



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROTAGONISMO JUVENIL NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415 DE 2017) EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O TRABALHO FLEXÍVEL

Ana Gabrieli Godinho

Francisco Beltrão – PR
2024

ANA GABRIELI GODINHO

PROTAGONISMO JUVENIL NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415 DE 2017) EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O TRABALHO FLEXÍVEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins.

Francisco Beltrão – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Godinho, Ana Gabrieli

Protagonismo juvenil na contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) em Santa Catarina: formação da juventude para o trabalho flexível / Ana Gabrieli Godinho; orientadora Suely Aparecida Martins . -- Francisco Beltrão, 2024.
197 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. protagonismo juvenil. 2. neoliberalismo. 3. contrarreforma do ensino médio. 4. flexibilidade. I. , Suely Aparecida Martins, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA GABRIELI GODINHO

TÍTULO DO TRABALHO: PROTAGONISMO JUVENIL NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415 DE 2017) NO ESTADO DE SANTA CATARINA: FORMAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O TRABALHO FLEXÍVEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente

gov.br

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

Data: 16/12/2024 18:51:40-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Instituto Federal Catarinense

Francisco Beltrão, 16 de dezembro de 2024

A Deus, que me presenteia todas as manhãs com novas oportunidades
de aprendizado.
À minha família, que sempre me apoiou na caminhada da pesquisa.
A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para o resultado
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela minha vida e por me ajudar a vencer todos os obstáculos ao longo desta pesquisa de mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins, pela paciência, pelo aprendizado e pelo direcionamento na pesquisa desde a Iniciação Científica Voluntária, ainda na graduação. Agradeço por ter me oportunizado ministrar a primeira aula para alunos de graduação, por meio do estágio de docência, uma experiência inesquecível e enriquecedora.

À Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e à Prof.^a Dr.^a Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva, do Instituto Federal Catarinense (IFC), por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa e por suas contribuições tão pertinentes.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unioeste, por todos os ensinamentos sobre o universo da pesquisa, articulando sempre com a realidade concreta.

À minha família, meus pais, Neusa e Antonio, e meus irmãos, Gabriel e Carina, pelo apoio e compreensão da minha ausência, muitas das vezes para a realização deste trabalho. Vocês são a minha base; obrigada por sempre me incentivarem a prosseguir.

Ao meu companheiro da vida, Marco, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me.

À minha pequena Luísa; esta conquista também é por você.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para o resultado desta pesquisa.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

“A mente que se abre para uma nova descoberta jamais voltará ao seu tamanho original” (Albert Einstein).

GODINHO, Ana Gabrieli. **Protagonismo juvenil na contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) em Santa Catarina:** formação da juventude para o trabalho flexível. 2024. 197f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e tem como objeto de estudo o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina. Tratar sobre desse assunto requer discutir a questão do protagonismo. Para isso, foi preciso compreender como o neoliberalismo foi construído e constituído como doutrina socioeconômica hegemônica, que atualmente se reflete não somente na economia, mas também na sociedade, na cultura, na educação e em outros setores. O neoliberalismo formou novos modos de comportamentos e de relações sociais, incidindo, desse modo, no protagonismo juvenil. O trabalho ainda remonta os modelos produtivos que o capitalismo passou, a exemplo do taylorismo/fordismo e do toyotismo, também denominado de produção e acumulação flexível, que permanece até os dias atuais. O neoliberalismo e a sociedade flexível inserem-se na educação brasileira, executando reformas, principalmente de cunho curricular. Chama-se a atenção para a reforma do Ensino Médio, denominada contrarreforma por alguns autores, como Ramos e Frigotto (2016), legitimada pela Lei n.º 13.415/2017, que conta com o apoio da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) para estabelecer o currículo. O NEM está repleto de ideais protagonistas para formação do projeto de vida dos estudantes, assim como retoma a formação voltada para a construção de competências e habilidades, aspecto altamente difundido na década de 1990, mesmo período em que o neoliberalismo avançava. Considerando todo esse contexto, o objetivo desta dissertação foi analisar o protagonismo juvenil nos documentos do NEM, elaborados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa documental a partir do *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – disposições gerais* (2021) e dos *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (2021). Os autores utilizados foram Dardot e Laval (2016), Ianni (1998), Ibarra (2011), Harvey (1992, 2008) entre outros, para tratar de mudanças político-econômicas e neoliberalismo. Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), Souza, R. M. (2006, 2009), Siqueira (2021), Silva (2018), Quadros (2020) e outros contribuíram com as reflexões acerca da contrarreforma do Ensino Médio e da expressão protagonismo juvenil. Outros teóricos foram mobilizados para fundamentar as discussões sobre taylorismo, fordismo, toyotismo, organismos internacionais, organizações do Terceiro Setor, mudanças/reformas curriculares ocorridas no Brasil desde a década de 1990 e o avanço neoliberal. Como resultados, verificou-se que a contrarreforma do Ensino Médio e a sua ênfase no protagonismo juvenil, aliado com a construção dos projetos de vida, empreendedorismo e a formação de competências e habilidades, correspondem aos interesses neoliberais e mercadológicos para uma adaptação à sociedade de capitalismo flexível, como uma possível solução para o desemprego estrutural.

Palavras-chave: protagonismo juvenil; neoliberalismo; contrarreforma do ensino médio; Lei n.º 13.415/2017; flexibilidade.

GODINHO, Ana Gabrieli. **Youth protagonism in the high school counter-reform (Law 13.415 of 2017) in Santa Catarina: training youth for flexible work.** 2024. 197f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

ABSTRACT

This work is related to the research line Society, Knowledge and Education, of the Postgraduate Program in Education of the State University of Western Paraná (Unioeste), and its object of study is the protagonism of youth in the New High School of the State of Santa Catarina. To deal with this subject, it is necessary to discuss the issue of protagonism. To do this, it was necessary to understand how neoliberalism was constructed and constituted as a hegemonic socio-economic doctrine, which is currently reflected not only in the economy, but also in society, culture, education, and other sectors. Neoliberalism has shaped new forms of behavior and social relations, thus affecting youth protagonism. Work still goes back to the production models that capitalism went through, such as Taylorism/Fordism and Toyotism, also known as flexible production and accumulation, which continue to this day. Neoliberalism and the flexible society have entered the Brazilian education system by implementing reforms, mainly of a curricular nature. Attention is drawn to the reform of secondary education, called counter-reform by some authors, such as Ramos and Frigotto (2016), legitimized by Law No. 13.415/2017, which has the support of the *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio* (BNCCEM, acronym in Portuguese) to establish the curriculum. The New High School is full of protagonist ideals for the formation of life projects of the students, as well as the resumption of training aimed at building competencies and skills, an aspect that was very widespread in the 1990s, the same period in which neoliberalism was advancing. Considering this whole context, the aim of this dissertation was to analyze the role of young people in the documents of the New High School prepared by the Department of Education of Santa Catarina. The methodology used is documentary research based on the *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - disposições gerais* (2021) and the *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (2021). The authors used were Dardot and Laval (2016), Ianni (1998), Ibarra (2011), Harvey (1992, 2008), among others, to deal with political-economic changes and neoliberalism. Zibas, Ferreti and Tartuce (2006), Souza, R. M. (2006, 2009), Siqueira (2021), Silva (2018), Quadros (2020), among others, contributed to the reflection on the counter-reform of secondary education and the expression of youth protagonism. Other theorists were mobilized to support the discussions on Taylorism, Fordism, Toyotism, international organizations, third sector organizations, curricular changes/reforms that have taken place in Brazil since the 1990s and the neoliberal advance. The results show that the counter-reform of secondary education and its emphasis on youth protagonism, combined with the construction of life projects, entrepreneurship and the formation of competencies and skills, correspond to the neoliberal and market interests of adapting to the society of flexible capitalism as a possible solution to structural unemployment.

Keywords: youth protagonism; neoliberalism; high school counter-reform; Law No. 13.415/2017; flexibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização Curricular no Novo Ensino Médio - Base Nacional.....	80
Figura 2 - A tríade do Novo Ensino Médio	89
Figura 3 - Modelo de oferta do NEM para as escolas-piloto de Santa Catarina	114
Figura 4 - Execução da oferta do NEM para as escolas-piloto de Santa Catarina	115
Figura 5 - Principais Marcos do NEM em Santa Catarina.....	135
Figura 6 - Projeto de vida e as competências para o século XXI	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de Ensino Médio brasileiras (2010-2018).....	58
Quadro 2 - Comparativo entre a Lei n.º 13.415/2017 e a Lei n.º 14.945/2024	103
Quadro 3 - Cronograma de implementação do NEM na rede estadual de ensino catarinense	120
Quadro 4 - Distribuição da carga horária das matrizes do NEM em Santa Catarina	124
Quadro 5 - Componente Curricular Eletivo de acordo com a área.....	130
Quadro 6 - Organização do Currículo do Novo Ensino Médio Catarinense	132
Quadro 7 - Organização dos roteiros pedagógicos do componente curricular projeto de vida de acordo com a dimensão que abordam.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
AEM	Agente Estatal de Mercado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ANPUH	Associação Nacional de História
APROFFIB	Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CBTCEm	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CCEs	Componentes Curriculares Eletivos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e propostas para a reformulação do Ensino Médio
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIC	Campos de Integração Curricular
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIMNEM	Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
CONIF	Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação

	Profissional Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEN	Diretoria de Ensino
EaD	Educação a Distância
EMITI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FECAM	Federação Catarinense de Municípios
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FSH	Fundo de Sustentabilidade Hydro
GEMP	Gerência de Ensino Médio e Profissional
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFs	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSD	Partido Social Democrático
REM	Reforma do Ensino Médio
RSE	Responsabilidade Social da Empresa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECOM	Secretaria de Estado da Comunicação
SED/SC	Secretaria de Educação de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretarias Municipais de Educação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL.....	24
1.1 Neoliberalismo e capitalismo flexível: pautando as políticas educacionais	26
1.2 Sobre o neoliberalismo e sua construção histórica	35
1.3 Emergência do Protagonismo Juvenil: aspectos internacionais e nacionais	49
2 O NOVO ENSINO MÉDIO: O PROTAGONISMO EM FOCO.....	67
2.1 O Novo Ensino Médio: aspectos conjunturais	74
2.2 Protagonismo Juvenil, Empreendedorismo e Projeto de Vida: o NEM e a formação para o capitalismo flexível	88
2.3 O Novo Ensino Médio atualmente: avanços ou retrocessos?	95
3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL.....	109
3.1 A Construção do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: trajeto legislativo e curricular	110
3.2 Currículo Base do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições Gerais.....	136
3.3 Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	180

INTRODUÇÃO

Ao longo da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tive¹ o primeiro contato com as políticas educacionais e os estudos sobre o neoliberalismo. Iniciei a graduação em 2017, o que me permitiu acompanhar o movimento da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (Brasil, 2016a) ser convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que trata sobre a Contrarreforma do Ensino Médio. Em 2019, no terceiro ano de graduação, participei do Projeto de Iniciação Científica Voluntária da Unioeste, a fim de me aproximar mais da pesquisa. Em um primeiro momento, dediquei-me aos estudos sobre o caráter dual da educação de nível médio no Brasil. Em 2020, dando continuidade às investigações, adentrei aos estudos sobre a proposta educativa de Marx, envolvendo temas como a educação omnilateral e politécnica. Nesse contexto, o Novo Ensino Médio (NEM), consolidado pela Lei n.º 13.415/2017, veio em contraposição à proposta educativa de Marx. A implementação do NEM avançou nos estados, especialmente por meio da reorganização curricular e da formação dos professores. A partir de então, tive contato com alguns textos sobre o protagonismo juvenil presentes no NEM, os quais me instigaram a conhecer mais sobre os significados em torno do termo protagonista.

Em 2022, ingressei no Propragrama de Pós-graduação em Educação, nível de mestrado, na Unioeste, inserindo-me na Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação. A participação nas disciplinas e nos encontros de Estudos Dirigidos foi muito importante para este trabalho. Nesses momentos, eram discutidas, a partir de autores como Luiz Carlos Freitas (2018) e Christian Laval (2019), as mudanças do NEM, quais as suas problemáticas e como isso se dava em um contexto social neoliberal. As reflexões e estudos nas disciplinas do mestrado possibilitaram o avanço conceitual sobre os paradigmas teóricos, filosóficos e metodológicos da pesquisa, bem como ajudaram a redefinir o projeto de pesquisa, delimitado em torno do protagonismo juvenil no estado de Santa Catarina.

A partir de 2017, o protagonismo juvenil passou a ter uma centralidade na formação dos jovens do Ensino Médio, estando presente no currículo e, conseqüentemente, na prática escolar. Nesse sentido, é importante entender e analisar os documentos que orientam as práticas escolares, para decifrar qual a finalidade dessa formação focada no protagonismo juvenil.

A reforma do Ensino Médio, viabilizada por meio da Lei n.º 13.415/2017, tem como

¹ Em alguns trechos desta dissertação, recorreu-se à primeira pessoa do singular para relatar fatos específicos da pesquisadora; nos demais casos, padronizou-se a primeira pessoa do plural.

principais eixos: a flexibilização curricular, sendo uma parte do currículo definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra parte flexível por itinerários; a educação integral, com ampliação da carga horária em que o aluno fica na escola; e o projeto de vida, no qual são enfatizados o protagonismo e a autonomia do estudante (Brasil, 2017a).

Ao nos referirmos ao NEM, utilizamos o termo contrarreforma. A partir dos estudos de Gramsci, Coutinho (2012) explica que a contrarreforma é uma pura e simples restauração, porém, não como uma reforma que propõe um momento novo, mas precisamente o velho: “Outra importante observação de Gramsci refere-se ao fato de que a contra-reforma não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também ela como uma “reforma”” (Coutinho, 2012, p. 121). E é nesse sentido que a Lei n.º 13.415/2017 promulgou um discurso de reforma do Ensino Médio, de mudança e de novidade, todavia, na realidade trata-se de uma contrarreforma, pois são retomados velhos discursos da Pedagogia das Competências, da educação fragmentada e da formação técnica precarizada.

Concordamos com Ramos e Frigotto (2016) ao afirmarem que a contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente², em um tempo de hegemonia neoliberal e de cultura pós-moderna. Trata-se da cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto, em que se retira o conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria em uma sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (Ramos, Frigotto, 2016).

Além do NEM, no mesmo período, em 2017, ocorreu a aprovação da BNCC (Brasil, 2017b), atendendo às exigências da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 (Brasil, 2014). A sua formulação iniciou-se no primeiro semestre de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff, sendo, em 2017, a versão para a Educação Básica e, em 2018, com as incorporações da Lei n.º 13.415/2017, a versão para o Ensino Médio, BNCCEM (Brasil, 2018a). No documento para o Ensino Médio,

² No capitalismo dependente, existem condições objetivas para que a superexploração se constitua como um mecanismo fundamental de exploração por parte do capital. O primeiro fator que a favorece consiste na cisão do ciclo do capital presente nos padrões de reprodução do capital que se gestaram a partir dos processos de independência. A vocação exportadora evidente em todos esses padrões, apenas atenuada na curta vida do padrão industrial, cria o cenário propício para que o capital gere estruturas produtivas afastadas das necessidades da maioria da população trabalhadora. Dessa maneira, ao passo em que os trabalhadores não têm um papel relevante na realização dos bens produzidos pelas empresas de ponta na acumulação, o capital pode operar com maior folga para implementar as diversas formas de superexploração, em particular o pagamento direto da força de trabalho abaixo de seu valor e o prolongamento da jornada de trabalho (Osorio, 2018).

identifica-se o estímulo ao protagonismo juvenil, que, por meio da flexibilidade do NEM, permitiria a construção de currículos e propostas que contemplassem as especificidades locais e as multiplicidades de interesse dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e a formação de seus projetos de vida (Brasil, 2018a).

Percebemos, desse modo, que a referência ao protagonismo juvenil está presente nas políticas educacionais brasileiras. Em vista disso, elaboramos as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: *Quais os sentidos e as finalidades do protagonismo juvenil presentes nos documentos educacionais do Novo Ensino Médio? Como eles se apresentam nos documentos oficiais do estado de Santa Catarina?*

A delimitação espacial desta pesquisa circunscreveu-se ao estado de Santa Catarina, onde moro e onde cursei toda a Educação Básica. O estado catarinense foi um dos primeiros a iniciar a implementação do NEM por meio das escolas-piloto. No *site* da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC) estão disponibilizados os cadernos curriculares e demais documentos sobre a NEM. Nesta pesquisa, consideramos o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense : Caderno 1 - Disposições Gerais* (Santa Catarina, 2021a) e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b).

Para compreendermos os documentos analisados neste trabalho, foi necessário delinear os principais marcos da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Nesse sentido, abordamos sobre as reuniões organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela SED/SC, assim como os documentos do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), que delinearão os direcionamentos do NEM catarinense, como a Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a), que dispôs sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a) para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e deu outras providências; a Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c), que institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação; e ainda o Parecer n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d) em conjunto com a Resolução CEE/SC n.º 004/2021.

Tratando-se de uma pesquisa sobre o NEM, o recorte temporal foi de 2017 a 2023, pois, em 2017, a Lei n.º 13.415, que regulamenta a contrarreforma do Ensino Médio, foi promulgada, obrigando os estados brasileiros a reverem a sua legislação educacional. A proposta do NEM consiste em aumento da carga horária formada pela base comum, da BNCC, e dos Itinerários Formativos (IFs), porém, há escolas sem o espaço físico necessário

para essa ampliação e efetivação de um turno integral. Sendo assim, a realidade é de escolas com turno estendido, escolas de tempo integral em alguns dias da semana e escolas com turno integral em todos os dias da semana.

De acordo com o site da SED/SC (Santa Catarina, 2019a), em 2020, foram implementadas 120 escolas-piloto no estado. Os alunos das escolas-piloto foram os primeiros a ter contato com esse “novo modelo educacional”. Em 2022, seguindo o cronograma federal, todas as escolas catarinenses aderiram ao NEM, iniciando pelo 1º ano; em 2023, implementou-se o 2º ano e, em 2024, o 3º ano do Ensino Médio. Como já ressaltamos, o conceito de protagonismo está presente nessa estrutura de ensino, requerendo uma melhor compreensão.

Em 2020, foram elaborados os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do estado de Santa Catarina, como disposto no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio: “Art. 4º [...] I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos” (Brasil, 2021a, art. 4º). Sendo assim, o estudo dos Cadernos Curriculares do NEM é relevante, sobretudo com relação ao protagonismo juvenil, pois esses são os documentos que norteiam a prática pedagógica do novo formato da última etapa da Educação Básica.

Para traçarmos uma justificativa acadêmica diante da problemática levantada nesta pesquisa, foi preciso buscar sobre o conhecimento já produzido sobre a temática. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), a pesquisa científica constrói-se sobre o legado das anteriores e da interlocução com elas. Ignorar a produção acumulada social e historicamente significaria negligenciar o conhecimento científico anterior, empobrecendo o trabalho intelectual. Para isso, construímos um “estado de conhecimento”, que pode ser definido como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

Fizemos o levantamento dos trabalhos produzidos na temática do protagonismo juvenil como *estado do conhecimento*, e não como *estado da arte*. Romanowski e Ens (2006) explicam que, para realizar um estado da arte sobre algum tema não basta apenas estudar os resumos de dissertações e de teses, mas é preciso uma busca ampla que inclui as produções em congressos e periódicos da área, por exemplo. Para as autoras, o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado é denominado de estado do conhecimento, exatamente o que propomos nesta dissertação.

Para Morosini, Santos e Bittencourt (2021), a construção do estado de conhecimento nos permite responder a algumas questões, tais como: O que já tem sido escrito sobre meu objeto de pesquisa? Qual a metodologia mais usual? Quais as proposições nessas teses/dissertações? Qual o grupo de pesquisa que sustenta as suas produções na mesma área em que estou produzindo?

Com vistas a abordar essas questões, o estado de conhecimento produzido teve como objetivo mapear as lacunas das produções (teses e dissertações) sobre o protagonismo juvenil aliado ao NEM. Para isso, a base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse levantamento foi feito no mês de outubro de 2022, com um recorte histórico de 2017 a 2022, e atualizada no mês de outubro de 2023, considerando as publicações entre outubro de 2022 a outubro de 2023. O ponto de partida da busca foi o ano de 2017, devido à publicação da Lei n.º 13.415/2017, que regulamentou o NEM. As palavras-chaves utilizadas foram: protagonismo juvenil; protagonismo; jovem; adolescente; ensino médio; novo ensino médio; Lei 13.415 e reforma do ensino médio. Tais termos, combinados de diferentes maneiras na busca avançada e entre aspas, resultaram em 12 descritores diferentes (“protagonismo juvenil” + “novo ensino médio”, “protagonismo juvenil” + “ensino médio”, “protagonismo juvenil” + “Lei 13.415”, “protagonismo juvenil” + “reforma do ensino médio”, “protagonismo” + “jovem” + “novo ensino médio”, “protagonismo” + “jovem” + “ensino médio”, “protagonismo” + “jovem” + “Lei 13.415”, “protagonismo” + “jovem” + “reforma do ensino médio”, “protagonismo” + “adolescente” + “novo ensino médio”, “protagonismo” + “adolescente” + “ensino médio”, “protagonismo” + “adolescente” + “Lei 13.415”, “protagonismo” + “adolescente” + “reforma do ensino médio”). Foram encontrados 79 trabalhos (alguns apareceram em diferentes descritores), dos quais foram utilizados somente três dissertações que se aproximam de fato da temática de nossa pesquisa desta dissertação. Todos os 79 trabalhos foram produzidos no mestrado, nenhum no doutorado.

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação de Fabiane Gai Pereira (2018), intitulada *Sentidos do Protagonismo Juvenil nas Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Sul do Brasil*, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos de protagonismo juvenil derivados das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, implementadas no período entre 2007 e 2017. Foi um estudo documental, analisando-se documentos internacionais e nacionais, principalmente do Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) (Pereira, 2018). Podemos afirmar que a pesquisa de Pereira

(2018) contribui com esta investigação, pois analisa o protagonismo juvenil nos documentos curriculares, aspecto que também o fazemos. A autora teve como principais resultados a responsabilização individual e a participação aliadas ao termo protagonista, propondo novas estratégias de ampliação do conceito de protagonismo juvenil. Embora o objeto seja o mesmo, Pereria (2018) o abordou a partir de um olhar pós-estruturalista sobre o protagonismo, diferentemente deste trabalho, cuja vertente foi a materialista. O recorte histórico e o local são distintos: Pereira (2018) se concentrou na região Sul do país no período de 2007 a 2017, já nossa pesquisa focalizou os documentos curriculares de Santa Catarina entre 2017 e 2023.

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação de Sérgio Feldemann Quadros (2020), denominada *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. O objetivo desse trabalho foi investigar a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio, publicada pela MP n.º 746/2016 e transformada na n.º Lei 13.415/2017. A pesquisa teve caráter documental, pautada principalmente nas legislações e nos documentos do Instituto Unibanco e Todos pela Educação (Quadros, 2020). Essa investigação focalizou a reforma do Ensino Médio com caráter empresarial, aspecto também observado nesta pesquisa. O autor conclui que a reforma do Ensino Médio retoma um dualismo de forma dissimulada, um modelo educacional a serviço do mercado, que, pela lógica mercantil, guia as intervenções políticas e forma subjetividades. Assim, essa dissertação agregou à nossa discussão por abordar a referida reforma de modo mais amplo/abrangente.

Por fim, a terceira dissertação enfatizada é a de Tiago Barreiros de Freitas (2022), nomeada *Ensino Médio personnalité: prestidigitations do capital na educação pública*, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. O autor investigou, desde os anos de 1990, as organizações do empresariado e o financiamento da Educação Básica, estabelecendo um paralelo entre a reforma do Ensino Médio e a organização das relações de trabalho contemporâneas, com foco no protagonismo juvenil e no empreendedorismo (Freitas, 2022). O pesquisador conclui que a reforma do Ensino Médio acelera a privatização da escola pública, abrindo espaço para a terceirização do Ensino Médio, e aprofunda o afastamento de estudantes, de professores e de toda comunidade escolar. Além disso, o autor completa que a categoria “estudante protagonista” de sua carreira educacional encontra paralelos com o trabalho “empreendedor” de sua carreira profissional, e que a liberdade de “escolha” dos IFs é similar à “liberdade” do trabalhador que “escolhe” onde e quando trabalha. Como as demais relatadas, essa dissertação estabeleceu diálogos com esta dissertação.

Apesar das contribuições, observamos uma lacuna no levantamento realizado. Dos três trabalhos supracitados, nenhum levou em consideração o protagonismo juvenil nos documentos recentes do NEM, particularmente em Santa Catarina, um aspecto importante a ser investigado.

Em razão disso, o objetivo norteador desta pesquisa foi analisar o protagonismo juvenil nos documentos do NEM da SED/SC. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: discutir o protagonismo juvenil, levando em consideração o seu surgimento e desdobramentos nos documentos educacionais desenvolvidos no Brasil no contexto neoliberal e no capitalismo flexível; apresentar elementos do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina com foco no protagonismo; analisar os sentidos e as finalidades da formação dos jovens do Ensino Médio centrada no protagonismo juvenil a partir de documentos orientadores do currículo do Ensino Médio catarinense.

A categoria do protagonismo juvenil, se observada/estudada isoladamente, pode conduzir a equívocos, levando em conta somente a aparência do termo. Se assim fosse, o protagonismo juvenil carregaria em si somente o seu sentido positivo, sinônimo de participação, de responsabilidade social, de autonomia, de atuação, de iniciativa. Todavia, quando inserido em um todo de múltiplas determinações, percebemos que essa categoria é permeada pela globalização, pelo neoliberalismo, por políticas curriculares, por reformas educacionais e outros contornos. Portanto, dividimos esse objeto de estudo nas menores partes possíveis, com vistas acategorizá-las, a saber, o neoliberalismo e a globalização, para, posteriormente, sintetizá-las, fazendo o movimento do concreto pensado.

Em termos metodológicos, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, recorrendo-se às técnicas da pesquisa documental para coleta de dados e da revisão bibliográfica, a fim de reunir as discussões teóricas em torno do tema. Oliveira (2016) destaca que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, grupo de pessoas ou de atores sociais e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa a buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2016).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), na pesquisa documental, os sentidos estão para além das palavras que compõem os documentos. Assim sendo, é preciso compreender as versões preliminares e os textos complementares dos documentos pesquisados, assim como contexto de influência, em níveis de macro e microanálise. Desse modo, o documento é aberto a releituras e trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido. Foi nessa perspectiva que

esta pesquisa foi desenvolvida, a de que os documentos analisados não estão fechados em si mesmos, mas inseridos em um todo de múltiplas determinações.

Levando em consideração o conceito do protagonismo juvenil, nesta análise documental, é importante destacar que, “Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 431). Essa contradição nos documentos fica evidente quando inserido o termo protagonismo juvenil no meio neoliberal, o que as autoras denominam de “bricolagem”, isto é, aproveitar coisas usadas/quebradas para um novo uso ou uma nova função.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a intertextualidade como categoria de análise documental. Os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou em confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Ao discutirmos sobre o protagonismo juvenil, é preciso perceber “As estratégias de persuasão do leitor, presentes nas “narrativas” que constituem os textos, precisam ser consideradas nas análises [...]” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 436), haja vista que acabam por mascarar a desigualdade.

Com o intuito de atingir o objetivo central desta pesquisa, a pesquisa documental ocorreu com os seguintes blocos de análise: 1) *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 1 - disposições gerais* (Santa Catarina, 2021a); e 2) *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b). Esses documentos estão disponíveis no site da SED/SC e são de domínio público. A sua escolha se deu por dois motivos principais: 1) O Caderno 1 dispõe de modo geral sobre o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCM), sendo possível compreender de modo amplo como o protagonismo juvenil está inserido na proposta curricular catarinense; e 2) O protagonismo juvenil está na base da formação dos projetos de vida, por isso, a escolha dos *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*.

De acordo com Oliveira (2016), bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Nesse sentido, como os

documentos analisados foram recentemente elaborados (2020-2023), a pesquisa documental foi feita em fontes primárias, consideradas “[...] como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa [...]” (Oliviera, 2016, p. 70).

Evangelista e Shiroma (2019) enfatizam que, para compreendermos e explicarmos um fenômeno na área da Educação ou um objeto de pesquisa, é preciso considerar as suas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais, o que permitiria trazer para o campo do pensamento objetivo a materialidade real. Em outras palavras, é necessário encarar a pesquisa em sua historicidade e em suas determinações, algo que buscamos ao longo desta pesquisa.

Este texto está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, retomamos aspectos importantes sobre a crise do liberalismo e as reconstruções dos modelos de produção até chegar ao capitalismo flexível, a construção do neoliberalismo e as particularidades da formação do sujeito neoliberal, e, ainda, a influência dos organismos internacionais e organismos do Terceiro Setor na educação, retomando as mudanças políticas e curriculares que acentuam o protagonismo juvenil, sob forte domínio do neoliberalismo. Este capítulo contou com as contribuições de autores como Harvey (1992, 2008), Dardot e Laval (2016), Anderson (1995), Gentili (1995, 1996) e outros.

No segundo capítulo, apresentamos como ocorreu o NEM, demonstrando os aspectos conjunturais. Evidenciamos também a tríade da contrarreforma, ou seja, o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e projeto de vida, os meios para formação da juventude com vistas ao capitalismo flexível. Na base para essas discussões, estão autores como Souza e Gawryszewski (2023), Fagundes, Siqueira e Silva (2023), Assunção (2023), Araújo (2019), Silva (2018), Kuenzer (2017) e outros.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a inserção do NEM em Santa Catarina e a construção da proposta curricular estadual. Analisamos o Caderno 1 do CBTCEM e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Curricular Projeto de Vida*, com foco no protagonismo juvenil, a fim de compreender qual é o projeto de formação da juventude que se evidencia nesses documentos.

Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa e os objetivos, refletindo sobre como tudo está imbricado em um mesmo processo em favor da formação voltada para o empresariamento da educação. Concluímos que o protagonismo juvenil do NEM, o projeto de vida e o empreendedorismo caminham em favor de uma formação flexível, adaptada às demandas do mercado de trabalho.

1 A EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA SOBRE PROTAGONISMO JUVENIL

De acordo com Ianni (1998), na década de 1990, o neoliberalismo cresceu internacionalmente com agressividade e abrangência, passando a influenciar a sua emergência no Brasil. Nesse período, houve grande interferência dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), não só na economia, mas também nas áreas de habitação, saúde e educação (Ianni, 1998).

Nesse contexto, surgiram a preocupação com a juventude e debates sobre como impulsionar o protagonismo juvenil. O ano de 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz* (Souza, 2006). A partir de então, a juventude foi inserida nas discussões públicas e o vínculo entre juventude e participação passou a estar presente em documentos internacionais e nacionais.

Embora seja comum o emprego do termo juventude, entendemos que existem juventudes, pois, como afirmam Sanfelice (2013) e Scherer (2020), não há uma única juventude local, regional, mundial e homogênea, e sim movimentos da juventude de diferentes modos, como dos centros urbanos, das classes médias, da juventude burguesa e das juventudes das mais variadas culturas. Portanto, consideramos aqui o termo juventudes, no plural, devido à sua multiplicidade, sem desconsiderar que as juventudes se encontram inseridas na materialidade social da sociedade de classes.

No Estatuto da Juventude, elaborado em 2013, por meio da Lei n.º 12.852/2013 (Brasil, 2013a), jovens são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Na etapa do Ensino Médio, os estudantes têm aproximadamente de 15 a 19 anos, vivenciando as suas primeiras experiências de sua trajetória na juventude e, ao mesmo tempo, na última etapa de sua formação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). No entanto, é necessário considerar que nem todos os jovens vivem a juventude da mesma forma, pois seus percursos são diferentes. As juventudes brasileiras, principalmente as de baixa renda, são marcadas pelo trabalho, o que requer que debatamos de modo articulado os conceitos de juventudes, trabalho e educação.

Temos observado as expressões *participação* e *jovem* embutidas no termo protagonismo juvenil. Esse, por sua vez, encontra-se em documentos de organismos internacionais e em organizações do Terceiro Setor que estiveram envolvidas nos documentos educacionais brasileiros, nos quais o jovem protagonista é “[...] metaforicamente definido

como o “ator principal” desse elenco da “sociedade civil” que atua num cenário considerado público” (Souza, 2006, p. 63). Desse modo, o protagonismo juvenil possibilita diferentes interpretações, sendo sinônimo de participação, de responsabilidade social, de autonomia, de atuação e de iniciativa.

O termo protagonista (do grego, *protagonistés*) é definido como “[...] personagem principal, em uma peça, filme, romance e até mesmo num acontecimento real” (Michaelis, 2008, p. 708). O vocábulo é empregado principalmente em sua origem etimológica, *protagoniste*, que significa aquele que “[...] combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal” (Machado, 1990, p. 447). Nesse sentido, o protagonista pode ser entendido como alguém que desempenha um papel ativo e de destaque, promotor de uma ação. Nessa direção, o protagonismo juvenil reforça ao jovem uma atividade individual, que contribui para a sua própria integração social. Entretanto, de acordo com Souza (2006),

O jovem protagonista é objeto e não sujeito das políticas e medidas governamentais e não governamentais [...] Embora evoque as ideias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político, ou social, o protagonismo juvenil é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito (Souza, 2006, p. 15).

A autora destaca a inversão do sentido do termo protagonismo, empregado positivamente, porém, quando contextualizado em um sentido neoliberal, há a responsabilização individual do jovem pelo próprio sucesso ou fracasso, por isso, não é realmente um sujeito de escolhas.

Para abordarmos a noção de protagonismo juvenil, é preciso retomar as ideias que lhe dão sustentação e orientam as políticas educacionais atuais. Dito de outro modo, temos que compreender o neoliberalismo como ideologia³ política do capitalismo flexível, assim como a origem do termo a partir dos organismos internacionais e no Brasil (aspecto discutido nesta dissertação em seções posteriores).

³ De modo objetivo e breve, historicamente, o termo ideologia possuiu dois significados: por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como opinião geral quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época (Chauí, 2008). Contudo, o que importa destacarmos é o sentido materialista do termo, de que a ideologia se torna hegemônica e dominante, pois é difundida pela classe dominante: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante” (Marx; Engels, 1998, p. 47).

Neste primeiro capítulo, discutimos como o neoliberalismo emergiu e tornou-se hegemônico, influenciando os ideais de formação do ser humano, em conjunto com as mudanças nos modelos produtivos. Discorremos também sobre como os Organismos Internacionais e as Organizações não Governamentais (ONGs) participaram desse processo. O protagonismo juvenil ganha destaque na medida em que se aprofundamos discussões no primeiro capítulo.

Na primeira seção, a seguir, elaboramos um panorama geral de como o protagonismo emergiu em conjunto com o neoliberalismo e as transformações produtivas.

1.1 Neoliberalismo e capitalismo flexível: pautando as políticas educacionais

Ao pesquisar a palavra neoliberalismo no dicionário, encontramos a seguinte definição: “Forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico” (Michaelis, 2008). Partindo desse pressuposto, seria possível afirmar que o neoliberalismo nada mais é do que um novo liberalismo? De acordo com Gentili (1995),

O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este "novo" formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras: a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação (Gentili, 1995, p. 193).

Historicamente, esse sistema carrega a ideia de reproduzir formas anteriores, mais especificamente, contém aspectos do liberalismo. Salientamos, porém, que o neoliberalismo não se reduz à nova forma de liberalismo, ou a uma reorganização daquilo que já existe, logo, o neoliberalismo não é o novo liberalismo.

Partindo dessa problemática, é necessário explicar termo liberalismo para não o confundir com neoliberalismo. O liberalismo econômico foi uma corrente política, difundida principalmente no século XVIII, por Adam Smith, que visava à limitação do Estado e à ascensão da liberdade individual. Acreditava-se também na livre regulação do mercado por meio da mão invisível. Dardot e Laval (2016) ponderam que

O “primeiro liberalismo”, aquele que toma corpo no século XVIII, caracteriza-se pela elaboração da questão dos *limites* do governo. O governo

liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugadas: leis naturais que fazem do homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular a decisão política (Dardot; Laval, 2016, p. 33).

Assim sendo, o liberalismo clássico, de Adam Smith, acreditava em uma realidade natural da sociedade e principalmente do mercado e que havia uma regulação automática por meio dessas leis econômicas naturais, a qual era denominada de mão invisível. Em seu livro *A Riqueza das Nações*, Smith (1996) relaciona a mão invisível às importações:

Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países, ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo (Smith, 1996, p. 438).

Na ótica do autor, por meio da livre regulação do mercado, o indivíduo que busca o próprio interesse, muitas vezes, promove o interesse da sociedade; por consequência, com o aumento da concorrência, haveria a regulação dos preços. Assim como no liberalismo, a valorização do esforço individual está presente no neoliberalismo, sendo o indivíduo o único responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, como aprofundamos mais adiante.

O liberalismo se fundamenta no entendimento de que o livre comércio é condição fundamental para o bem comum, sendo teoria monetária de Smith a teoria da mão invisível (Augusto, 2021). Ao final do século XIX, o liberalismo econômico enfrentou dificuldades que resultaram em várias crises, até chegar à Grande Depressão, em 1929. Dardot e Laval (2016) enfatizam que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente a gestão da empresa à organização, pois novas necessidades do contexto econômico necessitavam de uma gestão científica e eficaz. Desse modo, foi alvo de muitas críticas, sendo os liberais identificados como incapazes de compreender a sociedade do seu tempo.

A Crise de 1929, denominada Grande Depressão, foi marcada pela forte recessão econômica no pós-Primeira Guerra Mundial, pela decadência do liberalismo econômico e pela superprodução e especulação financeira. “A inadequação das fórmulas liberais às necessidades da regulação da condição salarial e sua própria incompatibilidade com as tentativas de reformas sociais realizadas aqui ou ali constituíram outro fator de crise no liberalismo dogmático” (Dardot; Laval, 2016, p. 40). Nesse sentido, quando o contexto social

mudou, o liberalismo entrou em crise. Internacionalmente, ao final do século XIX e início do século XX, o liberalismo entrou em regressão. A partir de então, no governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), firmou-se um novo acordo, denominado New Deal.

O New Deal foi inspirado nos ideais economistas de John Maynard Keynes, cuja teoria ficou conhecida como keynesianismo⁴. Aos poucos, as ideias de Keynes sobre um Estado forte e interventor pareciam a única saída para a crise que se instalou na década de 1930. “De qualquer forma, a experiência do New Deal juntamente com a construção de sistemas de bem-estar na Europa, antes mesmo da II Guerra Mundial, já refletiam movimentos que se destacavam [...]” (Gomes, 2006, p. 207). O contexto mundial contava com o foco no Estado, por meio do New Deal e do movimento denominado *Welfare State*⁵.

Como um programa de recuperação econômica dos Estados Unidos logo após a crise de 1929, o New Deal contou com maior participação do Estado na economia, por meio de medidas que a movimentassem (Santos; Martins, 2020). Posterior a essa intervenção, observou-se melhora da crise, mas, em contraposição, muitos norte-americanos empobreceram, já que a crise econômica ainda se fazia presente.

Para Keynes (1982), o governo deveria complementar as demandas do setor privado, fazendo com que o Estado participasse mais das situações econômicas. Um Estado interventor contrapunha-se ao ideal de autorregulação do mercado (mão invisível, característica do liberalismo). Ainda sobre o keynesianismo, Castanha e Peres (2006) pontuam que as

Suas teorias acabam por contornar a crise patrão-empregado, apesar de não

⁴ “A contribuição decisiva do keynesianismo para o liberalismo consistiu em legitimar a sua hegemonia, generalizando contínua, pragmática e cientificamente uma visão do mundo na qual o bem-estar proporcionado pelo Estado e a prosperidade da sociedade civil se apresentam conceitualmente como inseparáveis. E esta é mesmo a própria definição de “civilização” [na ótica de Keynes]” (Mann, 2017, p. 386). Nesse sentido, Keynes influenciou políticas de reestruturação econômica com maior participação do Estado.

⁵ Diversos autores debruçaram-se sobre o *Welfare State*, havendo muitas perspectivas a respeito desse fenômeno. Arretche (1995) afirma que a justiça social, a ordem política, a igualdade e a seguridade social eram valores que nortearam diversos países que compartilhavam do modelo do *Welfare State*. “A definição de *Welfare State* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa harmonia entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. [...] Outhwaite e Bottomore (1996) colocam também que a expressão Estado de bem-estar foi inicialmente difundida pela Inglaterra pelos meios jornalísticos e somente um período de tempo mais à frente os meios acadêmicos e científicos se preocuparam em absorver essa categoria e entender os movimentos concretos que lhe davam sustentabilidade” (Gomes, 2006, p. 203). É necessário enfatizar ainda que, a expressão *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, foi muito utilizada para contrapor-se às concepções liberais do século XIX (Gomes, 2006), por isso, o neoliberalismo construiu-se contrariando os ideais do Estado de Bem-Estar. Todavia, “[...] pode-se afirmar que a expressão só tomaria importância no período pós-II Guerra Mundial. Estado de bem-estar significaria, então, uma proposta institucional nova de um Estado que pudesse implementar e financiar programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos dos membros de uma determinada sociedade” (Gomes, 2006, p. 204).

ser a preocupação real o bem estar do trabalhador. Seu objetivo é o equilíbrio do capitalismo para a manutenção do mesmo. A chamada “política do bem estar social”, é na verdade, movimento compensatório para evitar mais um desajuste ainda maior no sistema (Castanha; Peres, 2006, p. 235).

Assim sendo, o New Deal serviu como um escape da Crise de 1929, e acabou de certo modo beneficiando o trabalhador; no entanto, o maior objetivo não era esse. Nesse mesmo período, estava em alta o modelo organizacional de produção em massa, o fordismo, que surgiu em 1914. É preciso evidenciar que, com o New Deal e com a ascensão dos ideais de *Welfare State*, a produção em larga escala obtinha êxito, pois mais pessoas tinham poder de compra. Canário (2008) observa, que no período pós-Segunda Guerra, o mundo apresentou exponencial crescimento econômico, especialmente nos países ricos. Ao mesmo tempo em que Estado amortecia os conflitos sociais assegurando mecanismos de redistribuição de riqueza, a economia prosperava com a produção em massa, sendo sustentada por “[...] vínculos laborais estáveis e de, praticamente, pleno emprego” (Canário, 2008, p. 74). O mesmo autor destaca o fenômeno da massificação da escola, que passou a ser associada ao desenvolvimento econômico e social e o próprio sistema escolar percebido como uma grande empresa.

É preciso abordar o taylorismo/fordismo, assim como os modelos de produção flexível, haja vista que se refletem principalmente em novas formações educacionais direcionadas para o mundo do trabalho. De acordo com Kuenzer (2005), “[...] a partir das relações de produção e das novas formas de organização de trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de produção de vida, comportamentos, atitudes e valores” (Kuenzer, 2005, p. 2). Sendo assim, quando ocorrem mudanças sobre a forma de trabalho assalariado ou no modo de produção, novas condutas são desenvolvidas, o que inclui a formação do aluno para uma nova sociedade, de acordo com a demanda.

O projeto hegemônico do capital tem seus reflexos no trabalho pedagógico, o qual está inserido em uma sociedade dividida em classes e atua na formação humana individual e grupal, desenvolvendo subjetividades. A esse respeito, Kuenzer (2005) acrescenta:

A finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (Kuenzer, 2005, p. 5).

Na visão de Antunes (2018), o capitalismo atravessou os séculos XVIII, XIX e chegou

ao século XX com a produção de automóveis em larga escala, por meio da administração científica de Taylor, modelo também caracterizado como taylorismo. Como princípio, havia a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Para Taylor, o trabalho deveria ser regido por leis científicas e precisava ter neutralidade. Em vista disso, propôs um sistema de cooperação entre os trabalhadores manuais, o qual se daria pela estrita divisão do trabalho/tarefas. O fordismo aperfeiçoou os ideais de Taylor na empresa, fazendo com que a produção em massa fosse aprimorada pela implementação da esteira:

Com Ford, a grande novidade técnica e em termos de organização da produção no chão de fábrica foi a introdução da esteira rolante, que ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, conseguiu dramáticos ganhos de produtividade. A implementação do fordismo não significou apenas um novo modo de organização racional do trabalho e da produção, mas também a constituição de um novo modo de vida. Do mesmo modo que os princípios do taylorismo caminhavam em direção ao controle do trabalho, também o fordismo tinha como seu fundamento o controle do processo de trabalho. Mais do que uma ruptura, o fordismo representou a continuidade e intensificação do processo de controle da força de trabalho viva que já havia iniciado com o taylorismo (Ribeiro, 2015, p. 68).

O fordismo também contava com a divisão entre a atividade mental e intelectual, e a escola vem materializando e reproduzindo a fragmentação social por meio dos conteúdos e das formas de organização. Assim, as tendências hegemônicas do taylorismo/fordismo e o toyotismo incidiram na organização do trabalho pedagógico. De acordo com Kuenzer (2005), o taylorismo/fordismo contava com

[...] a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para maioria dos trabalhadores (Kuenzer, 2005, p. 6).

Antunes (2018) enfatiza que o “[...] taylorismo/fordismo [...] formou um trabalhador substituível, além disso, uma nova configuração de classe trabalhadora, novo projeto societário de reprodução do capital” (Antunes, 2018, p. 33). O fordismo entrou em recessão no início da década de 1970, principalmente pela falta de ganhos com a alta produtividade,

sendo uma das características da crise do capitalismo desse período⁶, denominado por Antunes (2009) de crise estrutural⁷ do capital, e por Harvey (1992) de uma crise de carácter conjuntural⁸. Uma das razões técnicas dessa crise é a rigidez do sistema diante da necessidade de maior flexibilidade, além de que o trabalho desqualificado ao qual os indivíduos estavam sendo submetidos na empresa não condizia com o nível de instrução do qual a sociedade necessitava (Duarte, 2000).

A crise do fordismo levou à incorporação do toyotismo, que foi desenvolvido pela empresa Toyota⁹, combinando alguns elementos do taylorismo/fordismo e principalmente agregando o ideal da flexibilidade. Como explica Antunes (2018),

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o carácter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas.(Antunes, 2018, p. 41).

A partir dessas ponderações, é possível caracterizar o toyotismo como o modo de

⁶ A crise do taylorismo/fordismo foi expressão da crise estrutural do capital, e contava com: 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia diante dos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (Antunes, 2009).

⁷ “Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento autossustentado, exhibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural” (Antunes, 2009, p. 29).

⁸ “Assim, a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder” (Harvey, 1992, p. 132). Do mesmo modo, considerava a crise de modo conjuntural.

⁹ “Outro fator é que no Japão havia saído destruído da segunda mundial e houve, por parte do governo, um forte apelo ao trabalho para reconstrução do país e para reerguer a economia. Esse quadro cultural e histórico contribuiu para o surgimento de um novo padrão de produção, que se diferenciou em muitos aspectos do taylorismo-fordismo, denominado toytismo ou ohnismo. O toyotismo, como via japonesa de expansão e consolidação, é uma forma de organização do trabalho que nasceu na Toyota, no Japão do pós-45 [...]” (Ribeiro, 2015, p. 74).

organização do trabalho de acordo com a demanda, em que a valorização do trabalho em equipe e o processo de produção tornam-se flexíveis (modo *just in time*: produzido, comprado, na hora certa). O toyotismo acabou com os de trabalhadores, de equipamentos ou de materiais, diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo. Antunes (2018) acrescenta:

Após consolidar a prática internamente, nos anos 1970 a Toyota Motor Company buscou implantar o kan ban nas suas relações com empresas fornecedoras, com o que se aperfeiçoou esse mecanismo, cujo maior resultado é permitir um balanceamento entre a capacidade produtiva da empresa e as demandas do mercado consumidor, mesmo num contexto de baixo e oscilante crescimento. O kan ban agregou-se aos demais elementos e alicerçou o *just in time*, que, embora seja popularmente conhecido como o princípio do “estoque zero”, na verdade não deixa de ser apenas mais um engenho – ou, se quisermos, uma metodologia – num sistema maior, cujo grande princípio é a gestão pelos olhos e cujo objetivo central é não somente elevar a produtividade, mas obter flexibilidade (Antunes, 2018, p. 47).

É importante destacar que, quando o sistema de produção se tornou flexível, foi necessário um trabalhador flexível. Nas palavras de Antunes (2018), “[...] a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham” (Antunes, 2018, p. 45). A partir dos anos de 1990, mudanças ocorrem no mundo do trabalho; com a globalização da economia e o avanço do neoliberalismo, alteraram-se as formas de disciplinamento. Houve a demanda de novos comportamentos, atitudes, além da exigência de maior conhecimento do trabalhador, consequentemente, uma maior escolaridade. A relação entre educação e trabalho, antes com o taylorismo/fordismo mediada pela força física e pelo trabalho manual, com o toyotismo ou modo de acumulação flexível, passou a ser mediada pelo domínio de conteúdos e de algumas habilidades cognitivas.

A organização do trabalho toyotista tem linhas de montagem flexíveis, adapta-se aos interesses do mercado, os produtos são diversificados, não há produção em massa e incorpora-se a tecnologia para se adaptar ao momento de inovações. O trabalhador, por sua vez, também é flexível, não se resume à execução de somente uma tarefa repetitiva, mas deve ter um conhecimento maior para resolução de problemas, adaptando-se as tecnologias. Como consequência, desse trabalhador é exigido

[...]o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e **criatividade** em face de situações desconhecidas, comunicação clara e

precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 2005, p. 9, grifo nosso).

Novas competências para vida social e produtiva requerem um novo tipo de disciplinamento. O homem deve ajustar-se ao método de produção. No fordismo, os métodos de trabalho eram caracterizados pela automação, não havia mobilização de energia intelectual e criativa. Com as mudanças nas bases materiais de produção, agora influenciadas pelo toyotismo, ou pela acumulação flexível, tem-se um novo trabalhador, multitarefa, capaz de resolver os problemas, trabalhar em grupo e, principalmente, ser criativo.

Por meio da flexibilização dos métodos de produção, do avanço tecnológico e da globalização, ocorreu um movimento chamado de Quarta Revolução Industrial, ou Indústria 4.0. Definida nas palavras de Tessarini e Saltorato (2018) como um modelo de produção em que as máquinas e ferramentas estariam conectadas à internet e interagindo entre si, com a capacidade de operar praticamente de forma autônoma. “A Indústria 4.0 vem sendo encarada como a 4ª Revolução Industrial, pois igualmente às anteriores, a inovação tecnológica é o ponto de partida para romper com velhos paradigmas e remodelar drasticamente os sistemas de produção” (Tessarini; Saltorato, 2018, p. 745).

Antunes (2020) enfatiza que essa proposta nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ainda que a sua expansão significasse a ampliação dos processos produtivos, cada vez mais automatizados e robotizados, em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial fosse toda controlada digitalmente.

Com a inserção da tecnologia em larga escala nos meios produtivos, tem-se um aumento da flexibilidade, a qual, de certo modo, afeta a sociedade, a economia, as empresas e principalmente os trabalhadores, que acabam sendo substituídos pelas máquinas. “Mais uma vez, assim como nas revoluções anteriores, o trabalhador parece renegado a condição de mero coadjuvante em meio a um turbilhão de inovações que afetarão sobremaneira a sua vida e o seu emprego” (Tessarini; Saltorato, 2018, p. 744).

Os principais impactos da Indústria 4.0 recaem sobre os trabalhadores, estando diretamente relacionados ao desemprego. Anteriormente, no processo de acumulação fordista, tinha-se a diminuição do desemprego e a elevação dos salários, mas, com a acumulação flexível, constatou-se a inversão das bases de garantia da segurança do trabalhador (Antunes; Pochman, 2007), favorecendo a acentuação do desemprego.

Nesse modelo, a mão de obra humana acaba sendo parcialmente substituída; as fábricas, cada vez mais repleta de tecnologias, têm dispensado uma grande massa de operários. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias em larga escala colabora, de certo modo, para o aumento do desemprego estrutural¹⁰. Simonsen (1963) explica que

A conceituação convencional dessa modalidade de desemprego é bem conhecida: admite-se que a quantidade de mão-de-obra disponível seja de tal forma excessiva em relação ao capital e à terra existentes que se torne impossível ocupar produtivamente toda a oferta de trabalho; em outras palavras, supõe-se que, pela escassez de fatores complementares, a produtividade marginal do trabalho se anule (Simonsen, 1963, p. 27).

Com poucos postos de trabalho para muita gente desempregada, tem-se um problema de caráter estrutural que faz parte do sistema capitalista, sendo um aspecto basilar. O desemprego estrutural também colabora para a crescente precarização e flexibilização das condições de trabalho, conduzindo a um processo de individualização, no qual os trabalhadores empregados querem se manter trabalhando e os desempregados buscam formas precárias de se inserir no sistema capitalista (Antunes, 2003). Nessa perspectiva, estimula-se ao empreendedorismo (aspecto melhor explorado adiante), às competências e à empregabilidade. Entretanto, como sublinham Tessarini e Saltorato (2018),

[...] os principais impactos sociais ocorrerão na força de trabalho, na empregabilidade e na necessidade das pessoas aperfeiçoarem suas competências para lidar com todas as novas tecnologias e garantir sua empregabilidade, o que faz dessa maior exigência de qualificação [...] (Tessarini; Saltorato, 2018, p. 749).

Posto isso, é importante destacar que a formação flexível vinculada às transformações do mundo do trabalho está presente atualmente na educação, mais precisamente no NEM, que conta com uma grade curricular flexível, como explicitado ao longo deste trabalho.

Nesse contexto de crises e mudanças de modelos produtivos, já estava sendo pensado um novo modo de escape das crises que se instalavam, culminando nas décadas de 1980 e 1990 em um mundo completamente globalizado e com o neoliberalismo em alta. Harvey

¹⁰ É importante frisar que o trabalho humano não será totalmente eliminado. Antunes (2020) destaca que, mesmo com o avanço da tecnologia, não podemos afirmar que levará à extinção do trabalho humano, pois, sem ele, o capital não se reproduz: “Sabemos que essa processualidade não levará a extinção da atividade humana, pois, além das enormes diferenciações, por exemplo, entre Norte e Sul e entre ramos e setores de atividade cujo trabalho manual é insubstituível, há outro elemento ontológico fundamental: sem alguma forma de trabalho humano, o capital não se reproduz, visto que as máquinas não criam valor, mas o potencializam” (Antunes, 2020, p. 14). Com o avanço tecnológico, há a diminuição do trabalho vivo e o aumento do trabalho morto dentro das empresas.

(2008) definiu que, nesse período, uma nova configuração econômica surgia, frequentemente designada pelo termo globalização.

Caminhando para a conclusão desta primeira seção, salientamos que, inicialmente, o liberalismo econômico era uma expressão da mão invisível do mercado, passando a enfrentar um período de crises que culminou na Grande Depressão de 1929. Nesse contexto, vivenciaram-se o crescimento e a difusão dos ideais keynesianos de intervenção estatal, com o New Deal, nos Estados Unidos, e o Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social de modo ampliado (movimento que ocorreu principalmente na Europa e que ganhou mais força no pós-guerra, em 1945).

Os modelos produtivos com base no taylorismo e fordismo se fortaleceram, pois a população contava com mais condições de compra. A produção em larga escala, contudo, enfrentou crises na década de 1970, exigindo uma maior flexibilização do sistema produtivo. A crise fordista levou à incorporação do toyotismo, modelo em que a produção era vinculada diretamente à demanda, rompendo-se com o caráter parcelar da produção. Novamente, mudaram-se as formas de disciplinamento, com a necessidade da formação de um trabalhador flexível.

O capitalismo flexível requereu uma nova forma de organização do Estado, novas relações políticas e ideológicas, e o neoliberalismo apresentou-se como a resposta para esse novo contexto, assim como para solucionar os períodos de crises que o sistema econômico enfrentava. Alguns autores definem o neoliberalismo como uma ideologia do capital ou até mesmo como uma nova racionalidade, características exploradas na próxima seção.

Em conjunto com a globalização, o neoliberalismo surgiu e avançou, o que não influenciou somente a economia e a política, mas também se refletiu em novos comportamentos, modos de pensar, culminando em mudanças educacionais. Na próxima seção, tentamos compreender melhor o processo/a construção do mundo neoliberal e globalizado.

1.2. Sobre o neoliberalismo e sua construção histórica

A partir da Crise de 1929, citada anteriormente, surgiram duas principais correntes: 1) o ordoliberalismo alemão, de Walter Eucken e Wilhelm Röpke; e 2) a corrente austro-americana, de Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek. Elas tornam-se as linhas de fratura do liberalismo, duas tendências diferentes, que surgiram durante a crise do liberalismo de 1880 a 1930.

O nascimento do neoliberalismo aconteceu no século XX, sendo foi fundado no Colóquio Walter Lippmann¹¹, em 1938 sendo a primeira criação de uma internacional neoliberal, cujo objetivo era a reconstrução do liberalismo. Nele foram reunidas diferentes correntes do neoliberalismo, como as duas supracitadas. Dardot e Laval (2016) assim discorrem sobre a primeira vertente:

Nascido nos anos 1930 em Freiburg im Breisgau pela aproximação de economistas como Walter Eucken e juristas como Franz Böhm e Hans Grossman-Doerth, o ordoliberalismo é a forma alemã do neoliberalismo, a que vai impor-se após a guerra na República Federal da Alemanha. O termo “ordoliberalismo” resulta da ênfase em comum desses teóricos na *ordem* constitucional e procedural que se encontra na base de uma sociedade e de uma economia de mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 101).

É preciso enfatizar que o ordoliberalismo queria instituir uma ordem de concorrência, pois não acreditava na naturalização do mercado, como era no liberalismo clássico. O ordoliberalismo reconstruiu a economia alemã no pós-guerra, criticando a política nazista em seu aspecto de economia planificada e dirigida, o aumento do poder de Estado e o individualismo. Eram necessárias uma reforma monetária e uma liberação dos preços, já que, anteriormente, o Estado nazista tinha domínio até sobre os preços das mercadorias. Sendo a concorrência papel central do mercado ordoliberal, o Estado também tem papel fundamental, já que essa competição não é natural, mas produzida pelo Estado, quem institucionaliza a lógica da concorrência. O ordoliberalismo nada mais é do que o neoliberalismo alemão, pós-Segunda Guerra Mundial, como tentativa a vencer a crise instaurada.

Enquanto os principais responsáveis pelo renascimento neoliberal – Rougier, Lippmann e ordoliberais alemães – destacavam a necessidade da intervenção governamental, von Mises recusou-se a definir a função das instituições em termos de intervencionismo, até mesmo proclamou em alto e bom som o apego ao princípio do “*laissez-faire*”¹² (Dardot; Laval, 2016). Esse é um ponto comum com o liberalismo clássico. Mises e Hayek, precursores da corrente austro-americana, prezavam mais pela limitação do Estado do que os ordoliberais alemães, mas isso não significa que seja uma retomada ao liberalismo. A corrente austro-americana é estruturada por dois processos:

¹¹ O Colóquio foi uma discussão da obra de Lippmann, o qual enfatiza que “[...] o liberalismo é não uma justificação do *status quo*, mas uma lógica de reajustamento social que se tornou necessária pela Revolução Industrial” (Lippmann, 1938). Sendo assim, Rougier, o organizador do Colóquio, pretendia uma reformulação da nomenclatura: liberalismo construtor, neocapitalismo, neoliberalismo.

¹² “Deixe fazer”, o que significa a não intervenção do Estado na economia (Dardot; Laval, 2016).

[...] um de destruição e outro de construção. O primeiro, que Von Mises chamou de “destrucionismo”, tem como agente principal o *Estado*. Repousa sobre o encadeamento perverso de ingerências do Estado que levam ao totalitarismo e à regressão econômica. O segundo, que corresponde ao capitalismo, tem como agente o *empreendedor*, isto é, potencialmente qualquer sujeito econômico (Dardot; Laval, 2016, p. 134).

Nessa corrente, dá-se a ênfase à ação individual, à lógica da concorrência e ao empreendedorismo. A contribuição aos ideais empreendedoristas é a principal diferença da corrente austro-americana para os ordoliberalistas. Notamos que, além da concorrência de mercado, há uma redefinição do sujeito da racionalidade neoliberal; trata-se de uma concorrência individual e de contribuições para os ideais empreendedoristas e individualistas, com a produção neoliberalista do homem empresarial.

A corrente austro-americana teve uma grande influência no Ocidente, e isso é perceptível ao nos depararmos com os contextos neoliberais atuais. De acordo com Anderson (1995),

[...] em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construía, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (Anderson, 1995, p. 9).

O neoliberalismo no Ocidente teve como principal precursor Friedrich Hayek, fundador da Sociedade de Mont Pèlerin, juntamente com outros economistas, os quais tinham o objetivo de combater o Estado de Bem-Estar Social. “De fato, a crítica neoliberal ao Welfare State implicava descartar de vez a centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais. Ao mesmo tempo implicava também descartar a necessidade daquele planejamento centralizado [...]” (Gentili, 1995, p. 196).

Um texto seminal de Friedrich Hayek é *O caminho da servidão*, escrito em 1944. Salientamos o foco na corrente austro-americana neoliberal neste trabalho por ser o neoliberalismo de Hayek o que influenciou as políticas no Brasil. Esse momento de

constituição do neoliberalismo ocorreu logo após o movimento do *Welfare State*, o Estado de Bem-Estar Social, ditando os princípios a serem implementados:

[...] inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2001, p. 40).

Já pensando sobre o neoliberalismo, Hayek (1987) condenava que qualquer atividade econômica dependesse do custeio do governo. Para ele, eram necessárias a reorganização e a reconstrução do capitalismo liberal, pois defendia seus ideais. De acordo com Anderson (1995), a partir da década de 1970, os ideais neoliberalistas, principalmente de Hayek, começaram a ganhar terreno. Dardot e Laval (2016) também consideram que, nesse período,

As empresas sofreram uma baixa sensível em suas taxas de lucro. Essa queda da “lucratividade” explica-se pela desaceleração dos ganhos de produtividade, pela relação das forças sociais e da combatividade dos assalariados (o que deu aos “anos 1968” sua característica histórica), pela alta inflação amplificada pelas duas crises do petróleo, em 1973 e 1979 (Dardot; Laval, 2016, p. 195-196).

Com esse período de crises, o modelo de Estado de Bem-Estar Social parecia perder as suas forças, principalmente pela alta taxa de inflação e de desemprego. Anderson (1995) salienta que

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários [...] (Anderson, 1995, p. 10).

Nesse sentido, era preciso a instituição de um Estado forte e estável, requerendo, para tanto,

[...] uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas [...] (Anderson, 1995, p. 10).

Além disso, Hayek, em defesa ao neoliberalismo, afirmava que o igualitarismo e o Estado de Bem-Estar Social destruíam a liberdade dos cidadãos. “Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais.” (Anderson, 1995, p. 10). Com o foco no neoliberalismo ocidental, têm-se os seguintes fatos:

[...] Margaret Thatcher já tinha sido eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha, em maio de 1979, com a tarefa de restringir o poder dos sindicatos e levar ao fim uma destruidora estagnação inflacionária que envolvera o país na década precedente. Então, em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos e, armado com uma genialidade e um carisma pessoal, impeliu seu país a revitalizar a economia [...] (Harvey, 2008, p. 11).

Margaret Thatcher e Ronald Reagan foram figuras centrais para o avanço neoliberal do Ocidente, como triunfo dessa ideologia nos anos 1980. O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação antissindical e cortaram gastos sociais. Por fim – e esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, lançaram-se em um amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando, em seguida, para as indústrias básicas, como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (Anderson, 1995).

Dardot e Laval (2016) ressaltam que o neoliberalismo surgiu como uma ideologia/política econômica, alicerçada na ideia de uma realidade natural de regulação do mercado, por isso, o Estado deveria sair de cena. No entanto, o neoliberalismo não pode ser resumido a isso, pois, além de uma ideologia política e econômica travestida de natural, é preciso levar em conta a sua normatividade prática (Estado neoliberal de formulação de normas/regras), que faz com que, mesmo depois de tantos anos da crise de 2008¹³, ainda se fortaleça. Ianni (1998) também sublinha que, “No âmbito do neoliberalismo, o Estado-Nação entra em crise, é levado a redefinir-se. A dinâmica da globalização exige a reestruturação do Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, da saúde, educação, transporte, habitação e previdência” (Ianni, 1998, p. 30). Nesse sentido, a relação entre Estado e sociedade é constantemente modificada, fazendo com que o neoliberalismo passe a se

¹³ Crise financeira (2007-2008) que se iniciou nos Estados Unidos e se tornou internacional, sendo originada por meio da liberalização financeira no setor imobiliário (Lima, Deus, 2013).

fortalecer diante das crises.

A globalização neoliberal é uma mudança principalmente de cunho econômico mundial. Articulado à globalização, o neoliberalismo ultrapassou fronteiras, estando presente não somente em países centrais. Com relação à globalização, pontua-se que o avanço tecnológico possibilitou tanto a interação/trocas econômicas quanto as culturais, as políticas e as sociais. Sem o avanço tecnológico, a globalização não teria ocorrido com tanta rapidez, como afirma Ferreira (2006):

Tem-se o fator tecnológico como elemento integrante do processo de globalização, a qual prega a inter-relação entre os povos do mundo todo, visto que é a própria tecnologia que possibilita esta intercomunicação. Pode-se afirmar que a globalização não atingiria tamanha grandeza sem a forte contribuição da tecnologia (Ferreira, 2006, p. 93).

Nesse processo, o neoliberalismo ganhou destaque e impôs relações de dominação entre os países de maior e de menor influência, direcionando as instruções e as políticas internas (Ibarra, 2011). É o que vimos acontecer no Brasil, ao longo dos anos de 1990, quando internacionalmente o neoliberalismo cresceu e chegou ao território brasileiro. Desse modo, a divisão do trabalho e as relações se alteraram, com vistas à satisfação de um Estado Mínimo.

Em termos propagandísticos, o neoliberalismo difundiu a tese de que o jogo livre dos mercados fecharia a brecha do atraso, ao passar não somente pela abertura de fronteiras, mas também pela estabilização de preços e de contas públicas. Postulou-se que o desenvolvimento exportador e de investimento estrangeiro erradicaria a pobreza crônica do subdesenvolvimento, enquanto a difusão automática das melhoras tecnológicas elevaria os padrões de vida, invertendo-se em favor da orientação mercantil das políticas públicas (Ibarra, 2011). O neoliberalismo vem como uma falsa ideia do que seria, quando, na verdade, enfrenta crises e aumenta a desigualdade. Ibarra (2011) defende que o neoliberalismo se apresenta de modo contraditório e utópico.

Nesse período, por meio de uma reprodução ampliada do capital, o neoliberalismo cresceu com agressividade e abrangência (Ianni, 1998). Partindo desse pressuposto, o autor argumenta que

O neoliberalismo [...] funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. [...] Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a

privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz (Ianni, 1998, p. 28).

Assim sendo, o foco está na liberdade da economia e na crença da regulação econômica, pela mão invisível, e da concorrência. Nesse sentido, entendemos que a base da ideologia neoliberal é o Estado Mínimo; a figura estatal sai de cena por meio da sua desresponsabilização de aspectos como saúde, educação, habitação, transporte e previdência, dando lugar ao ideal de individualidade. Não obstante a isso, frisamos que o Estado continua forte como legislador e fiscalizador em favor do mercado.

Ibarra (2011) define alguns dos aspectos principais do neoliberalismo, ressaltando-se que se trata de uma utopia: “Em síntese, a utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação” (Ibarra, 2011, p. 239-240). Para o autor, os ideais neoliberais são muito abstratos e contraditórios.

Além dessa definição, com vistas a ter clareza sobre o que se trata, recorremos a autores que definem o neoliberalismo. De fato, compreendemos que se constitui como um projeto hegemônico, isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo por meio da qual se pretende levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades, e deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Silva, 1994; Gentili, 1995). Percebemos como diferentes autores ressaltam os mesmos aspectos do neoliberalismo, não sendo somente uma simples reforma econômica para fugir da crise.

Harvey (2008) define sinteticamente o neoliberalismo, ressaltando as liberdades individuais:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e **capacidades empreendedoras individuais** no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.

Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2008, p. 12, grifo nosso).

Além de todas as características já citadas, chamamos a atenção para as capacidades empreendedoras individuais, aspectos que estão presentes atualmente na educação brasileira, como discutido mais adiante. Assim sendo, é possível verificar que o neoliberalismo colabora para a formação de um sujeito individualizado e prega isso como liberdade, indo ao encontro do individualismo. Retira-se o Estado de suas responsabilidades, colocando-as no indivíduo, o qual deve ter capacidades empreendedoras, sendo também é empreendedor de si mesmo.

Em conformidade com ideais individualistas, Hayek, um dos grandes influentes do sistema neoliberal, pregava que toda forma de intervenção estatal constituía um sério risco para a liberdade individual (Gentili, 1996). O individualismo, desse modo, desenvolvia-se em conjunto com o sistema do livre-mercado. Ao se reforçar o individualismo, ocorre a responsabilização do sujeito pelo seu próprio sucesso ou fracasso, o que faz com que o Estado saia de cena, em conformidade com o ideal de Estado Mínimo neoliberal. Ianni (1998) complementa:

Esse é o cenário em que prevalecem e florescem as teorias ou os mitos do “individualismo metodológico” e da “escolha racional”. Supõe-se que o indivíduo é o ator e agente por excelência da organização e funcionamento da sociedade, a começar pela economia ou o mercado (Ianni, 1998, p. 31).

Como já salientado, para o sistema neoliberal, o que está no centro de todas as relações é a economia/o mercado. O individualismo e a capacidade de escolha fazem parte desse sistema, sendo indivíduo posto como ator central, assim como nos ideais protagonistas, porém, as condições (econômicas, políticas, culturais) em que ele está inserido são desconsideradas. Nas palavras de Gentili (1996),

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra

pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. *O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social* (Gentili, 1996).

Esse ideal vem de critérios meritocráticos¹⁴ e da desresponsabilização estatal. O neoliberalismo orienta-se para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade por meio da descentralização e da privatização dos programas sociais (Borón, 1995; Draibe, 1993). Tal individualismo está firmemente articulado à lógica empreendedora: “O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais [...], em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo)” (Harvey, 2008, p. 76). É preciso enfatizar a articulação entre ideais individualistas, empreendedores e protagonistas (de modo a ser o ator principal aquele que faz acontecer).

Para o sistema neoliberal, é fundamental “[...] compreender como o sujeito age realmente, como se conduz quando está numa situação de mercado. É a partir desse funcionamento que se poderá colocar a questão do modo de governo de si. Esse autogoverno tem um nome: *entrepreneurship*” (Dardot; Laval, 2016, p. 145). Trata-se do empreendedorismo, em saber economicamente e subjetivamente como o sujeito se comportaria em uma situação econômica. Nessa vertente, todos somos considerados empreendedores ou aprendemos a ser; as relações humanas, dessa forma, submetem-se à lógica do mercado pela dimensão empresarial, fazendo com que o empreendedorismo seja o modo de governo de si mesmo.

Tal tendência neoliberal considera que “[...] o ator real é o empreendedor, movido pelo espírito empresarial” (Dardot; Laval, 2016, p. 136). Observamos nisso o ideal de protagonismo, foco deste trabalho. Esse ideal fica evidente também na definição do *homo agens*, o sujeito do neoliberalismo austro-americano, como observado neste excerto:

[...] o *homo agens* de Von Mises e Kirzner, que deseja melhorar a sua sorte, deve constituir os “quadros de fins e meios” em que deverá efetuar suas escolhas. Não é um maximizador passivo, mas um construtor de situações proveitosas, que ele descobre mediante vigilância (*alertness*) e poderá explorar. Porque o homem é um sujeito ativo, criativo, construtor, não se

¹⁴ Meritocracia pode ser definida, no nível ideológico, como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais (Barbosa, 2003). Todavia, a problemática da meritocracia está em desconsiderar as oportunidades/condições materiais, principalmente as econômicas, do alcance de determinados objetivos.

deve interferir em suas escolhas [...] (Dardot; Laval, 2016, p. 146).

A questão do individualismo, do empreendedorismo e do protagonismo está intimamente ligada à constituição de um trabalhador flexível, “[...] em nome da supostamente sacrossanta liberdade individual do trabalhador isolado. “Flexibilidade” se torna o mantra dos mercados de trabalho” (Harvey, 2008, p. 85). Com base no que foi desenvolvido na seção anterior sobre o toyotismo, entendemos que a flexibilidade está presente no mercado, e o neoliberalismo caminha em conjunto com esse ideal. No mesmo sentido, Antunes (2001) afirma:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital (Antunes, 2001, p. 38).

A sociedade neoliberal, aliada com o empresariado, focaliza os ideais de desregulamentação, de flexibilização, de terceirização, dentre outros, enquanto o trabalho humano não ganha evidência nesse meio. Ibarra (2011) também cita a flexibilidade atrelada à desregularização nas normas protetoras de trabalho, sem oferecer quase nada em troca da supressão dos direitos adquiridos. De modo sintético, diríamos que o sistema neoliberal faz a retirada de muitos direitos, em várias áreas, como a economia, a política, a saúde e a educação.

Desde o momento em que esse sistema foi idealizado, há o que Gentili (1996) chama de novo senso comum, uma ordem social regulada pelo livre-mercado, a qual inculca nos sujeitos novas formas de pensar e de se comportar – aspecto presente nos ideais de empreendedorismo, de flexibilidade, protagonismo, de meritocracia, dentre outros.

Dardot e Laval (2016) enfatizam que o neoliberalismo também produz tipos de relações sociais, comportamentos, um universo de competição generalizada, em que as relações econômicas são transpostas às relações sociais:

Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

É preciso salientar que o neoliberalismo não se dá somente no âmbito econômico. “O que está em causa é a busca de maior e crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais. Daí a impressão de que o mundo se transforma no território de uma vasta e complexa fábrica global [...]” (Ianni, 1998, p. 28). O neoliberalismo, portanto, permeia em todas as dimensões da vida humana. Dardot e Laval (2016) mencionam que se trata de uma racionalidade que regulamenta/gerencia tanto a conduta de governantes quanto a dos que são governados. A racionalidade neoliberal¹⁵, desse modo, tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta.

Além de a concorrência¹⁶ ser o ideal principal do neoliberalismo, ela está inserida para além do meio econômico e empresarial, adentrando nas relações pessoais. O neoliberalismo caracteriza-se pela mudança total do modo político, do próprio sistema capitalista e, conseqüentemente, das esferas social e comportamental, no sentido de haver a “grande virada” (Dardot; Laval, 2016).

Para além dos aspectos já citados, precisamos ainda evidenciar como o neoliberalismo manifesta-se no meio educacional. Como enfatizamos, o neoliberalismo apresenta a concorrência mercantil como característica principal, e isso acaba sendo transposto para o meio escolar, como acena Gentili (1995): “O que deve difundir-se para o interior do sistema escolar são as relações mercantis de concorrência. Em suma, é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um mercado” (Gentili 1995, p. 198-199).

O neoliberalismo agrava e justifica a lógica concorrencial da educação; “[...] a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e desigual, parece evidente” (Laval, 2019, p. 110). Nas entrelinhas, notamos os ideais meritocráticos, citados na primeira seção deste trabalho. Para o campo educacional, o neoliberalismo faz falsas promessas sobre a qualidade e se contradiz pela lógica competitiva e meritocrática que carrega em sua essência. Por conta da meritocracia, o sistema educacional acaba sendo fragmentado e a qualidade só pode ser conquistada por meio do mercado educacional, da educação privada (Gentili, 1995).

Além disso, no neoliberalismo, o Estado sai de cena, ocorrendo o mesmo na educação,

¹⁵ A ideia de racionalidade neoliberal é baseada em Dardot e Laval (2016), os quais, por sua vez, pautaram suas análises sobre o neoliberalismo nas teorias de Foucault. Ressaltamos que não compartilhamos de uma vertente teórica e filosófica pós-estruturalista, mesmo assim, as análises de Dardot e Laval são relevantes para esta dissertação.

¹⁶ “Michel Foucault apontou essa passagem da **troca** para a **concorrência**, que caracteriza o neoliberalismo em relação ao liberalismo clássico” (Dardot, Laval, 2016, p. 69, grifo nosso).

pois é inserida na lógica mercantil, de certo modo, a responsabilidade estatal da educação pública é transferida aos indivíduos da sociedade: “[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (Gentili, 1996).

Quando a educação está subordinada à lógica do mercado, significa dizer, de acordo com Gentili (1996), que o sistema educacional está sob a demanda do mundo dos empregos, para a promoção da empregabilidade. Trata-se da “[...] capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (Gentili, 1996). Nesse novo modelo, de acordo com Laval (2019), a educação é considerada um bem de capitalização privado. O autor complementa:

Em nada o sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como na identidade que existe entre a “reforma” da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado. Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educacionais, em geral encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente à adoção, pelo discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metamorfização (Laval, 2019, p. 124).

Esse momento de transformação da escola em um meio de mercadização faz com que a ideologia neoliberal caminhe em conjunto, formando um novo senso comum aliado aos interesses do mercado e favorecendo os meios para crescente privatização da educação pública. Laval (2019) enfatiza dois modos principais do âmbito privado inserir-se no público:

O primeiro consiste na estratégia das empresas que querem ingressar no setor da educação seja para fazer publicidade (mercados indiretos), seja para vender produtos (mercados diretos). Quando as empresas encontram facilidade cada vez maior para adentrar o universo da escola, há a comercialização do *espaço escolar*. O segundo grande tipo de fenômeno, simétrico ao primeiro, remete à transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias específicas (Laval, 2019, p. 130).

Em um primeiro momento, as empresas se inserem no meio escolar, e no segundo momento, as escolas tornam-se empresas concorrentes. Em outras palavras, há a comercialização da atividade educacional, processo que se manifesta tanto na educação pública quanto na privada.

Sobre a educação pública, os neoliberais consideram que ela não apresentava bons resultados, enfatizavam que “[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda

crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (Gentili, 1996). Diagnosticada a crise educacional, o único meio para sair dela é seria uma reforma aliada aos padrões de educação como uma mercadoria. Ressaltamos que observamos o mesmo na atualidade brasileira, com a contrarreforma do Ensino Médio, influenciada por ideais neoliberais. Desenvolvemos melhor esse aspecto em outra seção deste trabalho.

Para adeptos do modelo neoliberal, os

[...] sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (Gentili, 1996).

Partindo disso, podemos afirmar que o seguidores desse modelo têm uma visão de que a educação é desigual e injusta, porém, no Brasil, a proposta de solução seria uma contrarreforma curricular (o NEM), a qual têm caráter reducionista e desconsidera os reais problemas da educação atual. A formação educacional no neoliberalismo está direcionada para um sujeito ativo:

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; **trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional** (Dardot; Laval, 2016, p. 327, grifo nosso).

Além disso, a sociedade marcadamente introjetada pelo ideário neoliberal fez com que a escola mudasse as suas orientações de formação dos alunos, objetivando um tipo de ensino que viabilizasse os elementos norteadores desse modelo econômico, quais sejam: a competitividade, o individualismo e um modo de produção e de apropriação de conhecimentos orientados pelo mérito de cada indivíduo. É sob essa perspectiva que a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e na consolidação da denominada sociedade do

conhecimento ou da informação. A Pedagogia das Competências passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo (Malanchen; Santos, 2020).

Saviani (2007) pondera que

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2007, p. 435).

A Pedagogia das Competências também influencia o movimento de formação do trabalhador flexível e, conseqüentemente, os ideais de protagonismo juvenil. Trata-se de uma nova Pedagogia da Sobrevivência inserida no novo contexto da racionalidade neoliberal.

Sumarizando esta seção, consideramos que os movimentos de crise pelos quais o sistema capitalista passou resultaram em uma “nova razão de mundo” (Dardot; Laval, 2016). O neoliberalismo manifestou-se, em um primeiro momento, no Colóquio Walter Lipmann, por meio das correntes Ordoliberal alemã e austro-americana. Essa última, influenciada principalmente por Mises e Hayek, prezou pela limitação do Estado, pela lógica da concorrência e pelos ideais empreendedoristas.

O neoliberalismo defende a ideia de livre regulação do mercado, mas é preciso levar em conta a sua normatividade prática (formulação de normas e regras) e a capacidade de redefinir-se por meio de privatizações, da retirada de direitos, dentre outras medidas. Houve uma mudança não somente econômica, mas também social, política, educacional, cultural, que passou a imprimir comportamentos flexíveis, individualistas, empreendedoristas e protagonistas nos sujeitos.

Nesse contexto de reforço à participação, à flexibilidade e à formação de um sujeito ativo que se vê o protagonismo emergindo, de acordo com Souza (2006), o discurso sobre a juventude, que impulsionou o discurso protagonista, ganhou espaço nas discussões internacionais ainda na década de 1980, inserido-se no meio educacional brasileiro já em 1990. Desse modo, é preciso compreender os aspectos internacionais e nacionais do fomento ao protagonismo juvenil, como o fizemos a seguir.

1.3 Emergência do Protagonismo Juvenil: aspectos internacionais e nacionais

Nesta seção, nossa pretensão não foi analisar minuciosamente as diferentes organizações internacionais ou organismos do Terceiro Setor, e sim compreender e identificar aspectos sobre a educação, as juventudes e o protagonismo, conceitos relevantes para este trabalho.

Com base na literatura disponível, constatamos que os anos 1980 marcaram o início do discurso sobre a educação nos organismos internacionais. As organizações internacionais são compostas por membros da bancada internacional, e, devido ao aumento da globalização, elas estabeleceram relações e influência política, elaborando normas e acordos (Silva, 2008). Dentre as principais organizações internacionais, destacamos: a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Souza (2006) afirma que a repercussão mundial e o poder dos organismos internacionais fazem com que seus documentos se firmem como referências, não só das políticas, mas também do discurso neoliberal, que influenciam fortemente na educação. Os que defendem a proposta neoliberal, segundo Harvey (2008),

[...] ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de idéias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e comércios globais (Harvey, 2008, p. 13).

Essas organizações, permeadas pelo neoliberalismo e preocupadas com questões principalmente econômicas, acabam emitindo sugestões educacionais que vão ao encontro dos objetivos do empresariado. Para eles, a educação se apresenta de modo problemático, por isso, somente as reformas¹⁷ solucionariam os problemas educacionais. Genili (1996) salientam que,

Em certo sentido, para os neoliberais, a crise envolve um conjunto de problemas técnicos (ou seja: pedagógicos) desconhecidos pelos empresários, mas que também devem ser resolvidos de forma eficiente. Assim, sair da

¹⁷ Em consonância com ideais neoliberalistas de reforma e Estado Mínimo, já desenvolvidas anteriormente.

crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas de reforma: **peritos em currículo, em formação de professores à distância, especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade**, etc. Alguém candidamente poderia perguntar-se de onde tirar tanta gente. A resposta a semelhante questão pode ser encontrada nos corredores dos Ministérios de educação de qualquer governo neoliberal: são os organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) os que fornecem todo tipo de especialistas nestas matérias. Para trabalhar nestes organismos, que não são precisamente de beneficência e ajuda mútua, basta fazer projetos que se retro-alimentem a si mesmos e, de preferência, ter sido de esquerda na puberdade profissional (Gentili, 1996, grifo nosso).

Como bem enfatiza Gentili (1996), ao tratar de uma crise educacional, os especialistas que surgem para resolvê-la vêm de organismos internacionais, focalizados nos interesses do grande empresariado neoliberal: currículo, formação à distância, tomada de decisão com recursos escassos, reformadores de Estado, diminuição de gastos públicos, eficientes e produtivos.

De acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), as organizações internacionais sugestionam projetos educativos e propagam uma visão de mundo, de educação e de homem a ser formado, por meio de acordos de cooperação, concedendo empréstimos aos países e combinando o desenvolvimento de propostas baseadas em seus pressupostos; são, portanto, acordos de cooperação financeira, técnica e ideológica. As sugestões educacionais têm por objetivo “[...] estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a **empregabilidade** imediata” (Libâneo, 2016, p. 48, grifo nosso).

É importante nos questionar: O que é a empregabilidade? De acordo com Gentili (1996), é a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Quando a educação deve estar subordinada à lógica do mercado, significa dizer que o sistema educacional está sob a demanda do mundo dos empregos, para a promoção da empregabilidade. Correia (2000) acrescenta:

[...] (sustenta)-se na noção, [...], de *empregabilidade*, que nos remete para uma transformação deste modelo onde se valoriza sobretudo a precarização do vínculo laboral e se tende a envolver os “precários”, num processo infernal de procura de qualificações que, em última análise, os responsabiliza pela sua própria precarização, numa lógica onde se tende a “naturalizar” a ideia de que a exclusão dos mercados de trabalho estáveis é uma consequência “natural” da incompetência daqueles que são vítimas da

instabilidade e não o efeito do funcionamento de um mercado de trabalho socialmente injusto (Correia, 2000, p. 7).

Ainda sobre a exclusão dos mercados e o reforço ao conceito de empregabilidade, ressaltamos o individualismo, característica neoliberal já citada em outra seção, “[...] pois, num contexto de globalização excludente, a educação torna-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade” (Evangelista; Shiroma, 2004, p. 3).

No início dos anos de 1990, os organismos internacionais giravam em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar da solução dos problemas humanos mais candentes, em especial, o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (Evangelista; Shiroma, 2004).

Ainda na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como já disposto anteriormente, houve grande influência dos organismos internacionais, do neoliberalismo e globalização no Brasil (Ianni, 1998). A partir desse momento, reformas curriculares¹⁸ no sistema escolar ocorreram com vistas a ajustar a escola às novas demandas do mercado e do contexto neoliberal que se consolidava. Os organismos internacionais tiveram presença marcante na orientação dessas reformas, como aponta Cóssio (2014):

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade (Cóssio, 2014, p. 1575).

Foi por volta desse período que os organismos internacionais inserem as juventudes no foco, aspecto que impulsionou posteriormente o discurso protagonista, como sublinha Souza (2006):

O marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude pode ser localizado, no entanto, no ano anterior: 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” (Resolução 34/151 da

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), BNCC, Lei n.º 13.415/2017 sobre a contrarreforma do Ensino Médio (essas últimas abordadas mais especificamente no segundo capítulo).

Assembléia Geral das Nações Unidas, de 1979) [...] Os temas “participação, desenvolvimento e paz” vem percorrendo os documentos da comunidade desde então (Souza, 2006, p. 67-68).

Para essa autora, o protagonismo juvenil já se encontrava nos documentos internacionais entre 1985 e 1998, porém, ainda não definida essa nova forma de participação política das juventudes. Havia um contínuo movimento de transformação, sendo que o protagonismo juvenil estava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins dos anos 1990, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo (Souza, R. M., 2009).

Em documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1992, delineava-se o modelo educacional perfeito: o ensino da língua da pátria, das Ciências e da Matemática, áreas fundamentais para aquisição de uma outra competência, a tecnológica. Para Evangelista e Shiroma (2004), ao lado dessas áreas vocacionadas, em última instância, a produção do sucesso econômico encontrava-se o perfil do cidadão desejado: criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível e solidário. Esse modelo educacional está intimamente ligado ao da contrarreforma do Ensino Médio, desenvolvida no segundo capítulo. É importante salientarmos que as sugestões de formação estão articuladas ao modelo de produção flexível, por isso, a necessidade de formar um trabalhador flexível, capaz de solucionar problemas, sendo criativo (protagonista), mesmo que o seu destino seja o emprego precarizado ou o desemprego.

Em 1994, ocorreu a comissão da Unesco para pensar a educação do século XXI, tendo como base o Relatório Delors. De acordo com Siqueira (2021), fazem parte desse relatório os quatro pilares da educação: *aprender a ser*, voltado à construção de autonomia, à capacidade de fazer escolhas, a reconhecer a própria identidade e a projetar a vida; *aprender a conviver*, que significa saber lidar com as diferenças; *aprender a aprender*, que está ligado à resolução de problemas; e *aprender a fazer*, sendo o **fazer** uma característica articulada ao protagonismo, levando o jovem para autonomia, estando também associado à dimensão profissional.

Em 2001, a palavra protagonismo teve destaque internacional, a CEPAL publicou um volume com o título “*Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*” (CEPAL; UNESCO, 2001). Entretanto, o protagonismo aparece somente no título, pois, ao longo do texto, enfatiza-se a palavra *participação*, que aparece 160 vezes atrelada aos jovens. Nesse período, internacionalmente, o protagonismo se mostrou de forma implícita nos

documentos que citam o jovem que participa e que se destaca. Como já mencionado, Souza (2006) esclarece que o protagonismo estava emergindo com certa dificuldade,

No entanto, o reconhecimento do *protagonismo juvenil* ainda não é unânime. Isto é, na disputa de poderes no campo das políticas e da produção de saber sobre a juventude, os autores e organizações tem compartilhado o mesmo discurso até o ponto em que é evocada a ideia de que o jovem seria o *principal* ator da mudança social, isto é, o *protagonista* (Souza, 2006, p. 105).

De certo modo, mesmo com dificuldades de consenso e de utilização do termo *protagonismo juvenil*, ainda no início dos anos 2000, houve um crescimento nas discussões internacionais. Souza, R. M. (2009) sintetizou alguns resultados que evidenciam que, no período entre 1985 e 2005, ONGs e organismos internacionais utilizavam a expressão *participação da juventude*, posteriormente consolidada como *protagonismo juvenil*.

Souza (2006) assevera que foi na década de 1990 que se consolidou o discurso das juventudes:

Foram realizados Fóruns Mundiais de Juventude (nos anos de 1991 e 1996 em Viena, Áustria; no ano de 1998, em Braga, Portugal; no ano de 2001, em Dacar, Senegal), propostos programas de ação e elaborados documentos que se tornaram referências para adoção de políticas públicas (Souza, 2006, p. 69).

Assim sendo, o foco na formação juvenil aparece fortemente na década de 1990, influenciando posteriormente no discurso protagonista, como acrescenta a autora:

Por outro lado, ainda que detentores de um poder econômico e político real, não se deve atribuir aos organismos internacionais a autoria de um discurso sobre a juventude, que teria sido remetido aos governos, ONGs, meios de comunicação e pesquisadores acadêmicos dos países pobres. O discurso que se encontra nos documentos oficiais foi produzido também por ONGs e acadêmicos, razão pela qual a imagem que parece mais adequada é a de um *discurso compartilhado* (Souza, 2006, p. 68).

A autora enfatiza que os organismos internacionais influenciaram na educação, emitindo sugestões, porém, não como os atores principais sobre as juventudes, sendo um discurso compartilhado, envolvendo também os governos e principalmente as organizações do Terceiro Setor, mais especificamente no Brasil.

É preciso levar em conta a influência das organizações do terceiro setor¹⁹ brasileiro, como a Fundação Odebrecht, a Fundação Bradesco e outras nos setores educacionais. Para Rodrigues (2023), baseada em Peroni, Oliveira e Fernandes. (2009), a denominação Terceiro Setor é feita a partir do recorte da área social em três esferas: o Estado como “Primeiro Setor”; o mercado como “Segundo Setor”; e a sociedade civil como “Terceiro Setor”. Concordamos com Rodrigues (2023) quando afirma que

O terceiro setor, nessa perspectiva, passa a ser visto como uma contraposição ao primeiro setor (Estado), mas se identificando com o segundo setor (Mercado), haja vista que se articula entre os dois extremos e busca a transferência dos serviços do Estado para uma esfera estatal com instâncias de natureza privada (Rodrigues, 2023, p. 110).

É o que percebemos nas mais variadas organizações do Terceiro Setor, aliadas a organismos privados. Atuam no setor público, mas com interesses privados. Essa participação de ONGs foi legitimada ainda na década de 1990, com o contexto de globalização e com o avanço do neoliberalismo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o Brasil se submeteu à reconstrução do Estado, por meio de uma reforma administrativa. Souza, S. A. (2009) pondera que

A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, promovida na década de 90, pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), apresentou a educação como “atividade pública não exclusiva do Estado”, característica que, de fato, ela tem assumido de forma cada vez mais incisiva, e que reflete o momento histórico atual da sociedade capitalista, no qual o poder público tem buscado reduzir suas despesas na área social, na perspectiva de que haja sempre e mais recursos para “socorrer o mercado”, quando necessário (Souza, S. A., 2009, p. 74).

Essa reforma possibilitou maior participação do empresariado nas políticas sociais, principalmente na educação, cortando os custos e abrindo espaço para o setor privado inserir-se no público. Tal aproximação

[...] do empresariado nas instâncias de governo permitiu um aumento considerável de novas organizações não governamentais (Fundações, Institutos e ONGs) na promoção de serviços sociais, a exemplo da saúde e educação. Com isso, o governo põe em ação a reforma administrativa do

¹⁹ Tem ocorrido também uma expansão do trabalho no denominado Terceiro Setor, especialmente em países capitalistas avançados, como os Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, entre outros, assumindo uma forma alternativa de ocupação, em empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, sobretudo assistenciais, sem fins diretamente lucrativos e que se desenvolvem um tanto à margem do mercado (Antunes, 2009).

Estado Brasileiro, redefinindo o seu papel, mas também legitimando o papel da sociedade civil na oferta de serviços públicos (Santo Filho; Lopes; Iora, 2019, p. 162).

As organizações do Terceiro Setor impulsionaram muito o protagonismo juvenil. A articulação entre as ONGs e o protagonismo fica evidente quando nos deparamos com o que Souza (2006) afirma: em nome do protagonismo juvenil, jovens de ONGs espalhados por todo Brasil têm prestado serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada de trabalho voluntário²⁰. As organizações do Terceiro Setor, como as ONGs, progrediram com o neoliberalismo, como delinea Harvey (2008):

As organizações não-governamentais e as organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) também se desenvolveram e proliferaram de maneira notável sob o neoliberalismo, gerando a crença de que a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de alguma entidade distinta chamada “sociedade civil” é a casa de força da política oposicional e da transformação social (Harvey, 2008, p. 88).

Constatamos, por meio dessa citação, que o neoliberalismo fez crescer tais organizações, com a falácia do foco da transformação social, por meio do incentivo do trabalho voluntário para melhoria das condições de vida. Enfatizamos que não concordamos que o voluntariado tem relação com as melhores condições de vida de parte substancial da população, tratando-se de ações paliativas que pouco ou quase nada afetam a estrutura desigual de uma sociedade.

Nesse contexto, Souza, S. A. (2009) enfatiza o movimento das empresas para enaltecer a preocupação com a responsabilidade social, por meio da Responsabilidade Social da Empresa (RSE), desenvolvida com base no trabalho voluntário. Para a autora, as “RSE são ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial, nas quais normalmente se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações, ou até mesmo da comunidade mais ampla [...]” (Souza, S. A., 2009, p. 75). Novamente, pela via do trabalho voluntário, o protagonismo se evidencia por meio do empresariado.

O trabalho voluntário também reforça ideais de resiliência, deslocando as responsabilidades do Estado e as transferindo aos jovens e adolescentes que realizam o voluntariado, como Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) salientam:

²⁰ “[...] é possível conceituar o trabalho voluntário, que se constitui em atividade realizada de forma espontânea, que não é forçada, que depende da vontade da pessoa que a realiza. No entanto, como categoria humana, seu significado, natureza e formas de execução foram-se alterando historicamente. No mundo ocidental, o trabalho voluntário tem sua origem vinculada em grande medida à caridade desenvolvida pela fé cristã” (Souza, S. A., 2009, p. 77).

Tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 418).

O voluntariado, quando pregado como meio de solução dos problemas sociais, apresenta-se como fator agravante da desigualdade existente, e o protagonismo, em conjunto com a resiliência difundida pelas organizações do Terceiro Setor, desconsideram as condições materiais nas quais os jovens estão inseridos. Ainda sobre o voluntariado, notamos, nas palavras de Costa (2001), o incentivo internacional a essa prática, que traz consigo ideais protagonistas

[...] como o trabalho voluntário tem sido entre nós o principal campo, embora não o único, de exercício do protagonismo juvenil, a proclamação pela Assembléia Geral da ONU de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado cria uma condição propiciadora, um tempo forte para que as escolas se dediquem a essa prática de forma articulada e conseqüente, retirando dela o melhor para a formação de seus educandos para a vida, no sentido mais amplo e profundo do termo (Costa, 2001, p. 102).

Grosso (2017) reflete que os projetos e as ações socioeducativas do terceiro setor, das ONGs e das fundações empresariais consideravam as juventudes como problemas sociais, de risco, de violência e de regressão às drogas, aspectos que deveriam ser solucionados. Em contraposição, a concepção de jovem como um sujeito social reconhece a importância de ouvi-lo na escola, no trabalho e na política. No entanto, o conceito de protagonismo juvenil difundido pelos grupos empresariais está aliado à concepção de que jovens participantes devem realizar ações comunitárias, como varrer ruas e pintar escolas. Já nas ONGs, o protagonismo jovem é envolvido de modo secundário em políticas ou projetos (Grosso, 2017). Desse modo, é possível afirmar que, quando inserido nos ideais empresariais, o protagonismo juvenil é limitado e desvinculado do sentido real do termo.

Zibas, Ferreti e Tartuce (2006) tratam sobre essa responsabilização da juventude sobre questões sociais, justamente na relação entre juventudes e escolarização. O protagonismo juvenil acaba sendo desvinculado das condições reais de transformação social, voltado justamente para os jovens de baixa renda. O protagonismo juvenil tem, mesmo que de forma velada, uma vertente salvacionista, o que também é atrelado ao seu processo de aprendizado,

sendo ele um protagonista. Ocorre, desse modo, uma mudança de perspectiva, de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia voltada para o aluno. Souza, R. M. (2009) enfatiza que,

Em alguns momentos parece referir-se a método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, **o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa** (Souza, R. M., 2009, p. 3, grifo nosso).

Em outras palavras, retira-se o foco do professor como único detentor do conhecimento e passa-se a ter um olhar sobre o aluno, como um sujeito de escolhas, também possuidor de conhecimentos. Esse aspecto possibilitou maior responsabilização do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem e, de certo modo, deu abertura ao protagonismo estudantil/juvenil.

Salientamos que, mesmo com um movimento de construção do protagonismo juvenil permeado pelo neoliberalismo e aliado aos interesses hegemônicos da classe dominante, ainda é possível localizar nas décadas de 1980 e 1990 a expectativa da participação política dos jovens (Souza, R. M., 2009). O protagonismo juvenil foi apresentado como luta social/movimento de reivindicação de direitos. Souza, R. M. (2009), citando Abramo (1994), identifica a forma de participação dos grupos juvenis em foco, em que problematizam as questões conjunturais, além de manifestar e de expressar insatisfação. Atualmente, percebemos também o protagonismo juvenil nas formas de expressão das juventudes e reivindicação de direitos²¹.

No plano internacional, o protagonismo juvenil acabou sendo desvinculado do sentido real do termo, sendo até mesmo definido por Souza, R. M. (2009) como um “simulacro”. Como o foco deste trabalho é a análise do protagonismo juvenil permeado pelo neoliberalismo, não desconsideramos o protagonismo como formas reais de participação.

Alves e Oliveira (2020) produziram um quadro com alguns institutos do terceiro setor, com recomendações sobre o projeto de vida no Ensino Médio, é que está intimamente ligado ao protagonismo juvenil, conforme indica o Quadro 1:

²¹ Exemplo disso são as ocupações escolares contrárias à contrarreforma do Ensino Médio.

Quadro 1 - Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o projeto de vida nas escolas de Ensino Médio brasileiras (2010-2018)

Institutos Documentos	Ações Recomendações	Recomendações/considerações
ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) ²²	Caderno: Projeto de Vida (S/D).	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao protagonismo juvenil.
IAS (Instituto Ayrton Senna) ²³	Solução Educacional para o Ensino Médio (2012).	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para, assim, contribuir com a educação plena dos mesmos.
Fundação Lemann ²⁴	Pesquisa Projeto de Vida para subsidiar a BNCC (2018).	Síntese: “Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes”. A pesquisa teve o objetivo de demonstrar como as instituições escolares podem ajudar os jovens a realizarem os seus projetos de vida.
TPE (Todos pela Educação) ²⁵	Pesquisa para subsidiar a BNCC, em parceria com a Fundação Lemann (2018); Projeto e Vida e Protagonismo Juvenil compõem a 4ª das 5 atitudes definidas pelo TPE para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do projeto de vida é correlata ao protagonismo juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos.

Fonte: Alves e Oliveira (2020, p. 28-29).

É possível perceber que “O destaque recai no tema projeto de vida, mas é possível

²² O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tem o objetivo de contribuir para a educação escolar pública, por meio da educação integral. O ICE é, em verdade uma organização social que, com a roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Essa responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados (Carvalho; Rodrigues, 2019).

²³ O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma instituição sem fins lucrativos comprometida com a educação integral, considerada uma entidade de assistência social, sob a forma de associação civil, de caráter filantrópico, constituída em novembro de 1994 e presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna (Caetano, 2015).

²⁴ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos (Malachen; Santos, 2020).

²⁵ O Todos pela Educação (TPE), fundado em 2006, tem como presidente Priscila Cruz, sendo uma ONG sem fins lucrativos, que emite sugestões para a Educação Básica brasileira.

identificar essa aproximação entre outros aspectos, como competências e protagonismo juvenil” (Alves; Oliveira, 2020, p. 29). Entendemos que o tema projeto de vida está fortemente articulado ao protagonismo juvenil, aspecto que exploramos no segundo capítulo, que trata sobre a contrarreforma do Ensino Médio. Por meio do Quadro 1, notamos uma maior participação dos institutos na educação pública que trazem consigo os interesses do empresariado.

De acordo com Peroni, Caetano e Valim (2021), a educação passa por uma privatização. A privatização *da* educação é quando envolve uma disputa pelo fundo público no sentido de lucro, em que a educação se torna capital. E a privatização *na* educação é quando há a tomada de controle por parte das empresas, não envolve uma propriedade em si, mas sim a disputa pelo conteúdo. É desse último modo que se manifesta o terceiro setor na educação pública brasileira, por meio de sugestões educacionais, parcerias e outros aspectos.

Novaes e Okumura (2022) destacam que, após o golpe de 1964, surgiram institutos, fundações e ONGs poderosas, que certamente estão golpeando a educação pública, sendo que o TPE é um dos organismos principais:

Todos pela educação, certamente o mais importante, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehman, Instituto Millenium, Fundação Santander, dentre outros. Esses novos APHs passam a ter um papel fundamental na agenda da educação privada mas especialmente na agenda das reformas da escola estatal. Eles ditam o que deve ser mudado, como deve ser mudado, para que mudar. Colocam na agenda do Estado temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Superior, a pedagogia das competências, tendo em vista a modernização da sociedade brasileira. (Novaes; Okumura, 2022, p. 62).

O Estado neoliberal, ao incluir o Terceiro Setor em discussões educacionais, acaba por fortalecê-lo. Assim sendo, a educação ganha um caráter mercantil e a hegemonia burguesa cresce no meio escolar. Dito de outro modo, a multiplicação de ONGs favorece a hegemonia do capital, pois o empresariamento dirige esse processo.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo tem como base a privatização dos espaços institucionais do Estado, ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa. Há um processo de terceirização das escolas para a iniciativa privada, de modo não lucrativo (ONGs) (Freitas, 2018). Ultimamente, tem se utilizado o conceito de “publicizar” a educação, no lugar de “privatizar”, principalmente por parte dos sociais-democratas:

Como na “publicização” a escola é “concedida à gestão privada” (usualmente as organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo

do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda de patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. Argumentam ainda, que a concessão à iniciativa privada se faz em um ambiente de “regulação” feita pelo Estado que disciplina as atividades das organizações sem fins lucrativos prestadoras de serviço (Freitas, 2018, p. 50).

Esse processo de inclusão das ONGs na educação, todavia, não é mera publicização. Não existe meia privatização, as ONGs se inserem nas escolas para assumir o controle político e ideológico, sendo esse um caminho para a privatização plena da educação (Freitas, 2018). A terceirização das escolas públicas para as organizações sem fins lucrativos é, portanto, um passo a mais para a privatização, já que a educação se torna uma mercadoria.

Nesse sentido, é importante frisar as organizações, os institutos e as fundações que estão articulados e influenciaram a contrarreforma do Ensino Médio. Caetano e Peroni (2022) apresentam a relação das pessoas e das instituições envolvidas na Reforma do Ensino Médio e no Movimento Pela Base²⁶, correspondendo às quinze famílias mais ricas do Brasil.

Relacionam-se diretamente com a contrarreforma do Ensino Médio: o Instituto Unibanco e o TPE; como mantenedores e apoiadores, têm-se a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann, o Instituto Gerdau, a Telefônica Vivo, o Instituto Votorantin, o Itaú Social, a Gol entre outros; como parceiros, registram-se o IAS, a Fundação Roberto Marinho, a Rede Globo, a Editora Moderna, o Futura, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Fundação Carlos Chagas, entre outros; como nomes individuais, têm-se Maria Ines Fini, Maria Helena Guimarães de Castro, Pedro M. Sales, Pedro Malan, Ricardo Henriques, e, representando o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Roseli Soares, Wesley Pereira, Eduardo Dechamps E Antonio Alencar (Caetano; Peroni, 2022).

Os sujeitos individuais e coletivos, as fundações e os institutos incluídos na contrarreforma do Ensino Médio representam estratégias do capital para direcionar a política educacional brasileira e partir da hegemonia da burguesia para educar a classe trabalhadora. Entendemos que as interações entre público e privado direcionam como o Estado vem se relacionando com a política educacional no Brasil, principalmente na política sobre o NEM. O Estado torna-se o principal meio para consolidar a mercantilização nas instituições públicas.

Sublinhamos o protagonismo do IAS, da Fundação Lemann, do TPE e do Instituto

²⁶ É definida no próprio *site* como uma rede não governamental que se dedica em apoiar e monitorar a construção e implementação de qualidade da Base Nacional Cumum Curricular e do Novo Ensino Médio (Movimento pela Base, [20--]).

Iungo²⁷ na contrarreforma do Ensino Médio, principalmente por considerar que influenciaram diretamente a implementação da contrarreforma em Santa Catarina.

O discurso protagonista emergiu nas políticas curriculares brasileiras nos anos 1990. O protagonismo juvenil aparece como a educação centrada no aluno nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs)²⁸, publicadas em 1998, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), estabelecidos pelo MEC em 1999-2000.

As definições relativas ao protagonismo juvenil, pesquisadas nesses documentos curriculares, são: protagonismo e participação. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) realizaram uma revisão bibliográfica que demonstrou as diferentes formas em que o protagonismo pode se manifestar. O vocábulo participação aparece como sinônimo de protagonismo:

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413).

No fim dos anos 1990, as DCNEMs marcaram a difusão do protagonismo na última etapa da Educação Básica (Ferreti; Zibas; Tartuce, 2004). Logo no início, no art. 3º das DCNEMs, constam os seguintes princípios éticos, políticos e estéticos:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível [...]

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o **protagonismo** e a

²⁷O Instituto Iungo foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos de vida. Para o Instituto Iungo, os educadores são os principais agentes dessa transformação da escola. Por isso, as suas iniciativas buscam apoiar e valorizar os professores e gestores escolares. Para trazer um impacto relevante para a educação do país, o Instituto afirma trabalhar em parceria com Secretarias da Educação, universidades e outras organizações do Terceiro Setor (Iungo, [20--]).

²⁸AsDCNs se diferem dos PCNs; enquanto as DCNs são leis e estabelecem metas e objetivos, os PCNs são apenas referências curriculares (Menezes, 2001). É importante destacar que a BNCC não substitui esses documentos.

responsabilidade no âmbito público e privado [...] (Brasil, 1998, art. 4º, grifo nosso).

Verificamos que o foco está voltado para o aluno, devendo ele ser estimulado à criatividade, ao espírito inventivo, ao protagonismo e à resolução de problemas e flexibilização, especialmente ao se mencionar “conviver com o incerto e o imprevisível”. Nesse documento, o protagonismo foi citado três vezes, e a palavra participação apenas uma vez, com relação à participação da comunidade escolar. Obsevamos, ainda, como competências básicas a autonomia, a adaptação com flexibilidade, a problematização e o protagonismo diante de situações novas (Brasil, 1998).

Nos PCNEMs, é a partir da aquisição de habilidades e competências²⁹ que os jovens adquirem condições para intervir na sociedade (Souza, R. M., 2009, p. 19). Ao tratar sobre igualdade e condutas do educando. Os PCNEMs enfatizam que

Essa visão implica um esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum. **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por **condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público** (Brasil, 2000, p. 64, grifo nosso).

Notamos, nesse documento, o direcionamento para a igualdade promovida pelo respeito ao bem comum, expresso por meio do protagonismo, da participação e da solidariedade, por exemplo. A palavra *protagonismo* aparece 16 vezes, e, com relação às mudanças do Ensino Médio, propuseram-se o “protagonismo responsável”, o “respeito ao bem comum com protagonismo”, o “protagonismo em situações sociais”, o “protagonismo como autonomia intelectual” e o “protagonismo dos professores” (Brasil, 2000). O vocábulo *participação*, por sua vez, foi empregado 18 vezes, relacionado à comunidade escolar e aos professores (Brasil, 2000), com vistas a uma gestão democrática, e aos alunos, articulado ao protagonismo.

Em 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, líderes empresariais se reuniram para debater os rumos da educação brasileira, ocasião em que se criou o TPE, influenciando fortemente as políticas educacionais no Brasil (Marsiglia *et al.*, 2017). Nesse momento,

²⁹ Relaciona-se ao que Ramos (2001) conceitua como Pedagogia das Competências, que reproduz as relações capitalistas de produção no espaço escolar, com uma roupagem neoliberalista. Tem por objetivo formar trabalhadores flexíveis, aliados ao novo modo de sociedade, que se adéquem com rapidez e eficiência às novas situações, além de solucionarem problemas e serem proativos.

questionamentos sobre a qualidade do ensino, o baixo rendimento e os interesses dos jovens colocaram em pauta a necessidade da reforma, permitindo que o empresariado atuasse de modo mais direto nas questões educacionais brasileiras. Mesmo assim, o governo democrático-popular (2003-2015) foi caracterizado por práticas políticas de inclusão social, as quais, mesmo que difusas, contaram com a participação de um conjunto mais ampliado da comunidade educacional (Ferreira, 2017).

As discussões em torno da educação e do trabalho, de acordo com Ferreira (2017), tomaram força no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais até então mantidas com base na dicotomia formação, qualificação e certificação para o trabalho. Assim sendo, o período de 2003 a 2015 caminhou para uma educação integrada. Além dos avanços com a articulação entre o ensino profissional e o ensino técnico de nível médio da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei n.º 11.741/2008, ocorreram também avanços para o Ensino Médio:

[...] como direito à educação básica a partir da Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou a Lei n.º 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. O que antes o Estado tinha como dever, assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, com a nova lei, o Estado deve assegurar a universalização do ensino médio gratuito (Ferreira, 2017, p. 300).

Em 2013, elaborou-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013 (Brasil, 2013b), no governo de Dilma Rousseff, com vistas a elevar a qualidade do Ensino Médio em todas as suas modalidades. Estabeleceram-se duas ações articuladas: o redesenho curricular, que ficou por conta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual buscava materializar as DCNEMs de 2012, por meio da formação humana e integral; e a formação continuada de professores do Ensino Médio. No Caderno II do Pacto, denominado *O Jovem como Sujeito do Ensino Médio*³⁰, o termo *protagonismo* aparece somente uma vez, ao passo que o vocábulo *participação* 29 vezes, estando relacionado à participação juvenil, política, social e democrática. Fagundes, Siqueira e Silva (2023) ponderam que,

[...] para reforçar ainda mais a oferta do ensino médio – outro avanço –, o governo Lula da Silva instituiu, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi) com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, mediante a superação das

³⁰ Mencionamos apenas esse caderno do Pacto devido à sua especificidade com relação ao aluno do Ensino Médio.

desigualdades de oportunidades educacionais; a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; a consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; e a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009b) (Fagundes; Siqueira; Silva, 2023, p. 9).

Além disso, Ferreira (2017) discorre que, em 2009, por meio da Portaria n.º 971/2009, foi instituído o ProEMI, com vistas a superar o processo pedagógico voltado ao utilitarismo do mercado. “Para tanto, o programa criado pelo MEC propôs apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores e a participação e o protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns” (Ferreira, 2017, p. 301). Aqui, é preciso evidenciar a presença do protagonismo juvenil no meio escolar.

Na Portaria n.º 971/2009 (Brasil, 2009), os termos *protagonismo* e *participação* não são encontrados, porém, a edição atual está alinhada ao PNE e à contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017). Ao tratar sobre o objetivo do ProEMI, o protagonismo aparece:

Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o **protagonismo juvenil** com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC):

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - **Protagonismo Juvenil** (Brasil, [20--]a, grifo nosso).

Tempo depois, em 20 de janeiro de 2012, foi aprovada a Resolução n.º 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que fixou as DCEMs e revogou a anterior (Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998) (Malanchen; Santos, 2020). Assim sendo, mudanças curriculares ocorreram, contudo, as DCNEMs de 2012 mantiveram o foco no protagonismo e na participação, assim como observado nas DCNEMs de 1998. A palavra *protagonismo* aparece somente duas vezes, vinculada ao protagonismo por parte dos estudantes, como “[...] agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades [...]” (Brasil, 2012a, art. 16, inciso XXI), e como “[...] autonomia e

protagonismo social por parte dos estudantes [...]” (Brasil, 2012a, art. 17, inciso IIb). É importante frisar que a palavra *participação* aparece na Resolução n.º 02/2012 (Brasil, 2012a) apenas quatro vezes, relacionada à comunidade escolar e à gestão democrática.

Nas DCNEMs de 2012, percebemos a ênfase em uma formação com base na ciência, na cultura, no trabalho e na tecnologia (Brasil, 2012a), diferentemente das DCNEMs de 1998, cujo foco estava no desenvolvimento de competências e habilidades, aspecto retomado a partir de 2016 no governo Temer. É importante destacar ainda, conforme aponta Silva (2018), que o governo Lula não rompeu com essa lógica (presente nas DCNEMs de 1998), no entanto, havia uma disputa governamental interna para uma formação com base na ciência, na cultura, no trabalho e na tecnologia.

Durante a administração petista, houve a formulação do PNE para o decênio de 2014 a 2024, delineando metas para a educação e para a qualidade do ensino. Contudo, com a mudança de governo em 2016,

[...] que tomou de sobressalto o Estado brasileiro, radicaliza a comunhão com o setor privado interno e transnacional. Trata-se de uma radicalização neoliberal que ignora todos os esforços e a trajetória de direitos até aqui conquistados, trajetória essa construída com a participação de diversos segmentos da sociedade [...] (Ferreira, 2017, p. 302).

Ainda nesse ano, houve a formulação da MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016a), que posteriormente tornou-se a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que regulamenta o NEM e que, por sua vez, reformulou/influenciou a BNCCEM e atualizações das DCNEMs, incluindo os aspectos da contrarreforma.

Nesse contexto, de acordo com o site do MEC, no governo Temer, foi criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que tem como objetivo transferir recursos para as secretarias estaduais e distritais, conforme os critérios definidos pela Portaria n.º 727, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017c). As expressões *protagonismo* e *participação* não aparecem nessa Portaria.

A Resolução n.º 03/2018 atualizou as DCNEMs de 2018 (Brasil, 2018b), nas quais notamos um aumento da expressão *protagonismo juvenil*, citada seis vezes e agora vinculada ao projeto de vida e aos ideais da contrarreforma do Ensino Médio. Nas DCNEMs de 2018, define-se formação integral como o

[...] desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, por meio de processos educativos

significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o **protagonismo na construção de seus projetos de vida** (Brasil, 2018, art. 6º, inciso II, grifo nosso).

Também se estabeleceu que as propostas curriculares do Ensino Médio deveriam garantir a possibilidade de protagonismo dos estudantes para autoria e para a produção de inovação, adotando-se, para tanto, metodologias que potencializem e estimulem o protagonismo dos estudantes, assim como a autonomia e o protagonismo social dos alunos. E não menos importante, a proposta pedagógica deveria considerar a “XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (Brasil, 2018, art. 27, inciso XXI), elementos que se mantêm desde as DCNEMs de 2012. Desse modo, o protagonismo favorece a responsabilização individual de aspectos sociais, ou até mesmo de responsabilidades estatais, porém, como o contexto é marcado pelo neoliberalismo, o Estado sai de cena. A palavra *participação* consta nas DCEMs de 2018 cinco vezes, com o mesmo viés de gestão democrática e de participação da comunidade escolar.

A partir do que foi exposto nesta seção, constatamos que, no governo de Fernando Henrique Cardoso e com a entrada do neoliberalismo no Brasil, a última etapa da Educação Básica sofreu retrocessos. Nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, por outro lado, foram apresentadas medidas que resultaram em avanços para o Ensino Médio, direcionando-o, de certo modo, para a formação integral.

Em 2016, o governo brasileiro passou por um processo de *impeachment*, definido por Ferreti e Silva (2017) como golpe. Michel Temer assumiu a presidência da República ainda nesse ano, quando aprovou diversas reformas, como a da previdência, a reforma trabalhista e principalmente a contrarreforma do Ensino Médio. A reforma trabalhista deixou os trabalhadores desamparados e com perdas de direitos, enquanto a política do teto de gastos congelou os recursos públicos por 20 anos, ao mesmo tempo em que a contrarreforma do Ensino Médio estava sendo constituída, em conjunto com a BNCC do Ensino Médio, indo ao encontro das demandas das demais reformas em outros setores da sociedade. Esse aspecto é discutido no próximo capítulo.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO: O PROTAGONISMO EM FOCO

Como consideramos no capítulo anterior, após o golpe político de apoio midiático que acarretou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no governo de Michel Temer, a partir de medidas incabíveis, foi instaurada a lei que alterou estruturalmente o Ensino Médio e precarizou parte do ensino básico dos estudantes. Conforme argumentam Souza e Gawryszewski (2023),

Utilizando como justificativa os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015, o Ministério da Educação (MEC), em tom de “urgência”, propôs a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que, após algumas mudanças, se torna a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a REM. (Souza; Gawryszewski, 2023, p. 178).

No governo Dilma, já se considerava a urgência de mudanças no Ensino Médio, porém, não de qualquer modo, sem uma discussão com a comunidade escolar, os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem. Ainda em 2012, no governo Dilma, foi instalada a Comissão Especial destinada a promover estudos e propostas para a reformulação do Ensino Médio (Ceensi). Como relatam Bezerra e Brito (2022),

Com o objetivo de acumular propostas para a reformulação pretendida, a Ceensi promoveu, no âmbito da Câmara dos Deputados, 19 audiências públicas. A representação social nas audiências foi bastante heterogênea, participando expositores oriundos do setor governamental (estadual e federal), acadêmico, profissional, privado/empresarial e organismos internacionais. Em outros termos, intelectuais orgânicos coletivos que representavam os interesses hegemônicos da classe dominante, bem como os interesses contra-hegemônicos da fração dominada, estavam presentes (Bezerra; Brito, 2022, p. 4).

Nesse sentido, é possível afirmar que houve certa abertura ao diálogo com profissionais envolvidos com a educação, mesmo que em menor número. Foram envolvidos vários setores sociais, públicos e/ou privados, com interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos. O relatório da Ceensi propôs várias mudanças, entre elas a estrutura curricular do Ensino Médio, que deveria ser composta em quatro grandes áreas comuns: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de uma parte diversificada, também flexível, a partir do 3º ano, permitindo ao aluno escolher e se aprofundar em uma das quatro grandes áreas ou no ensino profissional. Outros temas também foram abordados pela Ceensi, como a crise do Ensino Médio (necessidade de reforma), o excesso de disciplinas, a

flexibilização curricular, o ensino em tempo integral, a crítica ao Ensino Médio noturno e a articulação do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante/Técnico.

De acordo com Bezerra e Brito (2022), as proposições mais contempladas foram as de Daniel Queiroz Sant’Ana, do CONSED, de João Batista de Oliveira, do Instituto Alfa e Beto (IAB), de Manuela Braga, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), de Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), e de Priscila Fonseca da Cruz, do TPE.

Na Ceensi, o setor acadêmico foi representado por Carmen Sylvia Vidigal Moraes, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), de Dante Henrique Moura, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AANPEd), de Celso João Ferreti, do CEDES, e de Monica Ribeiro da Silva, da ANPEd, porém, com propostas menos contempladas (Bezerra; Brito, 2022).

Aprovado o relatório da Ceensi, a sua proposta se transformou no Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013 (Brasil, 2013c), que passou por uma nova comissão especial. Em 2014, o setor acadêmico e sindical criou o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³¹, que tinha por objetivo a não aprovação do PL citado. Após isso, o Movimento conseguiu alguns recuos com relação ao projeto elaborado pela Ceensi: 1) abandono da obrigatoriedade da jornada em tempo integral; 2) retirada da proibição do ensino noturno para menores de 18 anos³²; 3) reconhecimento dos componentes curriculares no interior das áreas de conhecimento; 4) retirada da determinação de que os currículos de formação de professores fossem organizados nas quatro áreas de conhecimento; 5) vinculação das propostas curriculares das escolas com as DCNEMs; 6) opção formativa coexistente com o currículo comum, durante as três séries; 7) retiradas das proposições sobre temas transversais; 8) abandono da aplicação anual do Enem; 9) abandono da vinculação entre o processo seletivo realizado ao finalizar-se o ensino médio, visando o ingresso na educação superior, e as ênfases (IFs) escolhidas pelos estudantes (O Movimento [...], 2014).

³¹ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional – a ANPEd, o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Sociedade Brasileira de Física, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, sendo criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do PL n.º 6.840/2013 (O Movimento [...], 2014).

³² O movimento do observatório do ensino médio enfatiza que a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o Ensino Médio noturno ‘regular’. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Por conta da reivindicação acadêmica e sindical, evitou-se, de certo modo, o avanço de um projeto retrógrado. Não obstante a isso, em 2016, novos retrocessos para o Ensino Médio se apresentam por meio da MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016a). O desgoverno de Michel Temer foi marcado pela perda de direitos sociais e por reformas, sendo os gastos primários e básicos foram revistos. Concordamos com Lima e Maciel (2018), quando afirmam que o governo Temer abraçou a elite brasileira e negligenciou as classes trabalhadoras.

A MP n.º 746/2016 instituiu a política de fomento à implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral, com vistas a mudanças na LDB (Brasil, 1996). Entre as proposições da MP, destacam-se as seguintes para o Ensino Médio:

- a) carga horária mínima anual de 800 horas, com progressiva ampliação para 1.400 horas;
- b) currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por cinco itinerários formativos, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III - ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional;
- c) carga horária da BNCC de, no máximo, 1.800 horas, contemplando, obrigatoriamente, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos;
- d) possibilidade de educação à distância, no cumprimento de exigências curriculares;
- e) profissionais com notório saber para atuar como professores no itinerário formação técnica e profissional; e
- f) estabelecer parcerias público-privadas para o itinerário formação técnica e profissional.

A MP foi convertida em Lei quase de modo integral, considerando todos os aspectos supracitados. Antes de compreendermos melhor a Lei n.º 13.415/2017, é preciso destacar os pontos principais da exposição de motivos (Brasil, 2016b) da MP n.º 746/2016 que, segundo a página de Acesso à Informação da Câmara dos Deputados³³, é um texto que acompanha os PLs e outras proposições de autoria do Poder Executivo com a mesma função de uma justificativa. Nesse sentido, com vistas a justificar a necessidade de mudança na última etapa da Educação Básica, foram elencados diversos motivos, especificamente 25, dos quais destacamos estes:

³³ Informação disponível em: https://www2.camara.leg.br/transparencia/aceso-a-informacao/copy_of_perguntas-frequentes/processo-legislativo###6. Acesso em: 15 mar. 2024.

2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016b).

As primeiras razões elencadas focalizam a necessidade de aprofundar conhecimentos para formar indivíduos autônomos, capazes de transformar a realidade, o que evidencia, nas entrelinhas, o protagonismo. Também se cita sobre a diversificação do currículo, proposta nas DCNEMs 2012, porém, sem possibilidade devido às disciplinas obrigatórias (13, no total), apresentando-se a flexibilidade. No item 4, revela-se a articulação da MP com o mercado, quando se pontua que o Ensino Médio anterior não dialogava com o setor produtivo, nem com as demandas do século XXI, por isso, a necessidade da reforma. Da lista dos 25 motivos, expusemos outros três, a seguir:

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8%.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado

para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015 (Brasil, 2016b).

Além de listar os péssimos resultados escolares como justificativa, foram utilizados índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que quantificam os resultados dos estudantes. Bauer e Silva (2005) comentam que “A medida de qualidade pressupõe determinados parâmetros, nem sempre explícitos ou destacados quando da discussão de uma avaliação sistêmica [...]” (Bauer; Silva, 2005, p. 135), logo, as avaliações muitas vezes apresentam resultados parciais ou fragmentados.

Outros aspectos ressaltados na exposição de motivos apontam para a influência dos organismos internacionais na formulação/reformulação de exames que medem os resultados educacionais. Ainda em 1995, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) buscou endosso político do BM para reformulação do SAEB, algo que se traduziria em benefícios econômicos para o país (Bauer; Silva, 2005), havendo uma supervalorização de órgãos internacionais acerca do planejamento educacional brasileiro. Assim sendo, tem-se o alinhamento entre as políticas neoliberais globais e a educação no Brasil, como observamos nos motivos a seguir:

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef** (Brasil, 2016b, grifo nosso).

O aumento do desemprego e a queda da população economicamente ativa surgem como uma razão das mudanças no Ensino Médio. O empreendedorismo seria, desse modo, uma fuga ao desemprego.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que a contrarreforma do Ensino Médio e a mudança estrutural do currículo foram realizadas desconsiderando as necessidades

das juventudes brasileiras, além de serem marcadas pela ausência de uma avaliação responsável da situação em que o Ensino Médio se encontrava. Os tantos motivos elencados para a MP basearam-se principalmente em exames e avaliações de larga escala, descontextualizados, assim como as sugestões internacionais fundamentadas em currículos de outros países.

A contrarreforma do Ensino Médio foi conduzida a partir das orientações de organismos internacionais e do empresariado brasileiro, visando a atender a necessidade de formar para o capitalismo flexível em detrimento de uma formação integral. Quatro meses depois, a MP n.º 746/2016 foi convertida em lei, que alterou a LDB de 1996 no que se refere à organização curricular da última etapa da Educação Básica. Mesmo depois de um intenso movimento de ocupação de escolas públicas por secundaristas de todo país no segundo semestre de 2016, a MP n.º 746/2016 foi aprovada e transformada posteriormente na Lei n.º 13.415/2017. De acordo com artigo publicado pela Folha de São Paulo em outubro de 2016, houve intenso movimento estudantil contrário à contrarreforma:

Estudantes ocuparam na manhã desta terça-feira (18) uma das faixas da Avenida Paulista, na região central de São Paulo, para protestar contra a reforma do ensino médio, que prevê a flexibilização do percurso do estudante. [...] O ato organizado pelo movimento Secundaristas em Luta começou por volta das 11h, após a concentração em frente ao Masp (Museu da Arte de São Paulo) (Estudantes [...], 2016).

Verificamos que a contrarreforma foi imposta sem abertura para discussões com a comunidade estudantil. As ocupações escolares contrárias à contrarreforma ocorreram em todo Brasil desde a MP, solicitando-se a revogação da n.º Lei 13.415/2017, que foi

[...] construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores os grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED [Conselho Nacional de Secretários de Educação], que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da reforma (Araújo, 2019, p. 57).

A redução da formação geral básica e o incentivo à flexibilização da educação não têm se mostrado como uma escolha por parte dos jovens, como as propagandas na mídia que acompanhavam a reforma enfatizavam. De fato, a população juvenil buscou, por meio das mobilizações, acabar com a reforma, caracterizadas por alguns autores, a exemplo de Motta e

Frigotto (2017), como uma contrarreforma, não com ideais de melhoria, mas de retrocessos para a educação pública:

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente³⁴, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Entre as principais mudanças, estão: a redução da formação básica comum, a flexibilização curricular e diferenciada (mantendo-se a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática durante todo o Ensino Médio), a abertura para o ensino a distância e para parcerias público-privadas. Com relação à flexibilização curricular, entre os IFs disponibilizados para a suposta escolha dos jovens após cursarem a base comum, está a formação técnica e profissional. Uma suposta escolha, pois os alunos poderão escolher somente os itinerários que a escola disponibiliza.

É necessário frisar como a Formação Técnica e Profissional permitida pela Lei n.º 13.415/2017 é precária, haja vista que admite não ser necessária uma habilitação profissional, e sim qualificações profissionais. Logo, o aluno poderá fazer várias qualificações, porém, sem se habilitar efetivamente para uma profissão.

De acordo com Araújo (2019), a flexibilização tende a acentuar as desigualdades, mantendo a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e promovendo maior diferenciação entre as escolas. As distintas direções dos itinerários referem-se às necessidades de mão de obra, qualificada ou não, para reprodução da sociedade de classes. O objetivo da flexibilização curricular é, portanto, responder às demandas do mundo do trabalho.

Desde que foi tornada pública a contrarreforma do Ensino Médio, os defensores mais proeminentes (em geral, gestores públicos, empresários e prepostos vinculados à fundações e organizações nacionais e internacionais) a justificaram da seguintes maneiras: 1) é necessário melhorar a qualidade da educação, conforme tem sido evidenciado nas avaliações nacionais e

³⁴ No capitalismo dependente, existem condições objetivas para que a superexploração se constitua como um mecanismo fundamental de exploração por parte do capital. O primeiro fator que a favorece consiste na cisão do ciclo do capital presente nos padrões de reprodução do capital que se gestaram a partir dos processos de independência. A vocação exportadora presente em todos esses padrões, apenas atenuada na curta vida do padrão industrial, cria o cenário propício para que o capital gere estruturas produtivas afastadas das necessidades da maioria da população trabalhadora. Dessa maneira, ao passo em que os trabalhadores não têm um papel relevante na realização dos bens produzidos pelas empresas de ponta na acumulação, o capital pode operar com maior folga para implementar as diversas formas de superexploração, em particular o pagamento direto da força de trabalho abaixo de seu valor e o prolongamento da jornada de trabalho (Osorio, 2018).

internacionais de larga escala, em que o Brasil se encontra aquém no *ranking* de comparação aos sistemas educacionais dos países do capitalismo central; 2) o currículo do Ensino Médio seria extenso, superficial e fragmentado e não atenderia nem às demandas dos jovens, nem às do empresariado brasileiro; 3) conseqüentemente, esse currículo produziria tanto altos índices de evasão e de reprovação dos estudantes, sendo um reflexo da falta de atratividade em manter os adolescentes na escola, quanto não favoreceria uma preparação dos jovens para o mercado de trabalho; 4) uma formação não alinhada com o mundo do trabalho e com as demandas do século XXI ocasionam uma baixa produtividade da força de trabalho brasileira, o que incidiria tanto no baixo crescimento da economia brasileira quanto nas condições de vida dos trabalhadores (Souza; Gawryszewski, 2023).

Por meio dessas justificativas, notamos o quanto a contrarreforma do Ensino Médio está alinhada aos interesses do empresariado, pois quem a defende são os grandes empresários, os gestores públicos e as organizações nacionais e internacionais. Esse movimento tem a ver com o avanço do neoliberalismo no Brasil, como salientado por Souza e Gawryszewski (2023):

[...] o empresariamento da Educação — com a tutela do Estado — se materializou de forma contundente, sendo essencial à consolidação da ordem (neo)liberal e do aprofundamento da exploração do trabalho, numa busca desenfreada pela reprodução ampliada do capital em todas as áreas da vida. Discursos meritocráticos e de responsabilização do indivíduo tornaram-se a regra e políticas sociais foram amplamente questionadas. Nesse percurso, rankings internacionais se tornaram balizadores das políticas públicas, sendo usados como justificativa para uma série de “reformas” que visavam solucionar os problemas da Educação Básica (Souza; Gawryszewski, 2023, p. 178).

Nos últimos anos, correspondendo a esses interesses, as medidas que mais se destacaram foram a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCCEM. Nesse sentido, nas próximas seções deste capítulo, abordamos os aspectos conjunturais da Lei n.º 13.415/2017 que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio, sob a tríade do protagonismo juvenil, do empreendedorismo e do projeto de vida reforçada pelo NEM, além de uma breve retomada histórica da educação nos governos Bolsonaro e Lula (terceiro mandato) e as medidas sobre o NEM em cada gestão.

2.1 O Novo Ensino Médio: aspectos conjunturais

Partindo da breve contextualização realizada na introdução deste capítulo, é preciso

compreender os aspectos conjunturais da Lei n.º 13.415/2017 e quais áreas contemplam ou, de certo modo, atingem, pois a contrarreforma vem sendo criticada desde a sua formação. O NEM protagonizou mudanças em duas grandes áreas: 1) alterou a carga horária; 2) modificou o currículo do Ensino Médio, como foi disposto na Lei n.º 13.415/2017:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º - A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017a, art. 24).

A Lei do NEM estabeleceu 2.400 horas de carga horária para o Ensino Médio até 1º de março de 2017, que deveria ser ampliada entre 2017 e 2022 para até 3.000 horas. Anterior à reforma, as 800 horas anuais passaram a ser 1.000 horas e, progressivamente, chegaram a 1.400 horas anuais em 2022. Nos dizeres de Assunção (2023), “Assim, o tempo reservado para a formação comum dos estudantes será reduzido de 75% até 2017, para 60% entre 2017 e 2022 e, finalmente, para 42,8% a partir do último ano de implantação da reforma (2022)” (Assunção, 2023, p. 85).

Com o objetivo de regulamentar essa Lei, CNE e a CEB aprovaram, em 21 de novembro de 2018, a Resolução nº 03/2018 (Brasil, 2018b) atualizando as DCNEMs, tendo em vista as alterações ocorridas na LDB por meio da Lei n.º 13.415/2017. As DCNEMs de 2018 inicialmente estabeleceram alguns princípios que devem orientar o Ensino Médio, tais como: a formação integral, os aspectos socioemocionais, o projeto de vida, a pesquisa para inovação e construção de conhecimentos, o respeito aos direitos humanos, a compreensão da diversidade, a diversificação da oferta, possibilitando múltiplas trajetórias escolares aos estudantes, alunos como protagonistas de seus processos educativos, entre outros aspectos (Brasil, 2018b). Em acréscimo, foram conceituados alguns elementos e apresentados a organização curricular e a estrutura, as formas de oferta e organização, o sistema de ensino e a proposta pedagógica.

Com relação à alteração no currículo, destaca-se a BNCC, cuja formulação iniciou-se no primeiro semestre de 2015, ainda no governo de Dilma Roussef, concluindo-se em 2017, em sua terceira versão, no caso da BNCC para a Educação Básica, e, em 2018, com as incorporações da Lei n.º 13.415/2017, BNCC. Na descrição de Malanchen e Santos (2020),

“A Fundação Lemann se destaca como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo” (Malanchen; Santos, 2020, p. 6). Além dela, colaboraram com a construção da BNCC o TPE, o Itaú Social e a IAS, organizações do terceiro setor, como resposta aos objetivos do empresariado (Cóssio, 2014).

A contrarreforma dividiu o Ensino Médio em uma parte de Formação Geral Básica (FGB), fundamentada pela BNCCEM (de, no máximo, 1.800 horas nos três anos de Ensino Médio), e uma parte flexível, composta de IFs (de, no mínimo, 1.200 horas nos três anos de Ensino Médio):

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017a, art. 36).

Enquanto os primeiros itinerários tinham como foco a formação dos estudantes para a entrada no Ensino Superior, o último, *v - formação técnica e profissional*, direciona-se para uma inserção precoce no mercado de trabalho. Em um contexto em que jovens de baixa renda, principalmente de escolas públicas, precisam ajudar na renda familiar, entendemos que esse aspecto abre mais possibilidades de optarem pela formação técnica e profissional.

Na proposta, há uma parte obrigatória, denominada de FGB, que, em teoria, favoreceria as aprendizagens essenciais para o Ensino Médio, e outra parte flexível, composta pelos IFs, que “[...] visam à diversificação curricular, ao aprofundamento de conhecimentos, ao apoio aos estudantes na construção de seus projetos de vida e ao incentivo ao protagonismo juvenil” (Brasil, 2018b), com vistas à construção do projeto de vida de cada aluno” (Brasil, 2017a). Assim, por meio dos IFs, o aluno teria, teoricamente, a capacidade de escolha, entretanto,

[...] sob falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (as unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 42-43).

De fato, essa é uma escolha limitada, pois as escolas são obrigadas a oferecer no

mínimo dois IFs. Na materialidade da ação que envolve os itinerários, as instituições escolares não têm obrigatoriedade de ofertar todos os IFs apontados no texto base, pois elas têm autonomia de escolher o que deverão ofertar, considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino à qual pertencem. Assim, o termo flexibilidade do currículo, anunciado por vezes na contrarreforma do Ensino Médio, reforça fortemente os sentidos de uma política de cunho neoliberal, traduzida em nuances desiguais (Assunção, 2023).

Além disso, a flexibilização do Ensino Médio, por meio da fragmentação do conteúdo em IFs, deu abertura para o ensino a distância e para as parcerias público-privadas: “§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (Brasil, 2017a, art. 4º, §11). A esfera privada, no meio da pública, acentua ainda mais as desigualdades já existentes. Os alunos favorecidos economicamente poderão cursar os IFs em redes de ensino privada, enquanto aqueles com menos condições não, o que faz com que se direcionem mais cedo para o mercado de trabalho, abrindo a possibilidade de uma formação aligeirada no itinerário da formação técnica e profissional.

A BNCCEM contempla indiretamente as competências socioemocionais, sem citar quais são elas. No texto da Base, uma competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b). Desse modo, as emoções foram institucionalizadas como conteúdo curricular, mesmo sem um aprofundamento sobre o tema.

Illouz (2011) argumenta que as competências socioemocionais, ou a preocupação com os afetos, têm mobilizado comportamentos econômicos, naturalizando as emoções como propulsoras de ações individuais de consumo e a comercialização de estilos afetivos ideais. Em outras palavras, as competências socioemocionais são apresentadas como o modo de agir e de se adequar em uma sociedade flexível, leia-se os modos de ser bem-vistos aos olhos do neoliberalismo.

As agências globais são engajadas na disseminação de ideais empreendedores de si, da autogestão e da responsabilização. Nesse sentido, a eficiência na educação é indicada como condição para o desenvolvimento econômico (Estormovski, 2023). Esse movimento ocorre desde 1990, por meio dos organismos internacionais, acentuando-se na atualidade. Para a

autora supracitada,

Nesse contexto, conformou-se um entendimento de que tais competências estão em relação não somente com saberes e fazeres específicos, mas também com comportamentos desejáveis – que são almejados naquele jovem adulto que egressa da escola. E como esses modos de ser e agir se articulam a afecções – a maneiras singulares pelas quais os sujeitos percebem, sentem e vivem o ambiente ao seu redor –, as reformas educacionais passam a enfatizar, hodiernamente, competências socioemocionais. No Brasil, a reforma do Ensino Médio, ao exigir a adoção da BNCC nas instituições, colabora com a adesão a essa prioridade formativa que, mesmo mencionada superficialmente no documento, tem embasado inúmeros programas e projetos em redes públicas e privadas que incluem também as demais etapas da Educação Básica (Estormovski, 2023, p. 7).

Assim sendo, compreendemos que as competências socioemocionais não estão voltadas ao bem-estar do aluno ou ao desenvolvimento da inteligência emocional/compreensão das próprias emoções, e sim contêm um viés mercadológico, aliado aos interesses do capital, já que o desenvolvimento das competências socioemocionais forma um sujeito atrativo ao mercado.

Estormovski (2023) enfatiza ainda que o IAS é um dos precursores desse processo, visto que, por meio de sua atuação, promove as competências socioemocionais nos currículos da Educação Básica. As principais macrocompetências socioemocionais estão destacadas no *site* do IAS³⁵: 1) Autogestão (Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade); 2) Engajamento com os Outros (Iniciativa Social, Assertividade, Entusiasmo); 3) Amabilidade (Empatia, Respeito, Confiança); 4) Resiliência Emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração); 5) Abertura ao Novo (Curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico) (Instituto Ayrton Senna, 2024). Desse modo, cada macrocompetência se subdivide em outras competências. No *site*, ainda constam as orientações de como desenvolvê-las na sala de aula.

Por meio do avanço do neoliberalismo, percebemos um movimento globalizado de sugestões educacionais e a entrada dos interesses privados se consolidando na educação brasileira. “Não é sem razão que figuram entre os principais apoiadores da contrarreforma a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 126). Ball (2014) também discute sobre a entrada da esfera privada em questões educacionais. Para o autor, as empresas são agora diretamente envolvidas com política educacional de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte

³⁵ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

de um conjunto mais amplo de processos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de ajuda para o desenvolvimento educacional, favorecendo os processos de mercado de crescimento e de expansão de capital.

Entendemos que a relação entre o público e o privado se intensificam com o avanço do capitalismo, do neoliberalismo e da globalização. Isso é percebido na mudança do Estado após crise de 2008. Para Caetano e Peroni (2022), o Estado redefiniu seu papel de Estado mínimo para Estado empresarial, cujo foco passou a ser o indivíduo e não o coletivo, o que viabilizou a transição de cidadão para cliente. Os ideais privados foram, desse modo, inseridos no âmbito público e o Estado recriou um espaço público não estatal:

[...] no caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado, permitindo que outras instituições como as do terceiro setor - institutos, fundações, associações, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) - ofereçam esse serviço ao público através da terceirização, parcerias, vouchers ou outros. Além disso, o Estado terceiriza o conteúdo da proposta educacional ao adquirir todo tipo de programa vinculado a essas instituições (Caetano; Peroni, 2022, p. 6).

É justamente esse aspecto que se amplia. Cada vez mais, organismos do Terceiro Setor permeiam a educação pública, como observamos na contrarreforma do Ensino Médio. Caetano e Peroni (2022) também analisam as parcerias entre o poder público e o privado, como o IAS, o Instituto Unibanco e a Fundação Lemann. Segundo as autoras, as parcerias definem o conteúdo da educação e executam a sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e das sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Podem também estar relacionadas à contratação de serviços privados nas escolas públicas, por exemplo, a formação de professores e de gestores, a contratação de consultorias educacionais, os serviços de avaliação, entre outros (Caetano; Peroni, 2022).

É importante destacar que essas instituições empresariais não apresentam especialidades educacionais, mesmo assim influenciam a política educacional brasileira. O processo de hegemonia do empresariado, dessa forma, contribui para a legitimação da cultura empresarial das políticas educacionais. Por meio disso, podemos afirmar que há uma retirada de direitos, pois a educação torna-se de certo modo privada. Esse aspecto vai contra o art. 208 da Constituição Federal de 1988, que assim determina:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete)

anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] (Brasil, 1988, art. 208).

Com a contrarreforma, a organização curricular do NEM, de acordo com a Figura 1, tem esta estrutura:

Figura 1 - Organização Curricular no Novo Ensino Médio - Base Nacional



Fonte: Brasil (2018b, p. 469).

Mendonça Filho era o ministro da educação na época da MP n.º 746/2016 e da contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a). A BNCC começou a ser formulada na gestão de Dilma Rousseff, porém, como salienta Assunção (2023),

[...] a partir da nova gestão estruturada no governo Michel Temer, é que os percursos de elaboração da BNCC passam a resgatar elementos de desenho centralizador, alinhado com as proposições dos PCNs, estabelecidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e que receberam diversas críticas da comunidade acadêmica (Assunção, 2023, p. 79).

É uma volta aos ideais compostos nos PCNs, do governo de Fernando Henrique Cardoso. Como já foi citado no primeiro capítulo desta dissertação, os PCNs têm foco na aquisição de habilidades e de competências para os jovens intervirem na sociedade, serem

protagonistas. Assim sendo, bem como afirma Silva (2018), a contrarreforma do Ensino Médio, em conjunto com a BNCC, é uma retomada de velhos discursos ou de um “discurso empoeirado”.

Kuenzer (2005) assevera que a nova pedagogia do modelo toyotista é a Pedagogia das Competências, cuja necessidade é formar trabalhadores com comportamentos flexíveis, que se adaptem com rapidez e eficiência às novas situações. Além disso, para autora, é com a mediação da tecnologia que ocorre a reunificação do trabalho fragmentado, caráter que se reflete na educação de modo a abranger conhecimentos das diferentes áreas, ampliando-se. Todavia, o toyotismo, como forma de organização do trabalho capitalista, se constitui mantendo a divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem a sua força de trabalho. A Pedagogia das Competências, portanto, mantém essas relações desiguais.

É importante demonstrar como o modelo flexível de produção (Toyotismo, como já citado) se apresenta na BNCC da Educação Básica, logo na parte inicial, quando estabelece as competências gerais da Educação Básica, das quais destacamos estas:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a **investigação, a reflexão**, a análise crítica, a **imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.** [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, **produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe **possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas** alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade. [...]
11. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, **flexibilidade, resiliência** e determinação, **tomando decisões** com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10, grifo nosso).

De acordo com a BNCC, o foco a deve se manter nas competências delimitadas, que devem ser desenvolvidas. Por meio da avaliação sobre as competências supracitadas, fica evidente a finalidade da formação de um trabalhador capaz de trabalhar coletivamente, de adaptar-se às diferentes situações (sendo flexível), que tenha autonomia para tomar decisões de acordo com os seus conhecimentos mínimos. Ressaltamos, contudo, que há uma restrição:

o futuro trabalhador deve entender o básico de diferentes áreas científicas (para solucionar os problemas), logo, é um conhecimento limitado.

Além disso, ao tratar sobre a educação integral, a BNCCEM novamente pauta-se na lógica das competências e das habilidades, isso porque, no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, ser criativo, participativo, colaborativo e aberto ao novo exige do sujeito o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para aplicar conhecimentos que auxiliem a resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e buscar soluções (Brasil, 2018b). Ou seja, mesmo que as competências apareçam ao tratar da Educação Básica, são reafirmadas na etapa do Ensino Médio.

Ademais, é relevante salientar que entendemos que a formação integral não diz respeito a estar na escola em turno integral, mas sim a uma formação completa que abrange e desenvolve as múltiplas dimensões dos sujeitos, característica retirada pelo NEM. Para formação integral, faz-se necessário um currículo integrado, que, de acordo com Moura e Lima Filho (2017), remete

[...] ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre o agir e conhecer, teoria e prática (Moura; Lima Filho, 2017, p. 123).

É importante frisar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas está imerso em relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, além de produzir identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 2002). No caso da contrarreforma do Ensino Médio, sabemos dos objetivos estabelecidos, dos direcionamentos da formação de sujeitos para a sociedade contemporânea e flexível. Nessa perspectiva, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos estão em conformidade com a manutenção dos padrões produtivos atuais, flexíveis e com a retirada da responsabilidade estatal.

Além disso, a BNCCEM tem competências específicas de cada área, e o NEM está dividido em quatro: 1) *Linguagens e suas tecnologias*; 2) *Matemática e suas tecnologias*; 3) *Ciências da natureza e suas tecnologias*; e 4) *Ciências humanas e sociais aplicadas*. Conforme o texto da Base, “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas” (Brasil, 2018b, p. 33). Diferentemente das outras etapas da Educação Básica, o Ensino Médio focaliza competências

e habilidades específicas³⁶, por se tratar da última etapa de ensino básico, com o intuito de direcionar os discentes para o mercado de trabalho. A seguir, demonstramos um exemplo de competência específica do eixo 2) *Matemática e suas tecnologias*, com a sua respectiva habilidade:

Competência Específica 1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar **situações em diversos contextos**, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma **formação geral**.
Habilidades. (EM13MAT106) **Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas** levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.) (Brasil, 2018b, p. 532-533, grifo nosso).

Como constatado, o NEM vai ao encontro do ensino flexibilizado de formação geral, na qual o aluno identifica situações e tem protagonismo para fazer as suas escolhas, porém, com um conhecimento limitado das diferentes áreas científicas. Considerando esse breve exemplo, partimos da premissa de que a BNCCEM colabora para a formação de um profissional polivalente. Kuenzer (2005) explica que

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa nessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade (Kuenzer, 2005, p. 11).

Dito de outro modo, o trabalhador polivalente não precisa ter um domínio técnico científico completo do processo produtivo, mas sim torna-se um multitarefa. Há, desse modo, uma interrelação dos conteúdos, sem superar a divisão entre eles, mas se trata de um conhecimento superficial sobre diferentes áreas.

Diante do que foi exposto, destacamos que o NEM apresenta uma proposta somente de cunho curricular – uma contrarreforma curricular do Ensino Médio –, porém, não é somente esse o último problema da Educação Básica; é preciso também um ensino democratizado, metodologias, professores qualificados e, principalmente, infraestrutura adequada. Moura e

³⁶ Na Educação Infantil, são divididos por campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; no Ensino Fundamental, são unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Lima Filho (2017) apontam sobre esses diversos fatores:

[...] ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artísticos-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso públicos; plano de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. (Moura; Lima Filho, 2017, p. 119-120).

A Lei n.º 13.415/2017 também acarreta prejuízos aos professores e à carreira docente: abriu-se a possibilidade de profissionais como notório saber atuarem como professores, ministrando, no itinerário da formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, no lugar de um professor que é licenciado ou graduado para o exercício da carreira docente (Fagundes; Siqueira; Silva, 2023). Isso está em consonância com a inclusão do parágrafo IV ao art. 61º da LDB de 1996:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#) (Brasil, 1996, art. 61, grifo nosso).

A inclusão e a legitimação do notório saber³⁷ para a docência contradiz os parágrafos I a III do artigo, que afirmam que os profissionais da educação devem ser formados em cursos reconhecidos, em nível médio ou superior, portadores de diploma em Pedagogia, curso técnico ou superior em área pedagógica. Para Jacomeli e Gomide (2020),

[...] os responsáveis pelo reconhecimento do notório saber serão os sistemas de ensino, os conselhos de educação e a secretaria de educação. Isso é de

³⁷ O reconhecimento que uma pessoa recebe sobre determinada área do conhecimento, um saber/conhecimento da experiência (Jacomeli; Gomide, 2020).

fato muito preocupante pois é preciso que se estabeleça critérios nacionais, considerando que a educação é um direito nacional e cabe à União fixar as diretrizes e bases da educação no país (Jacomeli; Gomide, 2020, p. 156).

Desse modo, o notório saber favorece a desvalorização dos professores e dificulta o plano de carreira docente. Também, por meio da inserção do notório saber, muitos professores efetivos com determinadas cargas horárias precisam se direcionar para os IFs, que, muitas vezes, não são atrelados à sua formação. Isso só é possível pela obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a diluição das demais, como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, que foram obrigatoriamente incluídas na BNCC, mas não por todo o curso do Ensino Médio, o que pode significar apenas um módulo de curta duração (Kuenzer, 2017). A BNCCEM organizou, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, os conhecimentos em quatro grandes áreas, já citadas anteriormente, e defende que essa organização

[...] 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 (Parecer CNE/CP nº 11/2009) (Brasil, 2018b, p. 470).

Todavia, ao serem consideradas como disciplinas somente a Língua Portuguesa e a Matemática, retira-se o caráter científico da Educação Básica, configurando-se uma formação fragmentada e reduzida. Araújo (2019) destaca que a reforma é o resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com as orientações da UNESCO e com o pensamento privatista.

É imprescindível entendermos que uma formação mínima difere de uma formação básica. O conceito de básico está ligado às condições de sobrevivência. Podemos pensar na cesta básica, por meio da qual se tem a base de uma alimentação. E quando transportamos essa noção para o âmbito educacional, temos a Educação Básica, formada pela BNCC, porém, a contrarreforma estabelece menos que o básico, uma educação mínima. Nesse sentido, de acordo com Araújo (2019), o mínimo da educação que a reforma oferece é menos que o básico que o aluno necessita para a sua formação. O foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática advém de organismos internacionais, que, no contexto neoliberal, influenciaram fortemente a educação brasileira, como observado neste documento da UNESCO:

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania (Unesco, 2008, p. 17).

Por mais que a contrarreforma se apresente como formação integral, trata-se de uma educação fragmentada, pois, de modo mascarado, aumenta-se carga horária, mas se diminui o conhecimento científico. Na direção oposta, acreditamos em uma educação integral baseada na omnilateralidade e politecnia, com base o trabalho como princípio educativo.

Tratar sobre a última etapa da Educação Básica, em uma sociedade capitalista, é compreender que ela está diretamente relacionada com o mundo do trabalho, mesmo assim, apresenta-se, atualmente, de modo fragmentado. É preciso esclarecer alguns pressupostos desta pesquisa, principalmente sobre a relação de trabalho e educação, que se direcionam para a formação humana e integral de sujeitos críticos. Entendemos que uma educação de qualidade tem o trabalho como princípio educativo. O trabalho e a educação formam o ser humano de modo integral. Na perspectiva marxista, o trabalho é um elemento fundamental na constituição humana, não apenas porque atende às necessidades imediatas do homem, mas também porque cria as condições para o desenvolvimento de sua humanidade. Conforme asseverou Marx (1988),

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (Marx, 1988, p. 202).

Assim como o trabalho, a educação é uma atividade especificamente humana, pois apenas o ser humano trabalha e educa (Saviani, 2007). Por meio do trabalho, o homem se educa e produz-se a si próprio, como pondera Saviani (2007):

[...] Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Ressaltamos, ainda, que a politecnia e a omnilateralidade têm por base o trabalho

como princípio educativo. Mesmo que etimologicamente politecnia signifique muitas técnicas, em Marx, o conceito é mais abrangente:

A politecnia é integrante de uma concepção pedagógica que se refere a uma visão do homem como um ser que se constrói em múltiplas dimensões: na dimensão espiritual, na material, na artística, na estética, na científica, na tecnológica. A politecnia é do próprio homem - o ser politécnico é o ser que se constrói em múltiplas dimensões, como uma totalidade histórica concreta (Machado, 2006, p. 46-47).

Frigotto (2012a) complementa que a escola politécnica se trata da luta pela superação da educação centrada em conteúdos e métodos que desconsiderem a totalidade que o ser humano é capaz de aprender. Atualmente, o conceito de politecnia é confundido com polivalência. Enquanto a politecnia é o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, o conceito de polivalência está ligado a um conhecimento raso sobre vários conteúdos, não os desenvolvendo plenamente. Machado (2006) enfatiza que “Esse conceito de polivalência se apoia na ideia do quebra-galho, da pessoa dominando diversos trabalhos simples e que não exigem, cada um deles, uma formação de longo prazo e sistemática” (Machado, 2006, p. 47). Como já foi disposto anteriormente, o NEM colabora para a formação de um sujeito polivalente por meio da flexibilização do conhecimento científico.

É por meio da educação politécnica que a omnilateralidade pode se desenvolver. De acordo com Frigotto (2012a), “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (Frigotto, 2012a, p. 267). Assim sendo, é uma educação integral. A omnilateralidade se desenvolve por meio do trabalho, seu princípio educativo. Educação omnilateral significa, portanto, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012a).

Portanto, a BNCCEM e a Lei n.º 13.415/2017 caminham de modo contrário a uma educação politécnica, omnilateral e integral, colocando em prática o esvaziamento do conhecimento, por meio da obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionando-se para a Pedagogia das Competências e contribuindo para formas precarizadas de formação. Isso se evidencia na diminuição da carga horária, nos IFs e no notório saber. A escola, infelizmente, deixa de gerar oportunidades educacionais e pré-determina a trajetória de vida.

Além disso, a contrarreforma tende a reproduzir e acentuar as desigualdades já

existentes na sociedade, haja vista que dificulta mais ainda a entrada dos jovens das classes populares no Ensino Superior, etabelecendo um hierarquização escolar permeada pelas desigualdades socioeconômicas. Araújo (2019) considera que a reforma prega uma harmonia entre currículo e futuro dos estudantes, porém, na prática, calcifica as desigualdades educacionais diretamente ligadas às desigualdades sociais.

Por fim, salientamos que a contrarreforma se constitui como a negação do acesso ao conhecimento de qualidade aos jovens trabalhadores. Nessa lógica, ocorre a formação com vistas ao trabalho precarizado, correspondente aos ideais neoliberais e de produção flexível (toyotismo), que favorecem os trabalhos fragmentados, temporários, precarizados, terceirizados, sem direitos, fomentando, por outro lado, o empreendedorismo.

Tanto a BNCCEM quanto a Lei n.º 13.415/2017, que regem a contrarreforma, têm como base os ideais de empreendedorismo, de protagonismo juvenil e de projeto de vida, evidentes nas competências elencadas pelo ensino básico e nos IFs. Nesse sentido, afirmamos que há uma tríade do NEM, explorada na seção a seguir.

2.2 Protagonismo Juvenil, Empreendedorismo e Projeto de Vida: o NEM e a formação para o capitalismo flexível

Ao longo dos estudos sobre a contrarreforma, evidenciou-se a presença dos ideais empreendedores e protagonistas na formação do projeto de vida dos alunos. Na Lei, a expressão projeto de vida aparece 1 vez, e as palavras protagonismo e empreendedorismo não estão presentes. Somente na BNCCEM a expressão empreendedorismo aparece 4 vezes em diferentes momentos, e 1 vez denominado: postura empreendedora. Já a palavra protagonismo aparece 15 vezes. E projeto de vida 13 vezes. É importante salientar que há uma tríade que embasa a formação de competências e habilidades, composta pelo empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida, como demonstra a Figura 2:

Figura 2 - A tríade do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O componente curricular Projeto de Vida, incluído em diferentes redes e sistemas de ensino do país, está vinculado aos preceitos elencados pela BNCCEM, principalmente no que diz respeito ao estímulo ao empreendedorismo, ao protagonismo juvenil e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O Projeto de Vida apresenta-se como aprendizagem essencial no item *A progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio*, no qual se dispõe o seguinte: “Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018b, p. 472). Esse componente curricular se torna mais essencial que as demais disciplinas de caráter científico.

Como finalidade do Ensino Médio brasileiro, a Base define que “[...] a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 464). A resolução de problemas de forma criativa, a proatividade, a autoconfiança, a comunicação, a autonomia, entre outras características, estão atreladas ao ideal de projeto de vida. A esse respeito, Estormovski e Esquinsani (2020) asseveram:

Em suas orientações, as aproximações do componente curricular Projeto de

Vida com as prescrições realizadas pela BNCC se tornam explícitas, denotando-se a ênfase em aprendizagens voltadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como a Base defende. (Estormovski; Esquinsani, 2020, p. 3).

O empreendedorismo é tratado como um meio de atingir os objetivos dos projetos de vida dos estudantes. Para empreender, é preciso ter autonomia, resiliência, atitude e flexibilidade, características desejadas pelo mercado de trabalho e que devem ser desenvolvidas pela escola. Por sua vez, ao incentivar o empreendedorismo e a a ideia de ser patrão de si mesmo, reforça-se o fracasso ou o sucesso como resultado do próprio esforço individual, ao mesmo tempo, indica-se a resiliência como motivo para tentar de novo e adaptar-se às mudanças no mercado. A responsabilização não se refere somente a desresponsabilizar o Estado, mas é uma questão de meritocracia:

Corrobora-se, assim, a legitimação de princípios neoliberais que advogam a disputa dos indivíduos no mercado competitivo como definidora do mérito de cada um. Todos são entendidos como detentores das mesmas oportunidades, com o esforço justificando o alcance do êxito almejado. Ao mesmo tempo, reforça-se o viés de que o Estado não deve ser culpabilizado por incompetências individuais, com as políticas sociais sendo diminuídas e direcionadas para a filantropia ou para o próprio mercado (Estormovski, 2021, p. 13).

Justificam-se e legitimam-se assim aspectos cada vez mais individualistas e competitivos, em consonância com a sociedade neoliberal. O empreendedorismo da contrarreforma também está atrelado à capacidade de ser empregável, ou seja, a empregabilidade. O escopo é

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à **empregabilidade**; (Brasil, 2018b, p. 466, grifo nosso).

A empregabilidade e o empreendedorismo, já citados no primeiro capítulo, foram conceitos altamente difundidos pelo neoliberalismo e apresentam-se inseridos no meio educacional. De acordo com Catini (2020), introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar pela prática, isto é, aderir à competitividade para poder sobreviver.

Além disso, a BNCCEM inclui indiretamente a questão do **desemprego estrutural**, que, com as crises do neoliberalismo e a ascensão das tecnologias, vem crescendo, tendo em vista a defesa de práticas empreendedoras, incluídas na Educação Básica como um escape ou uma fuga para o desemprego estrutural:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. **Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual**, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual (Brasil, 2018b, p. 568, grifo nosso).

Nesse sentido, dada a relevância de um contexto de capitalismo flexível, a Base enfatiza que, atualmente, há mais espaço para o empreendedorismo individual. Contudo, o empreendedorismo juvenil nas políticas sociais ensina a sobreviver na adversidade e a reproduzir essa forma de vida, legitimando as formas de trabalho sem direitos (Catini, 2020). Configura-se, desse modo, como um projeto demandado pelo mercado, que chega às escolas de fora para dentro e que visa a uma formação alicerçada em bases demarcadas pelo empreendedorismo, buscando fomentar a ideologia hegemônica de ser o próprio patrão, um empreendedor. Tal projeto acaba eximindo dos empresários qualquer responsabilidade trabalhista e social, o que impacta diretamente a produção de mais valor (Fernandes, 2021).

No contexto atual, com a Lei n.º 13415/2017 e a BNCC, o protagonismo vem reforçado pelo Projeto de Vida. Logo de início, ao tratar da última etapa da Educação Básica, a BNCCEM enfatiza essa articulação:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida** [...] (Brasil, 2018b, p. 463).

Assim, o protagonismo da Base vem com o objetivo de traçar projetos de vida. A “[...]”

prática do protagonismo saiu das organizações da sociedade civil e adentrou as escolas” (Siqueira, 2021, p. 11), como retratamos no primeiro capítulo, em que o protagonismo foi reforçado por meio do trabalho voluntário nas organizações do Terceiro Setor e, posteriormente, inserido nas políticas educacionais.

Ademais, sobre a flexibilidade e a oferta de diferentes IFs, é preciso considerar a realidade local para a formação dos projetos de vida, por meio de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, organizando-se um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I – **investigação científica**: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao **enfrentamento de situações cotidianas** e demandas locais e coletivas, e a proposição de **intervenções** que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – **processos criativos**: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a **resolução de problemas** identificados na sociedade;

III – **mediação e intervenção sociocultural**: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e **implementar soluções** para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (Brasil, 2018b, p. 478-479, grifo nosso).

Todos os aspectos que destacamos têm relação com a formação de um sujeito neoliberal, baseada em competências e habilidades: o enfrentamento de situações cotidianas pode ser entendido como formação para ser flexível; os processos criativos, a resolução de problemas e a implementação de soluções relacionados com ideais protagonistas; e o empreendedorismo como a responsabilização de si mesmo, aliado ao protagonismo.

A Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018c), estabeleceu os referenciais para elaboração dos IFs conforme preveem as DCNEMs, sendo emitida logo após a publicação dos eixos estruturantes, apresentando seus objetivos, foco pedagógico e, principalmente, justificando-os:

Investigação Científica [...]

Justificativa: Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os

permitam acessar, selecionar, processar, analisar e **utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos**, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis. [...]

Processos Criativos [...]

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela **criatividade e inovação**, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para **propor, inventar, inovar**. [...]

Mediação e Intervenção Sociocultural [...]

Justificativa: Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e **habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças** e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável. [...]

Empreendedorismo [...]

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. [...] (Brasil, 2018c, grifo nosso).

Ao nos depararmos com as justificativas elencadas, percebemos que o eixo *Investigação Científica* se baseia em apropriar-se cada vez mais de conhecimentos e habilidades e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos; eis a flexibilização embutida, muitas habilidades e pouco foco no conhecimento científico de fato. No eixo *Processos Criativos*, o foco está em propor/inventar/inovar, ser ativo ou protagonista. No eixo *Mediação e Intervenção Sociocultural*, notamos uma responsabilização individual, a qual permite que o aluno possa atuar como agente de mudança, capaz de promover uma sociedade mais justa. Por fim, no eixo *Empreendedorismo*, novamente há a questão da flexibilidade e da incerteza do mercado, sendo assim, a “saída” é incentivar comportamentos empreendedores, um “salve-se a si mesmo” educacional.

Como já esclarecemos, o protagonismo juvenil está na base da formação dos projetos de vida e da constituição de práticas empreendedoras, por isso, é o foco deste trabalho. Além disso, esse é um conceito permeado pelo neoliberalismo e, de certo, modo, distorcido, sendo necessário aprofundar as análises sobre a expressão *protagonismo juvenil*.

O protagonismo foi crescendo nos documentos curriculares, em articulação com o jovem, alinhado principalmente à formação dos projetos de vida dos estudantes e à superação dos problemas sociais. É o que obsevamos atualmente nos documentos que direcionam a Educação Básica, a exemplo da BNCCEM.

Na Base, o termo *protagonismo* aparece na Base 15 vezes, em cinco, aliado à palavra juvenil, mas em todos os casos referindo-se ao protagonismo do estudante, tanto que se tornou

uma das competências da Educação Básica: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018b, p. 9). Desse modo, as tecnologias foram incluídas como forma de exercício do protagonismo e resolução de problemas, característica que vai ao encontro da formação para o trabalhador flexível.

Foram estabelecidos na BNCCEM alguns meios para atingir as finalidades do Ensino Médio dispostos na LDB³⁸; um deles cita o protagonismo juvenil aliado ao projeto de vida:

[...] do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (Brasil, 2018b, p. 465).

Esse vínculo demonstra-se na BNCCEM e na atualização da DCNEMs de 2018, citada anteriormente. O protagonismo também aparece com o foco da área de: Linguagens e suas Tecnologias pela ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; Criação de situações de trabalho que favoreçam o protagonismo; Autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal; protagonismo na vida pessoal e coletiva; entre outras, relacionadas ao NEM (Brasil, 2018b).

Já a expressão *participação* aparece 33 vezes na BNCCEM, favorecendo a afirmação de que houve a ampliação do protagonismo juvenil e da participação no meio escolar. Esse vocábulo manifesta-se ao tratar da família e da comunidade, dos distritos e dos Estados como forma de colaboração na educação, participação social dos jovens estudantes e inserção em instâncias democráticas da escola (Brasil, 2018b).

Verificamos, desse modo, que a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC, ao atenderem aos interesses hegemônicos, delegam às juventudes brasileiras uma formação esvaziada de conteúdo e recoberta pela razão neoliberal, que os leva a se comportarem como se fossem uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

Esses breves apontamentos sobre o protagonismo juvenil demonstram que o NEM e a

³⁸ “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, art. 35, incisos I-IV).

BNCCEM estão direcionados a uma formação das juventudes com base na adequação do jovem à sociedade neoliberal, principalmente por meio do empreendedorismo e da construção dos projetos de vida. É importante salientar que o empreendedorismo, para a maioria dos jovens das classes populares, é aquele voltado ao trabalho precarizado e sem direitos. Assim, ideais de que o sucesso ou o fracasso dependem do próprio sujeito acabam sendo legitimados de modo mais acentuado.

Partido do que foi exposto até aqui, na próxima seção, elencamos os principais aspectos da contrarreforma do Ensino Médio no governo de Jair Messias Bolsonaro e no governo mais recente de Luis Inacio Lula da Silva. Esse é um ponto importante a ser considerado, pois demonstra como a contrarreforma procedeu nos diferentes mandatos e como se apresenta atualmente.

2.3 O Novo Ensino Médio atualmente: avanços ou retrocessos?

Como foi descrito anteriormente, foi no governo de Michel Temer que a contrarreforma do Ensino Médio se iniciou, primeiramente com a MP n.º 746/2016 e depois com a Lei n.º 13.415/2017. Ainda no período em que Temer permaneceu na presidência, algumas escolas já estavam aderindo ao NEM, como foi o caso das escolas-piloto em Santa Catarina. Todavia, foi no (des)governo de Jair Messias Bolsonaro, a situação da educação pública se agravou significativamente com a consolidação do NEM. Em 2022, iniciou-se de fato a implementação do NEM em todas as escolas brasileiras (Brasil, 2021). É importante enfatizar que os quatro anos de governo Bolsonaro foram marcados pelo aumento da política de ódio e violência nas escolas, pela militarização nas escolas, pela negação das vacinas que salvariam vidas ceifadas pela covid-19, pela negação dos direitos dos povos indígenas pelo crescimento das explorações ilegais por outras controvérsias que contribuíram para que a democracia se decaísse (Xavier *et al.*, 2024).

De acordo com dados do *site* do MEC, no período de 2019 a 2022 do governo Bolsonaro, quatro pessoas tomaram posse como ministros da educação: Ricardo Vélez Rodríguez (de 1 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019); Abraham Weintraub (de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020); Carlos Alberto Decotelli (não foi empossado); Milton Ribeiro (de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022); Victor Godoy Veiga (de 29 de março de 2022 a 31 de dezembro de 2022) (Brasil, [20--]b)

Ricardo Vélez Rodríguez defendeu a volta da educação moral e cívica, propôs mudar a narrativa de golpe de 1964, demitiu servidores contrários às decisões do MEC, incentivou as

escolas cívico-militares, solicitou que os alunos cantassem o hino nacional e enviassem vídeos, além de ler o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (Xavier *et al.*, 2024). De acordo com um artigo publicado no *site* da *Carta Capital* em 2019, “Em pouco mais de três meses frente ao cargo, o ministro acumulou decisões polêmicas e recuos que não só demonstraram sua inabilidade em gestão pública, como enfraqueceram sua figura diante dos grupos que disputam a atuação do MEC, militares e olavistas” (Ministro [...], 2019).

Depois disso, Jair Bolsonaro nomeou Abraham Weintraub, que, de acordo com Xavier *et al.* (2024), era um economista e sem experiência na educação. Ele deu prosseguimento à implementação das escolas cívico-militares, bloqueou 30% dos orçamentos das universidades federais, cortou as bolsas de pesquisa no país, criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) digital e a implementou as escolas-piloto do NEM, tudo no ano de 2019. Esse ministro, portanto, contribuiu para o desmonte da educação pública e avançou na política do NEM, considerada nesta pesquisa como um retrocesso.

Posteriormente, Carlos Alberto Decotelli foi nomeado ministro da educação, porém, não assumiu o cargo, sendo Milton Ribeiro empossado em meio à pandemia da covid-19, contexto em que o ensino remoto foi impulsionado. Apesar dos desafios desse período de emergência sanitária, a contrarreforma do Ensino Médio continuava. Xavier *et al.* (2004) relatam:

Em meio ao caos na educação brasileira. Milton Ribeiro seguiu com a implementação do NEM. Em julho de 2021, foi publicado o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (CNIMNEM). O Cronograma institui o início para todas as escolas em 2022, começando da 1ª série; em 2023 a 1ª e 2ª séries e assim progressivamente. Além disso, previu as novas matrizes de avaliação do SAEB e atualização da matriz do novo ENEM. Ainda em 2021, 37 servidores do INEP pediram demissão por falta de autonomia técnica e administrativa (Xavier *et al.*, 2024, p. 470).

Novamente, no governo Bolsonaro, assim como ocorreu no governo Temer, deu-se continuidade ao desmonte da educação de qualidade. Houve o incentivo à reforma em âmbito federal, porém, o relatório da Comex/MEC (2021) apontou para a falta da atuação do MEC no apoio aos estados para elaboração do novo currículo do NEM (Mendes; Carvalho, 2022). Tempo depois, Milton Ribeiro foi exonerado do cargo por envolvimento em corrupção, e Victor Godoy Veiga assumiu a cadeira. Veiga fez carreira na Controladoria Geral da União, até ser nomeado secretário executivo do ministério da educação e, posteriormente, ministro da pasta. Nos poucos meses em que atuou como ministro da educação, não deixou legado ou contribuições (Kalinke, 2024). Nesse momento, não houve evidências sobre avanços na

política do NEM. No geral, durante o governo Bolsonaro, os ministros da educação não se preocuparam com questões específicas da educação, principalmente durante a pandemia da covid-19, que teve um impacto significativo nas instituições educacionais do país.

Ao final do ano de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu as eleições, derrotando Jair Messias Bolsonaro, em um segundo turno disputado. A extrema direita deixou de governar o país. Professores e alunos que vinham se manifestando contrários à contrarreforma do Ensino Médio demonstraram esperanças de revogação da Lei n.º 13.415/2017 (Xavier *et al.*, 2024), no entanto, mesmo após um ano de governo, a contrarreforma ainda não havia sido revogada, mas houve uma maior abertura para os manifestantes opostos ao NEM, por parte da pasta do atual ministro da educação, Camilo Santana.

É preciso destacar a importância do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em evidência no momento da passagem para o governo Lula pela reivindicação contra a contrarreforma do Ensino Médio. Destacamos, porém, que esse movimento já esteve presente desde o governo Dilma, mas com maior destaque ao final de 2022 e início de 2023.

De acordo com o site do Observatório do Ensino Médio (Observatório [...], 2023), no dia 7 de dezembro de 2022, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio participou de reunião com a equipe da transição para o novo governo e entregou uma carta com diagnóstico da implementação da contrarreforma e sugestões para a equipe (Carta [...], 2022). Tendo como base pesquisas realizadas em nove estados brasileiros, foram elencados alguns dos problemas causados pela contrarreforma. Primeiramente, a desvalorização e intensificação do trabalho docente, a jornada de trabalho em diferentes escolas para cumprir a carga horária, os componentes curriculares não relacionados à formação inicial dos docentes, a redução da carga horária de disciplinas, tais como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, e ainda a legitimação do notório saber.

Em segundo lugar, a carta trata sobre os IFs, as dificuldades dos professores e gestores em compreender a estrutura e materialização desse novo currículo, a dificuldade de escolha dos estudantes, a variação dos itinerários nos diferentes estados (escolas de pequeno porte teriam poucas opções tratando-se de IFs) e a terceirização do itinerário de educação técnica e profissional.

Em terceiro lugar, a carta salienta a diminuição da carga horária de FGB, o desaparecimento de disciplinas e conteúdos de formação geral, a supressão de conteúdos de Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Química, Física e Educação Física, haja vista que parte da carga horária dessas disciplinas passou a ser ocupada por projeto de vida, educação financeira, pensamento computacional, empreendedorismo, sustentabilidade e outros

itinerários, com uma visão pragmática e com pouco espaço para a formação científica básica que deveria ser priorizada no Ensino Médio. Em outras palavras, esses IFs retratam a diluição de conhecimentos, principalmente das Ciências Humanas, gerando um currículo fragmentado e desvinculado da FGB.

Em quarto lugar, mencionam-se a ampliação da jornada escolar, a falta de estrutura para escolas de tempo integral, o horário estendido, os alunos cansados e desmotivados, o aumento da evasão e a redução das matrículas.

Em quinto lugar, alista-se a carga horária cumprida na modalidade Educação a Distância (EaD), visto que há falta de infraestrutura tanto nas escolas quanto nos lares dos estudantes. O aumento da carga horária a distância é excludente, pois a maioria dos alunos têm dificuldades econômicas e de acesso às tecnologias e à internet.

Em sexto lugar, relataram-se as dificuldades em compreender as orientações e os conceitos por parte dos profissionais da educação. A justificativa dessa incompreensão se divide em alguns aspectos, como a construção de normatizações estaduais inconsistentes e confusas, a formação continuada precarizada, a ausência ou precariedade de materiais de apoio para a implementação do NEM, a interpretação diversa por parte dos profissionais, (IFs, Trilhas de Aprendizagem, Rotas de Aprofundamento, Projeto de Vida) e outros aspectos.

Mesmo como tantos elementos contrários à contrarreforma do Ensino Médio, há ainda setores que defendem a manutenção do NEM, a exemplo do TPE e do CONSED, que argumentam que houve uma ausência de coordenação do MEC no governo de Bolsonaro. Para eles,

A REM [Reforma do Ensino Médio] só precisa de ajustes; Aprimorar currículo e o comprometimento da gestão; Valorizar construção coletiva liderada pelas redes estaduais; Reiterar formação vigente dos professores para possibilitar oferta dos Itinerários; Não descartar o esforço feito na implementação; Consideram a REM uma política estruturadora; No modelo anterior o aluno não aprendia; A suspensão da implementação atrasa e inviabiliza o Novo Enem; Veem a consulta pública como instrumento para coletar dados que ajudem a reestruturar o NEM (Maciel; Lima; Leal, 2023, p. 3).

Eles reconhecem problemas nas políticas do NEM, porém, partem disso para adequação e não revogação. Enquanto uma parcela sai em defesa do NEM, outra faz parte de um movimento contínuo de reivindicar a revogação. Em fevereiro de 2023, uma reportagem da *Folha de São Paulo* destaca em sua manchete “Governo Lula descarta revogar reforma do ensino médio, mas quer rever falhas” (Governo [...], 2023). Mesmo em meio às manifestações, a decisão era pela não revogação.

Em 8 de junho de 2022, a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) redigiu uma Carta Aberta em Defesa da Revogação da Reforma do Ensino Médio, que foi assinada por mais de 250 assinaturas de associações, grupos de pesquisas, movimentos sociais, sindicatos e outros, indicando 10 motivos principais para invalidar a política do NEM. Logo ao final da carta, há um enfático pedido: “[...] o próximo governo do campo democrático **REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO** e abra um amplo processo de discussão sobre essa etapa da Educação Básica [...]” (CNTE *et al.*, 2022). Isso demonstra as incansáveis tentativas de diálogo com os governos Temer e Bolsonaro, que foram sem sucesso. De modo breve, expomos, a seguir, os motivos elencados:

- 1) Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. [...]
- 2) Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes [...]
- 3) Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. [...]
- 4) Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [...]
- 5) Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. [...]
- 6) Desregulamenta a profissão docente [...]
- 7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). [...]
- 8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). [...]
- 9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação [...]
- 10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) (CNTE *et al.*, 2022).

Mesmo tendo sido publicada no governo Bolsonaro, a carta só ganhou certa visibilidade no governo Lula. Depois de pressões contrárias à contrarreforma, por meio da Portaria n.º 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023a), foi aberta uma consulta pública sobre o NEM, com prazo de 90 dias para manifestações. Essa consulta teve como objetivo

[...] abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios a fim de providenciar tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (Brasil, 2023a).

No mesmo período em que a consulta pública estava ocorrendo, em 15 de março de 2023, professores, estudantes, sindicatos e outras instituições foram às ruas pela revogação do NEM. Dois dias após o movimento, Glauber Braga, Sâmia Bomfim, Chico Alencar, Luciene Cavalcante, Ivan Valente e Tarcísio Motta, deputados do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), apresentaram o PL n.º 1213, de 17 de março de 2023 (Xavier *et al.* 2024), com a seguinte ementa: “Revoga a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu a chamada “Reforma do Ensino Médio”” (Brasil, 2023b), mas não obteve sucesso.

A consulta pública do MEC sobre o NEM ocorreu entre 9 de março e 6 de julho de 2023 mediante audiências, seminários, consulta *online* e outros recursos. Contribuíram com a consulta professores/as, alunos/as, especialistas e entidades científicas. O MEC divulgou o resultado no dia 7 de agosto. O documento foi sistematizado em 12 núcleos de resultados, porém, a proposta do MEC pouco ou quase nada alterou a contrarreforma (Xavier *et al.*, 2024).

Após muitas manifestações, em abril de 2023, o governo Lula suspendeu o cronograma de implementação do NEM, o que ocorreu concomitantemente à consulta pública. De acordo com uma reportagem publicada no *site* da Carta Capital, informa-se que Camilo Santana, ministro da educação, afirmou: “[...] não é só simplesmente chegar e revogar; é preciso discutir [a reforma]” (Ministro [...], 2023). A Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023, do MEC, suspendeu por 90 dias os prazos em curso da Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do NEM (Brasil, 2023c).

Em junho de 2023, a ANPED lançou um relatório final sobre o Ensino Médio, intitulado *Ensino Médio: o que as pesquisas tem a dizer? Subsídios para Consulta Pública* (Alevés; Rodrigues; Verísimo, 2023), em um momento histórico devido à retomada do diálogo com o governo. Nesse sentido, a ANPED realizou cinco seminários, realizados um por região do país, com pesquisadores de diferentes idades e de diferentes áreas com foco no Ensino Médio, possibilitando a ampliação do debate. Os seminários foram divididos em: Encontro I – Nordeste (08/05/23); Encontro II – Sul (16/05/23); Encontro III – Amazônia (26/05/23); Encontro IV – Sudeste (02/06/23); Encontro V – Centro-Oeste (06/06/23). O

relatório ainda é subdividido em algumas discussões: a reforma amplia/produz desigualdades entre a rede pública; as juventudes e o atendimento educacional; as impossibilidades de efetivação de uma educação pública de qualidade; e as desigualdades entre as juventudes. Depois de desenvolvida a discussão, a ANPED se posicionou em favor da revogação da política do NEM, isso porque a propositam,

[...] ao tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente (Alves; Rodrigues; Veríssimo, 2023, p. 34).

Em outubro de 2023, o MEC enviou a proposta do NEM ao presidente Lula, pontapé inicial para a criação do PL n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023d), que teve como relator Mendonça Filho, ministro da educação no governo de Michel Temer. O texto base foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 2024, transformado na Lei Ordinária n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024a).

O PL tem como principais alterações do NEM: 1) A provação da garantia das 2.400h de FGB; 2) não garante formação geral com 2.400h para estudantes de cursos técnico-profissionais; 3) não garante que as 2.400h serão preenchidas com disciplinas obrigatórias; 4) mantém o Ensino Médio vinculado à BNCC e dividido em quatro grandes áreas e suas tecnologias; 5) possibilita a oferta de cursos técnico-profissionais por instituições privadas, assim como a oferta de ensino a distância; 6) autoriza a contratação de profissionais com notório saber; 7) reconhece competências e habilidades de experiências extraescolares; 8) não garante obrigatoriedade da língua espanhola; 9) o ensino pode ser organizado em módulos (Brasil, 2023d). O que mudou de fato, como vitória no campo educacional, foi a garantia das 2.400h de FGB, mas mantiveram-se o reducionismo científico da educação, a privatização da Educação Básica, a precarização do trabalho docente e outros pontos negativos já estavam presentes na contrarreforma.

O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade também elaborou uma carta aberta contra a aprovação do PL n.º 5.230/2023 (Carta [...], 2023). De acordo com a carta, o NEM não funciona, nem produz bons resultados, pois não combate os verdadeiros problemas e dificuldades enfrentados pela educação brasileira. Evidencia-se no documento que há manifestação contrária à contrarreforma desde a MP de 2016 até o PL 5.230/2023. Essas

mobilizações contribuíram para a criação do PL 2.601/2023 (Brasil, 2023e), apresentado pelo deputado João Carlos Bacelar (PV/BA – Fdr PT-PcdoB-PV), que incorporou as demandas pela revogação do NEM.

Mesmo depois da apresentação do PL n.º 2.601/2023 (Brasil, 2023e), o MEC encaminhou ao Congresso Nacional o PL n.º 5.230, em outubro de 2023 (Brasil, 2023d), que não promoveu as mudanças necessárias ao Ensino Médio. De acordo com a carta, a Câmara dos Deputados designou como relator o Deputado Mendonça Filho (União - PE), ministro da educação no governo Temer. Salienta-se, ainda, que,

Se o Congresso Nacional aprovar uma Nova Reforma do Ensino Médio, mantendo os mesmos princípios da Lei n.º 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) ou as omissões do PL n.º 5.230/2023, apresentado pelo governo federal e que não Revoga o NEM, teremos um aumento ainda maior da exclusão e das desigualdades sociais e um sistema educacional cada vez mais distante de promover um Ensino Médio de qualidade para todas e todos (Carta [...], 2023).

Mesmo com todo esse movimento contrário ao PL n.º 5.230/2023, ele foi aprovado pelo Plenário e transformado em norma jurídica com veto parcial, dando origem à Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024a), que estabelece uma nova reforma ao NEM. É importante destacar que o veto parcial ocorre por parte do presidente da República, que pode vetar parte do projeto, como ocorreu com o PL n.º 5.230/2023.

A Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a) alterou a LDB de 1996, a fim de definir as diretrizes para o Ensino Médio, assim como a Lei n.º 11.096/2005, a Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012b), a Lei n.º 14.640/2023 (Brasil, 2023f) e a Lei n.º 14.818/2024 (Brasil, 2024b). No dia 14 de agosto de 2024, ocorreu uma mesa redonda intitulada *Retrocessos do Novíssimo Ensino Médio (Lei 14.945/2024): balanço a partir dos campos disciplinares das Ciências Humanas* (Retrocessos [...], 2024), disponível no canal *Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas*, na plataforma *YouTube*, e contou com a participação da Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima dos Santos (Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH), que tratou sobre a comparação da Lei n.º 13.415/2024 e da Lei n.º 14.945/2024; do Prof. Dr. Thiago de Jesus Esteves (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS), que discutiu sobre o que muda na sala de aula com a nova lei; do Prof. Dr. Edgar Lyra (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF) e da Prof.^a Neuza Aparecida de Oliveira Peres (Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil – APROFFIB), que debateram a Filosofia na nova lei; por fim, Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

(Associação Nacional de História – ANPUH), que abordou sobre o que fazer diante de uma recente mudança legislativa. Com base do que foi exposto na mesa redonda, organizamos o Quadro 2, fazendo um breve comparativo entre a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a):

Quadro 2 - Comparativo entre a Lei n.º 13.415/2017 e a Lei n.º 14.945/2024

Lei 13.415/2017	Lei 14.945/2024
<p>Modifica Art. 24 da LDB (inciso I, § 1º) I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º - A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.</p>	<p>Modifica Art. 24 da LDB (inciso I, § 1º) I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.</p>
<p>Art. 35 – A</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</p> <p>§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol,</p>	<p>Art. 35 – A é revogado</p>

<p>de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p> <p>§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p>	
<p style="text-align: center;">Inexistência do Art. 35 - B</p>	<p style="text-align: center;">Inclui o Art. 35 – B</p> <p>"Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.</p> <p>§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.</p> <p>§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.</p> <p>§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:</p> <p>I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;</p> <p>II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e</p> <p>III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis."</p>

<p style="text-align: center;">Inexistência do Art. 35 - D</p>	<p style="text-align: center;">Inclui o Art. 35 – D</p> <p>"Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.</p>
<p style="text-align: center;">Inexistência do Art. 35 - C</p>	<p style="text-align: center;">Inclui o Art. 35 – C</p> <p>"Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei.</p> <p>Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do <i>caput</i> do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida."</p>
<p style="text-align: center;">Modifica o Art. 36 da LDB</p> <p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.</p>	<p style="text-align: center;">Modifica o Art. 36 da LDB Recebe nova redação</p> <p>"Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: I – linguagens e suas tecnologias;</p>

<p>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .</p>	<p>II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – (nova redação), formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ...</p> <p>§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do <i>caput</i>, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do <i>caput</i> deste artigo.</p> <p>§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do <i>caput</i> deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.</p>
--	---

Fonte: Organizado pela autora com base na mesa redonda *Retrocessos do Novíssimo Ensino Médio* (Lei 14.945/2024 (Retrocessos [...], 2024).

Com base no Quadro, verificamos como primeira diferença entre a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a) é o estendimento do prazo da ampliação da carga horária, agora estabelecidos pelas metas e prazos do PNE, que anteriormente (Lei n.º 13.415/2017) era até o ano de 2022. Em segundo lugar, destacamos alteração na estrutura do art. 35-A. A n.º Lei 13.415/2017 apresentou a divisão do ensino em quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias Ciências humanas e sociais aplicadas), descartando a especificidade das disciplinas definidas como estudos e práticas, com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, definidas como obrigatórias. Nesse sentido, não é possível desenvolver um aluno integralmente disponibilizando uma formação fragmentada. Salientamos que na Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a), o art. 35-A foi revogado, porém, a ideia central do § 7º permanece no § 2º do art. 35 – B.

Como apresentado no Quadro 2, o art. 35-A foi revogado em conjunto com seus parágrafos e incisos, dando lugar ao art. 35-B na nova Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a). Ou seja, houve um rearranjo do art. 35-A, trazendo o projeto de vida e as competências

socioemocionais relacionados às questões da participação política e a preparação para o mundo do trabalho. Na nova lei, o projeto de vida não está posto como um componente curricular. Também, foi incluído o § 3º do art. 35-A, que diz que o Ensino Médio será ofertado de forma presencial e, em casos excepcionais, pode-se utilizar os recursos tecnológicos.

Destacamos ainda o § 4º do art. 35-A, que legitima experiências extraescolares como forma de composição de carga horária (jornada integral), como trabalhos voluntários, remunerados, estágios, cursos de qualificação profissional, participação em projetos de extensão e outras opções. De acordo com a fala da Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima, na mesa redonda supracitada, , esses elementos se caracterizam como um aprofundamento da precarização docente e um fortalecimento da desprofissionalização e do trabalho infantil, visto que muitos alunos entram no Ensino Médio com 14 anos (Retrocessos [...], 2024).

Outra mudança fundamental foi o aumento da carga horária de formação comum. Anteriormente, com a Lei n.º 13.415/2017, no parágrafo 5º do art. 35-A, definia-se que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas (Brasil, 2017a, art. 35, §5º). Na Lei 14.945/2024, por sua vez, a carga horária mínima total de 2.400 (mediante a articulação da BNCC e da parte diversificada (Brasil, 2024a). Todavia, manteve-se uma carga horária de formação comum menor para o itinerário de educação profissional e tecnológica, reforçando a dualidade educacional.

A partir dessas alterações, compreendemos que o sistema educacional fragmenta o currículo com base na dualidade de classes sociais, isso porque um currículo flexível faz com que o trabalhador aprenda a se renovar permanentemente. Então, o estudante pertencente a uma realidade econômica que o desfavoreça no contexto dual fica pré-determinado a ser inserido na classe trabalhadora. Petitat (1994) salienta que

O sistema de ensino, aparentemente unitário, compõe-se na verdade de duas redes distintas [...]. Ao mesmo tempo em que reparte os indivíduos em dois grupos e lhes passa informações úteis dentro da produção social, o sistema de ensino inculca uma ideologia burguesa que adota conteúdos diferentes para uma e outra rede. Trata-se de dois conjuntos de representações associadas a práticas rituais destinadas a rejeitar, dissimular ou disfarçar as contradições de classes, isto é, a perpetuar a dominação da burguesia. O dualismo do sistema de ensino é consequência da estrutura da sociedade capitalista, dentro da qual se opõem proletariado e burguesia, trabalho manual e trabalho intelectual. Ele é necessário para reprodução desta estrutura social (Petitat, 1994, p. 22).

A dualidade, nesse sentido, corresponde à divisão do ensino para classes populares e

para classes dominantes, direcionando as futuras posições sociais que os alunos ocuparão, com a finalidade de manutenção da realidade social e da dominação burguesa.

Apontamos, por fim, a inclusão dos campos disciplinares que compõem as áreas do conhecimento, dispostos no art. 35-D da Lei n.º 14.945/2024 da seguinte forma: I) Linguagens e suas tecnologias, integrada pela Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química; IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A partir de agora, as disciplinas deixam de ser caracterizadas como estudos e práticas.

Destacamos o papel central das reivindicações contrárias ao NEM pelos avanços incluídos na Lei n.º 14.945/2024, tanto dos alunos quanto de toda a comunidade escolar, como a consulta pública, os relatórios da comunidade acadêmica e a pressão às entidades responsáveis. Não podemos parar; a busca por um ensino de qualidade se faz por meio da luta, da reivindicação de melhorias e do alerta constante às novas mudanças. É importante destacar que a Resolução nº 004, de 9 de março de 2021, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), orientou que o CBTCEM fosse ajustado sempre que houver alterações na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Santa Catarina, 2021c). Nesse sentido, as novas mudanças legislativas para o Ensino Médio poderão se refletir em alterações no currículo catarinense. Partindo disso, no próximo capítulo, discutiremos o NEM em Santa Catarina e a construção de sua proposta curricular. Para isso, analisamos o Caderno 1 que apresenta o CBTCEM e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Curricular Projeto de Vida*, com foco no protagonismo juvenil.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O PROTAGONISMO JUVENIL

Iniciamos este capítulo reiterando que, desde 2016, por meio de um golpe de Estado que resultou na posse de Michel Temer como presidente da República, iniciou-se o processo de contrarreforma do Ensino Médio por meio da MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016a), além de outras medidas nos setores políticos e empresariais, que posteriormente configuraram-se na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

A partir da Lei mencionada e do estabelecimento da BNCCEM, os estados da federação ficaram responsáveis por produzir um currículo base, de acordo com a especificidade estadual. Assim, cada estado produziu um currículo único. Por meio da Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018d), do MEC, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), cujo objetivo era

[...] apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018d).

Neste capítulo, portanto, analisamos os documentos elaborados pela SED/SC sobre o NEM, mais especificamente: o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais* (Santa Catarina, 2021a) e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b).

Salientamos que o estado de Santa Catarina, com apoio do ProBNCC, organizou seu currículo base em seis cadernos *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - disposições gerais* (único analisado nesta dissertação); *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 - Formação Geral Básica* (por área do conhecimento); *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento* (fazem parte dos itinerários formativos, a parte flexível do currículo); *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes: Caderno 4 Portifólio dos(as) Educadores(as)*; *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica*; *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 6 – Trilhas de Aprofundamento Formação Docente – Curso Normal em Nível Médio – Magistério*.

Para compreender os documentos selecionados para a análise, foi necessário contextualizarmos os principais marcos da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, desde as medidas curriculares até as legislativas, traçando uma linha do tempo, de modo a ter uma visão geral/abrangente sobre a disposição/constituição do NEM no estado.

Das principais medidas tomadas pela SED/SC, destacamos, neste capítulo, algumas parcerias público-privadas, principalmente com o Instituto Iungo, a produção do CBTCEM e as formações docentes realizadas desde o início do processo de implementação do NEM. Em síntese, neste capítulo, debruçamo-nos sobre a construção do NEM em Santa Catarina, como foi o percurso legislativo e curricular até a constituição do CBTCEM, e analisamos o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais* (Santa Catarina, 2021a) e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b), ambos com foco no protagonismo juvenil, nosso objeto de estudo.

3.1 A Construção do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: trajeto legislativo e curricular

Analisar como o NEM foi construído em Santa Catarina, tanto em sua legislação quanto em âmbito curricular, é fundamental para compreendermos como o protagonismo se apresenta nesses processos. Nessa direção, avaliamos o contexto da constituição do NEM catarinense, levando em consideração todo o meio capitalista, neoliberal e flexível discutido nos capítulos anteriores.

Primeiramente, enfatizamos que, para tratar sobre currículo, preciso extrapolar a mera concepção conteudista de que o currículo escolar contém somente viés pedagógico, com os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas, os objetivos a serem trabalhados. Concordamos com Silva, Krawczyk e Calçada (2023), quando afirmam:

Currículo é sempre tema de disputas e controvérsias, seja quanto ao entendimento do que se entende por currículo, seja quanto ao que é proposto no âmbito das escolas, sistemas escolares e políticas curriculares. Compreendido em uma perspectiva restritiva que compreende apenas a dimensão do currículo como texto escrito e de caráter técnico e prescritivo, falar em currículo implica em considerar, para além disso, as dimensões de poder e de disputas por hegemonia. Implica, ainda, em compreendê-lo no movimento que se faz nos diferentes contextos das formulações e das práticas curriculares (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 4).

Nesse sentido, analisar propostas curriculares implica considerar todo o contexto e as

influências nos quais está inserido. É isso que propomos nesta seção, remontar o trajeto curricular e legislativo da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, evoluindo as múltiplas determinações nele inseridas, as disputas hegemônicas e dimensões de poder, explícitas e implícitas no currículo.

Em consonância com Laval (2019), entendemos que, no neoliberalismo, a educação se torna um bem de capitalização privado. Essa autor enfatiza que a escola é vista como qualquer outro serviço público, como correios ou transporte, levando em conta uma demanda individual e da concorrência, o que remete a uma estratégia baseada na relação de cliente e consumidor (Laval, 2019). Em outras palavras, a hegemonia da classe dominante apresenta-se na educação e influencia o currículo. O teórico complementa:

Em nada o sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como na identidade que existe entre a “reforma” da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado. Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educacionais, em geral encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente à adoção, pelo discurso interno da instituição escolar, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização (Laval, 2019, p. 124).

Assim sendo, o mercado se insere no meio escolar trazendo consigo os ideais mercadológicos, como a concorrência, a meritocracia, o empreendedorismo, a produtividade, a flexibilidade e outros elementos disseminados pela ideologia da classe dominante.

A Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018e), instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, para as Secretarias de Educação Estaduais e as do Distrito Federal, a fim de auxiliar na elaboração e na execução do novo currículo que contemplasse a BNCC, os IFs e ampliação da carga horária. Para isso, contou com apoio técnico para elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, para implementação das escolas-piloto, apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado (Brasil, 2018d).

Como já foi disposto anteriormente, a implementação se deu por meio da Portaria n.º 521/2021 (Brasil, 2021a), que instituiu o Cronograma de Implementação do NEM em todo o Brasil, em que consta:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os IFs;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Brasil, 2021).

No governo Lula, esse cronograma foi suspenso, medida que foi ao encontro das manifestações contrárias à contrarreforma do Ensino Médio, porém, não foi o bastante.

Santa Catarina iniciou, em 2020, a implementação do NEM por meio de 120 escolas-piloto³⁹ estendidas em todo território catarinense. De acordo com o site da SED/SC, a proposta favorecia a flexibilização curricular, o trabalho com Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos – CCEs – (Santa Catarina, [20--]).

De acordo com Carneiro (2023), ainda em 2019, o estado catarinense indicou as instituições que poderiam compor o quadro de escolas-pilotos do NEM e que se enquadravam nas condições exigidas pela Portaria n.º 649/2018 (Brasil, 2018e), das quais 30% obrigatoriamente deveriam ser escolas de EMITI⁴⁰ e as que já tiveram uma jornada diária de cinco horas, preferencialmente o PROEMI⁴¹.

É possível afirmar que Santa Catarina acompanhou o processo do NEM desde o início, sendo pioneiro ao apoiá-lo. Silva, Martini e Possamai (2021) mencionam que a apresentação

³⁹ “[...] nos anos de 2019 e 2020, foram realizados encaminhamentos sistemáticos para a implementação do NEM nas 120 escolas-piloto da rede estadual catarinense, alcançando gestores das coordenadorias de educação e profissionais que atuavam nessas escolas. Apenas dois desses encontros foram realizados de forma presencial, sendo os demais por web conferência, conforme será detalhado nas seções seguintes” (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 62).

⁴⁰ “[...] foi instituído em 2017, em uma parceria da SED/SC com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e com Instituto Natura (IN), a partir de uma proposta de educação integral para o Ensino Médio centrada no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais na formação do jovem” (Carneiro, 2023, p. 84).

⁴¹ “Esse programa, lançado em 2009 pelo Governo Federal, com base na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, permitia aos estados elaborarem iniciativas inovadoras que pudessem flexibilizar o currículo de modo a aproximá-lo da juventude e das mudanças do mundo contemporâneo. Em Santa Catarina, o ProEMI foi iniciado em 2010 em 18 escolas; em 2016 já somavam 155 unidades escolares de Ensino Médio, com mais de 15.000 alunos atendidos” (Carneiro, 2023, p. 83).

do NEM em nível nacional, realizada em 22 de setembro de 2016, pelo então ministro da Educação Mendonça Filho e pelo Presidente Michel Temer, contou com a participação de Eduardo Deschamps, que ocupava, à época, simultaneamente, o cargo de presidente do CNE e secretário da Educação de Santa Catarina até abril de 2018. Eduardo Dechamps foi secretário da Educação estadual ainda no governo de João Raimundo Colombo (Partido Social Democrático - PSD). Posteriormente, quem acompanhou o processo de implementação do NEM em Santa Catarina, foi Natalino Uggioni como secretário da SED/SC, nomeado pelo então governador Carlos Moisés da Silva.

Santa Catarina participou da primeira *webconfência* organizada pelo MEC, com as demais secretarias de educação de todos os estados brasileiros, com o objetivo de direcionar os gestores, coordenadores e as escolas em como se daria o processo do NEM. Em 24 de maio de 2019, houve uma nova *webconferência*⁴² organizada pela SED/SC, intitulada *Novo Ensino Médio e BNCC do EM*, que foi efetivamente o primeiro passo para estabelecer o NEM no estado, ainda no âmbito das escolas-piloto. Com duração de 2 horas e 20 minutos, o objetivo da conferência era explicar o processo da implementação do novo modelo, discutir o novo currículo estadual e os aspectos da Lei n.º 13.415/2017. Participaram da *webconferência* gestores e professores das escolas-piloto, ocasião em que foram mencionadas as ações para a implementação do NEM nos anos de 2019 e 2020 (Santa Catarina, 2019b).

Três meses depois, em agosto de 2019, a SED/SC realizou um evento presencial em Chapecó - SC para discutir o planejamento do NEM, denominado Primeira Reunião Técnica (Silva; Martini; Possamai, 2021), com a participação de representantes das escolas-piloto, técnicos e coordenadores da SED/SC. Nessa reunião, os índices de aprendizagem e de evasão escolar, além de um currículo mais atualizado, foram utilizados para justificar a reforma. Todavia, reiteramos que a contrarreforma só contribuiu para um currículo fragmentado, desatualizado e reduzido cientificamente.

O documento da Primeira Reunião Técnica (Santa Catarina, 2019c) contém, inicialmente, um panorama geral das escolas-piloto, caracterizando 17% das instituições de ensino do Ensino Médio do estado, definidas como o “espelho” das demais que adeririam ao modelo. Também definiu, a princípio, alguns procedimentos técnicos e administrativos para compor a equipe gestora do NEM, assim como abordou acerca dos recursos financeiros e sua distribuição, aspectos não explorados neste trabalho.

A estrutura curricular do NEM, a partir de 2019, foi composta por FGB/BNCC e IFs, sendo que: no 1º ano, foram definidas 800h de FGB/BNCC e 200h de IFs; no 2º ano, 600h de

⁴² Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>.

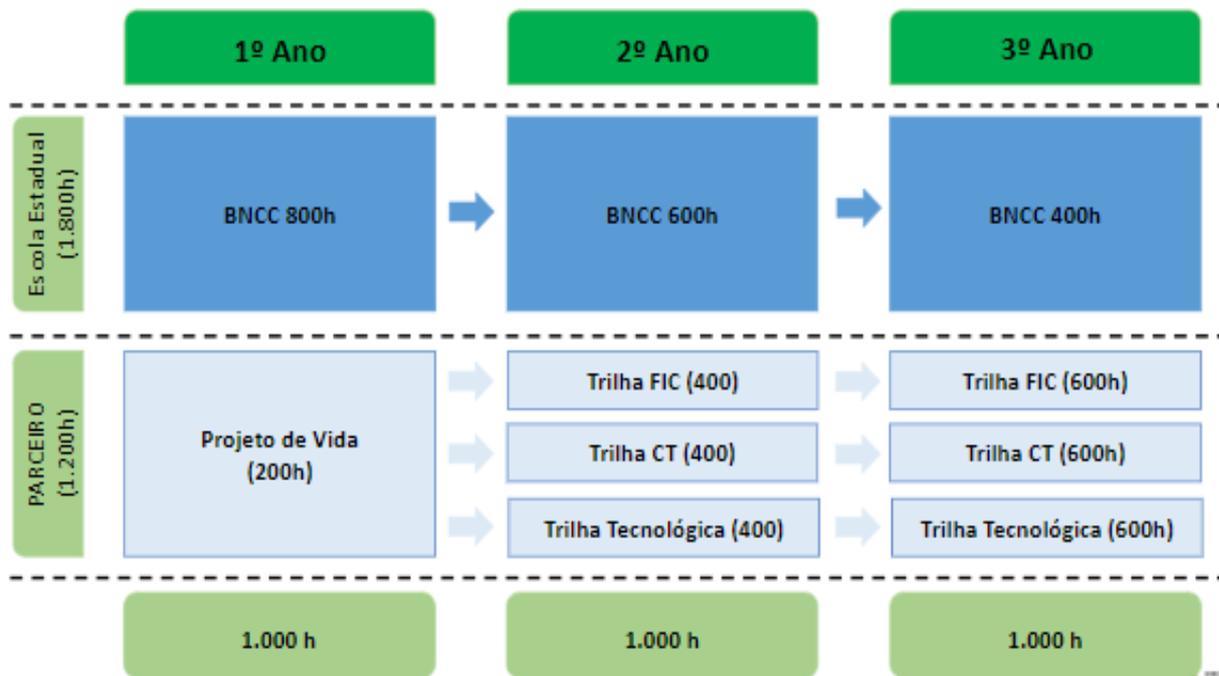
FGB/BNCC e 400h de IF, e no 3º ano 400h de FGB/BNCC e 600h de IFs (Santa Catarina, 2019c). Nesse sentido, percebemos a diminuição da formação comum e o aumento da formação flexível, ao se avançarem os anos do Ensino Médio. É importante enfatizar que estamos em uma sociedade de mercado flexibilizada, assim, o meio escolar, os setores públicos (MEC e Secretarias Estaduais de Educação) e privados (Fundação Unibanco, TPE, Sistema S e outros) aplaudem a flexibilização (Kuenzer, 2017).

Na Primeira Reunião Técnica, também foi proposta a construção de um mapa das demandas profissionais, que nada mais é do que conhecer a vocação profissional da região, por meio da aproximação com entidades comerciais e industriais do município, escolas técnicas (como as do Sistema S) e universidades da região. Entendemos que essa medida favorece o âmbito privado no meio educacional público catarinense. Embora a educação não seja uma mercadoria, porém, o que vem ocorrendo, como definido por Silva (2018), é a mercantilização da Educação Básica, não só pelo convênio com a educação privada, mas também pelas finalidades na formação do aluno de classe baixa, capaz de formar competências favoráveis para o mercado de trabalho.

Durante a Primeira Reunião Técnica, foi apresentado o modelo de oferta do NEM para as escolas-piloto, que seria organizado da seguinte forma, como está disponível na Figura 3:

Figura 3 - Modelo de oferta do NEM para as escolas-piloto de Santa Catarina

Modelo de Oferta



Fonte: Santa Catarina (2019c).

Novamente, por meio desse modelo, constatamos a diminuição da formação comum e o aumento da formação flexível. Silva, Martini e Possamai (2021) apontam para a influência de parceiros externos na parte flexível do currículo, tanto na formação dos estudantes, quanto no trabalho docente, como o Instituto Iungo, assunto desenvolvido mais adiante.

Quando nos deparamos com o aumento da formação flexível, é necessário enfatizar o modelo de produção flexível no qual estamos inseridos; a escola acaba reproduzindo uma sociedade de mercado, vinculada aos ideais de flexibilidade. Kuenzer (1997) cita que a reforma retoma a flexibilização que vinha se constituindo no Brasil na década de 1990, influenciada pelos organismos internacionais:

[...] a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980, e no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 1990 (KUENZER, 1997) (Kuenzer, 2017, p. 339).

Além da delimitação do currículo, a Primeira Reunião Técnica delineou como seria a execução da oferta do NEM, como está disposto na Figura 4:

Figura 4 - Execução da oferta do NEM para as escolas-piloto de Santa Catarina

Execução da Oferta

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º Ano	Escola Estadual	Escola Estadual	Escola Estadual	Escola Estadual	Parceiro
2º Ano	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual
3º Ano	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro

Fonte: Santa Catarina (2019c).

Verificamos, com base na Figura 4, que os alunos podem cursar a carga horária em instituições parceiras, e à medida que o aluno avança no Ensino Médio, a instituição parceira está mais presente. Concordamos com Silva, Martini e Possamai (2021), quando enfatizam que esse modelo de configuração do currículo inviabiliza a formação integral dos jovens, retirando-lhes a sólida formação básica e favorecendo os interesses do empresariado.

Ainda na reunião em questão, foram elencados os seguintes setores portadores de futuro para a indústria catarinense em 2022: agroalimentar, biotecnologia, bens de capital, móveis e madeira, entre outros. Além disso, também foram indicados os setores portadores de futuro para o comércio por região: gestão e negócio, tecnologia de informação e comunicação, saúde e bem-estar, produção cultural e design, entre outros. Não abordamos todos os setores, apenas queremos enfatizar como o âmbito privado foi colocado em destaque para que a escola pudesse trabalhar de modo direcionado para o mercado. Silva, Martini e Possamai (2021) salientam que essa indicação manifesta a “[...] influência do empresariado catarinense na implementação da contrarreforma e a intenção de utilizar o aparato estatal para formação de mão de obra para o setor privado” (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 65).

Depois disso, as escolas-piloto foram encarregadas de realizar um relatório de escuta dos estudantes, um diagnóstico de necessidades da escola e um mapeamento dos interesses dos alunos. Como metodologias e estratégias, foram indicados reuniões, exposições de vídeos sobre o NEM, questionário disponível no site do MEC⁴³, pesquisa qualitativa e grupo focal, roda de conversa, enquetes, e busca de parceiros locais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Sistema S.

Ao final do documento da Primeira Reunião Técnica, foram apontados alguns dos motivos da adesão de Santa Catarina ao NEM: os baixos índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos; o distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos jovens; os currículos conteudistas fragmentados e desarticulados; o pouco espaço para a escuta dos estudantes e a formação de seus projetos de futuro; as condições socioeconômicas, culturais, cognitivas e socioemocionais; a necessidade de ir cedo para o mercado de trabalho; a resignificação do currículo escolar; e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com tudo que foi apresentado até aqui sobre a contrarreforma do Ensino Médio, podemos afirmar que os motivos da adesão de Santa Catarina ao NEM são contraditórios, visto que o seu currículo é fragmentado, esvaziado cientificamente e desvinculado das situações vivenciadas no dia a dia, voltando-se principalmente para uma lógica flexível e

⁴³ Disponível no site: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>.

empreendedora. Além disso, aspectos como a precarização do trabalho docente a má qualidade e a falta de estrutura física não foram sequer mencionados.

Depois da Primeira Reunião Técnica, a rede estadual de ensino de Santa Catarina participou do 2º Encontro da Frente de Trabalho Currículo e Novo Ensino Médio, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em Brasília, entre 9 e 11 de setembro de 2019. O evento reuniu quatro representantes de cada uma das 27 unidades da federação, em uma imersão sobre diretrizes de implementação do NEM, que ocorreu a partir de 2020 (Santa Catarina, 2019d).

Em outubro de 2019, com base no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio do MEC (Brasil, 2018f), na instituição de uma Comissão Executiva do NEM no estado e na realização de reuniões semanais, deu-se início ao processo de elaboração do Caderno de Orientações para implementação do NEM da rede estadual catarinense (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Ainda em 2019, nos dias 12 e 13 de novembro, ocorreu o segundo encontro presencial promovido pela SED/SC, nomeado *Primeiro Encontro Formativo do Novo Ensino Médio* e contou com a presença de 200 profissionais das 120 escolas-piloto, ocasião em que aconteceu o estudo sobre a nova proposta curricular e pedagógica (Santa Catarina, 2019a). Além disso, na reunião, houve a apresentação de algumas medidas do planejamento para o ano de 2020 sobre o NEM, já concluídos: implementar o NEM nas 120 escolas-piloto, construir a versão final e aprovar o CBTCEM.

Assim sendo, a SED/SC implementou o NEM nas 120 escolas-piloto, sem currículo base, sem matrizes bem definidas e com falta de infraestrutura. Reiteramos que, nesse período, estávamos no contexto da pandemia da covid-19, e, dadas as condições, o NEM foi implementado. o CEE de Santa Catarina aprovou a Resolução nº 009/2020 (Santa Catarina, 2020b), que estabeleceu o regime não presencial das atividades escolares, devido à pandemia da covid-19. Considerando as condições atípicas do momento, foram estabelecidas parcerias com o setor privado, como acena Carneiro (2023):

Como os acordos entre a SED/SC, o CONSED e a companhia Google, desenvolvendo-se o Google For Education (Google Sala de Aula), uma plataforma de uso para toda a rede estadual de ensino, sendo um meio de acesso às atividades on-line nas escolas estaduais catarinense (Carneiro, 2023, p. 87).

Essa foi uma das parcerias da SED/SC com o setor privado, voltada para a educação. Depois disso, a SED/SC firmou parceria com o GetEdu, com vistas à formação *online* dos

professores e ao ensino remoto (Carneiro, 2023). Também no contexto NEMm firmou colaborações com o Instituto Iungo, com o Sistema S e com outras entidades, como salientado posteriormente.

Por meio dos encontros e das decisões da SED/SC, notamos que a Secretaria se manteve aberta a mudanças e focada na implementação do NEM, principalmente de maneira rápida. Concordamos com Silva, Martini e Possamai quando afirmam que “[...] a SED/SC demonstrou um empenho bastante grande na implementação da contrarreforma do Ensino Médio no estado, buscando subsidiar gestores das coordenadorias regionais de educação e das escolas nesse processo” (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 69).

No evento, também foi apresentado o *Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio*, produzido em 2019 (Santa Catarina, 2019e), no qual constam: a estrutura do NEM e sua contextualização; orientações sobre o Projeto de Vida, os CCEs e a Organização do Trabalho Pedagógico; a Estrutura Curricular e a Matriz de Referência; a Formação Docente e a contextualização sobre os IFs. As orientações estão de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, com as DCNEMs (Brasil, 2018b), com a BNCCEM (Brasil, 2018a), além de contemplar orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do CEE (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Nos principais documentos⁴⁴ redigidos pelo CEE/SC, que tratam sobre os direcionamentos para o NEM catarinense, temos a Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a), a Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c) e o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d).

A Resolução CEE/SC N.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a) dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na LDB referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Destacamos alguns itens do art. 4.º:

Art. 4.º Para fins de supervisão, as instituições ou redes de ensino deverão manter registro do seu currículo base do Ensino Médio adequado ao disposto na Lei n.º 13.415/2017, na Resolução CNE/CP n.º 4/2018, na Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 e demais normativos exarados pelo CEE/SC, contendo:

⁴⁴ Os principais marcos normativos do NEM são caracterizados pelas seguintes legislações nacionais: LDB alterada pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a); DCNEMs (Brasil, 2018a); BNCC (Brasil, 2017b); Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2020); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021b). Em nível estadual, têm-se os seguintes documentos que regulamentam o currículo do CBTCem, elaborados pelo CEE/SC: Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a), fundamentada pelo Parecer CEE/SC n.º 405/2020 (Santa Catarina, 2020c) - não está disponível no site do CEE/SC, e a Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c), fundamentada pelo Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d).

[...] II- Comprovação do atendimento de todas as competências e habilidades previstas na BNCC-EM incluindo a proposta de progressão para os direitos e objetivos de aprendizagem da etapa do Ensino Médio da BNCC, conforme modelo a ser disponibilizado pelo CEE/SC;

III- Catálogo de itinerários formativos com as indicações de critérios para sua oferta e o regulamento para sua escolha pelos estudantes;

[...] VII- Regulamento para concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando o itinerário técnico profissionalizante for estruturado e organizado em etapas com terminalidade;

VIII- Regulamento e termos de parcerias e de EaD;

IX- Regulamento sobre aproveitamento de estudos e reconhecimento de competências;

[...] XIII- Orientações sobre ambientes de aprendizagens, descrevendo os diversos ambientes que propiciem ao estudante vivenciar experiências, interferir e fomentar tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos (Santa Catarina, 2020a, p. 71).

Percebemos como o estado de Santa Catarina caminhou em consenso com a contrarreforma do Ensino Médio, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades elencadas pela BNCCEM, “qualificando” (ou seja, uma falsa qualificação) para o trabalho por meio de itinerários técnicos profissionais, além de legitimar a parceria público-privada e a regulamentação da EaD, como observado a seguir:

Art. 6º As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, podem ser aulas, cursos, estágios obrigatórios e não obrigatórios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, produção de artigo científico, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica, orientadas por docentes devidamente habilitados, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância. (Santa Catarina, 2020a, p. 72).

A carga horária do Ensino Médio é fragmentada, abrindo-se a possibilidade de o trabalho voluntário integrá-la, o que contribui para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, como discutimos no primeiro capítulo. Além disso, a possibilidade de cursar o ensino a distância regulamenta a parceria público-privada.

A Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a) dispôs sobre o cronograma de implementação do NEM nas escolas catarinenses, conforme consta no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Cronograma de implementação do NEM na rede estadual de ensino catarinense

2022 Início do ano letivo	2023 Início do ano letivo	2024 Início do ano letivo
Último prazo para implementação da carga horária mínima de mil horas anuais prevista na Lei nº 13.415/2017 em todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema de Estadual de Ensino.	Último prazo para implementação dos novos currículos na 2º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.	Último prazo para implementação dos novos currículos na 3º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.
Último prazo para implementação dos novos currículos na 1º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.		

Fonte: Organizado pela autora com base na Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a).

Reiteramos que a Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023, do MEC, suspendeu por 90 dias os prazos em curso da Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2023g). Desse modo, os cronogramas estaduais que se basearam na Portaria n.º 521/2021 (Brasil, 2021a), para organização de prazos, também foram suspensos. Entretanto, o CEE/SC optou por manter os prazos de implementação:

Para o Presidente do Conselho Estadual de Educação, Osvaldir Ramos, essa decisão traz tranquilidade e segurança às Instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, já que se esclarece a suspensão dos prazos da implementação do Novo Ensino Médio, em função da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. “Entendemos que esse processo de avaliar e de reestruturar o Ensino Médio se faz necessário, pois a construção do processo educativo deve ser sem cumieiras, para garantir sua permanente construção”, enfatizou o presidente. “A decisão do Conselho Estadual de Educação é muito importante. Sabemos que o Novo Ensino Médio precisa ser aprimorado nas escolas catarinenses e estamos trabalhando na adequação do currículo”, explicou a presidente da Comissão de Educação Básica do Conselho, Patrícia Lueders (Santa Catarina, 2023a).

Partindo disso, podemos afirmar que o estado catarinense deu continuidade à implementação do NEM, ignorando a consulta pública e as medidas federais de suspender os prazos da Portaria do MEC n.º 627/2023 (Brasil, 2023g).

A Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c), por sua vez, instituiu e orientou a implantação do CBTC no âmbito do Sistema Estadual de Educação. A Resolução mencionada se complementa com o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d), que dá mais direcionamentos sobre o CBTCEM. O currículo estadual é definido como:

Art. 2º O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense constitui-se em documento de referência para a adequação dos currículos e propostas pedagógicas desta etapa da Educação Básica das instituições ou redes de ensino do Estado de Santa Catarina ao disposto na Lei nº 13.415/2017, na Resolução CNE/CEB nº 03/2018 e na Resolução CNE/CP nº 04/2018. (Santa Catarina, 2021c, art. 2º).

Disposto como elemento norteador do NEM catarinense, as instituições poderiam optar por aderir ao CBTCEM, de acordo com o disposto na Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a).

Sobre o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d), ele se inicia com um breve histórico sobre o NEM e as medidas estaduais; depois, aborda a construção do CBTCEM (aspectos desenvolvidos na próxima seção); na sequência, são detalhados nove itens: 1) Sobre a Formação Geral Básica; 2) Sobre os Itinerários Formativos; 3) Sobre o Projeto de Vida; 4) Sobre os Componentes Curriculares Eletivos; 5) Sobre a Segunda Língua Estrangeira; 6) Sobre as Trilhas de Aprofundamento; 7) Sobre os Itinerários da Formação Técnica e Profissional; 8) Sobre a Organização Curricular do Novo Ensino Médio para as Escolas Estaduais; e 9) Sobre a Formação Docente. É importante explorar tais itens para obter um panorama geral sobre a composição do currículo do NEM catarinense.

Inicialmente, sobre a FGB (item 1), salientamos que tanto a BNCCEM quanto as DCNEMs organizam a formação geral por área do conhecimento. No CBTCEM, as áreas do conhecimento da FGB estão organizadas por componentes curriculares disciplinares (Santa Catarina, 2021d); ou seja, são novos arranjos curriculares no planejamento estadual.

Já sobre os IFs (item 2), a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a) e as DCNEMs (Brasil, 2018b) definem que devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos, sendo eles: unidades curriculares comuns, unidades curriculares de aprofundamento e unidades curriculares eletivas. Levando isso em consideração, o CBTCEM organiza os IFs por: Projeto de Vida, CCEs, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento, sendo possível contemplar mais de uma área do conhecimento, até mesmo a formação técnica e profissional (Santa Catarina, 2021d). Além da flexibilidade impressa nos IFs, nesse contexto organizacional, também estão presentes os ideais de empreendedorismo, como disposto na

Portaria MEC n.º 1.432/2018: “[...] os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo)” (Brasil, 2018c, p. 2). Esses eixos visam a favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil, conforme o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d).

Sobre o Projeto de Vida (item 3), enfatizamos que o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental catarinense são traduzidos no Ensino Médio como suporte para a construção do Projeto de Vida dos estudantes (Santa Catarina, 2021d). Além disso, o documento do CEE/SC ainda salienta sobre como o CBTCEM estabelece o Projeto de Vida nos cadernos curriculares e no roteiro pedagógico do componente curricular do Projeto de Vida, aspectos explorados nas próximas seções.

Os CCEs (item 4) são definidos como oportunidades de ampliação e de diversificação das trajetórias escolares e das aprendizagens, devendo ser de livre escolha do estudante alinhar-se ao seu Projeto de Vida, de acordo com as possibilidades de oferta das instituições ou das redes de ensino. (Santa Catarina, 2021d). Os CCEs, desse modo, integram a parte flexível do currículo do Ensino Médio, os chamados IFs. Com base nos cadernos do CBTCEM, principalmente no *Caderno 4 - Portfólio dos Educadores - Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes*, o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 apresenta o CCE de acordo com a área correspondente, como consta no Quadro 3 - Componente Curricular Eletivo de acordo com a área, disponível no Parecer.

Sobre a Segunda Língua Estrangeira (item 5), O CBTCEM propõe que, além do componente Língua Inglesa, oferecido na FGB em todos os anos do ensino médio, seja incluída nos IFs a oferta de uma segunda língua estrangeira, podendo ser espanhol, alemão, italiano, francês, Libras ou outros (Santa Catarina, 2021d). Esse aspecto é detalhadamente desenvolvido nos cadernos curriculares do CBTCEM, mas não é nosso escopo nos aprofundarmos nisso.

Já as Trilhas de Aprofundamento (item 6) contemplam a maior carga horária dos IFs, sendo organizadas em torno de uma temática específica, e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que articulam os objetos de conhecimento das áreas de conhecimento e seus componentes, as habilidades dos eixos estruturantes, as habilidades previstas na BNCC e, ainda, as habilidades da educação técnica e profissional e outras não previstas na Base (Santa Catarina, 2021d). As Trilhas de Aprofundamento podem completar uma ou integrar duas ou mais grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias ou Ciências humanas e sociais aplicadas),

ou ainda contemplar a educação técnica e profissional. Os Cadernos 1 e 3⁴⁵ do CBTCEM (Santa Catarina, 2021a, 2021e), assim como o Portifólio *Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina* (Santa Catarina, 2023b) apresentam as Trilhas de forma mais detalhada.

É importante salientar a presença de ideais empreendedores também nas Trilhas de Aprofundamento, assim como os eixos estruturantes dos IF, como já disposto anteriormente. No Caderno 3 do CBTCEM (Santa Catarina, 2021e), que contém o Portifólio das Trilhas e Aprofundamento, são apresentadas as habilidades gerais e específicas dos eixos estruturantes (investigação científica, processo criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) dispostos na Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 (Brasil, 2018b) e na Portaria MEC n.º 1.432/2018 (Brasil, 2018c) para cada área de itinerário proposto.

Os Itinerários de Formação Técnica e Profissional (item 7) estão incluídos no currículo regular como possibilidade de oferta para os estudantes do Ensino Médio. O Parecer CEE/SC n.º 040/2021 define que a oferta de formação técnica e profissional é dada nos IFs por meio das Trilhas de Aprofundamento, que podem ser compostas por cursos de qualificação profissional (FIC), por curso técnico ou pela combinação de ambos, com a certificação intermediária, podendo ser ofertadas com ou sem parceria (Santa Catarina, 2021d). Assim sendo, os cursos técnicos devem ser ofertados considerando-se um ou mais dos 13 eixos tecnológicos, definidos pelas trilhas de aprofundamento, como está disposto no Caderno 3 do CBTCEM:

1. Ambiente e saúde; 2. Controle e processos industriais; 3. Desenvolvimento educacional e social; 4. Gestão e negócios; 5. Informação e comunicação; 6. Infraestrutura; 7. Militar; 8. Produção alimentícia; 9. Produção cultural e design; 10. Produção industrial; 11. Recursos naturais; 12. Segurança; 13. Turismo, hospitalidade e lazer (Santa Catarina, 2021e, p. 339).

Verificamos que os 13 eixos tecnológicos estão ligados ao mercado, com a produção de bens de consumo e uma formação aligeirada para o mercado de trabalho. Pontuamos que a escola não necessariamente oferece todos os 13 eixos.

O Parecer CEE/SC n.º 040/2021 também informa sobre a organização curricular (item 8) do NEM para as escolas estaduais. Alterando-se alguns aspectos do que foi tratado na Primeira Reunião Técnica como modelo de oferta do NEM para as escolas-piloto de Santa

⁴⁶ Em aspas, pois relacionamos o termo demanda a uma linguagem econômica de mercado, como expusemos anteriormente, sobretudo com relação ao modelo toyotista de produção, o chamado *just-in-time*, na hora certa, ou seja, a produção de acordo com a demanda.

Catarina (Figura 3 desta dissertação), agora, a FGB e parte flexível têm esta estrutura: 1º ano – 800 horas de BNCC e mínima de 200 horas da parte flexível; 2º ano – 500 horas de BNCC e mínima de 500 horas da parte flexível; 3º ano – 500 horas de BNCC e mínima de 500 horas da parte flexível (Santa Catarina, 2021d). No modelo de oferta apresentado na Primeira Reunião Técnica, até o 3º ano do Ensino Médio, a formação flexível chegava a 600h e a formação comum se reduzia para até 400h. Contudo, nos dois modelos, a formação flexível aumenta do 1º para os dois anos subsequentes.

O Caderno 1 do CBTCEM disponibiliza três matrizes para o NEM, cada uma se diferenciando pela carga horária. A Matriz A conta com 31 aulas semanais, em que: no 1º ano, 800h são de FGB e 200h de IFs, totalizando 1.000h; no 2º ano, 480h de FGB e 520h de IFs, totalizando 1.000h, mesma configuração do 3º ano, 480h de FGB e 520h de IFs. A Matriz B conta com 35 aulas semanais, assim dispostas: no 1º ano, 800h de FGB e 320h de IFs, totalizando 1.120h; no 2º ano, 480h de FGB e 640h de IFs, totalizando 1.120h; no 3º ano, 480h de FGB e 640h de IFs, totalizando 1.120h. A Matriz C conta com 44 aulas semanais, assim distribuídas: no 1º ano, 800h de FGB e 608h de IFs, totalizando 1.408h; no 2º ano, 480h de FGB e 928h de IFs, totalizando 1.408h; no 3º ano, 480h de FGB e 928h de IFs (Santa Catarina, 2021d). Essas informações constam no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Distribuição da carga horária das matrizes do NEM em Santa Catarina

Matriz A	1º ano:	800 h Formação Geral Básica
		200h de Formação Diversificada (itinerários)
	2º ano:	480h de Formação Geral Básica
		520h de Formação Diversificada (itinerários)
	3º ano:	480h de Formação Geral Básica
		520h de Formação Diversificada (itinerários)
Matriz B	1º ano:	800h de Formação Geral Básica
		320h de Formação Diversificada (itinerários)
	2º ano:	480h de Formação Geral Básica
		640h de Formação Diversificada (itinerários)
	3º ano:	480h de Formação Geral Básica

		640h de Formação Diversificada (itinerários)
Matriz C	1º ano:	800h de Formação Geral Básica
		608h de Formação Diversificada (itinerários)
	2º ano:	480h de Formação Geral Básica
		928h de Formação Diversificada (itinerários)
	3º ano:	480h de Formação Geral Básica
		928h de Formação Diversificada (itinerários)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno 1 do CBTEM (Santa Catarina, 2021a)

De acordo com Dantas e Pereira (2022), o CBTECM não contempla em seu documento a matriz do Ensino Médio noturno; ela pode ser acessada por meio da página de dúvidas do NEM, sendo caracterizada com 25 aulas semanais, compostas por cinco aulas diárias, que serão realizadas em quatro anos.

O parecer CEE/SC n.º 040/2021 também trata brevemente sobre a formação docente (item 9), elencando 11 temas de maior relevância para a formação: 1) Marcos legais; 2) Concepção de educação integral e tempo integral; 3) **Concepção do Jovem como “ator social”**; 4) Condição Juvenil na Atualidade; 5) **Projeto de Vida**; 6) **Protagonismo Juvenil**; 7) Estudos Metodológicos das Áreas de Conhecimento; 8) Pesquisa como Prática Pedagógica para **Inovação, Criação e Construção de Novos Conhecimentos**; 9) **Uso de Práticas e Ferramentas Inovadoras com Objetivos Voltados à Inovação Educacional Social**; 10) Didática no Ensino Médio, Planejamento, Estratégias de Ensino e Teoria da Atividade; e 11) Formação Social da Mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência (Santa Catarina, 2021d, grifo nosso). Com base nessas informações, podemos afirmar que o protagonismo não está somente embutido na formação do aluno, mas também na formação do professor. O docente é tanto um mediador de uma formação protagonista para o educando quanto um protagonista da sua prática pedagógica, por meio da inovação, da criação e da construção de novos conhecimentos, com práticas e ferramentas inovadoras. A flexibilização também está presente na formação do aluno e na do professor. Concordamos com Rodrigues (2023), quando enfatiza que

[...] a flexibilidade promove um discurso de inovação articulada ao uso de novas tecnologias, com diversidade em modelos de aprendizagem articulados ao desenvolvimento de novas metodologias, definidas como “inovadoras”, justificando-se a partir dos problemas apresentados pela educação tradicional, tais como: a disciplinarização, os professores

conteudistas e “retentores do conhecimento”, não havendo espaço para o protagonismo dos estudantes. E é nesse campo que a flexibilidade foi vendida como possibilidade de melhoria e de expansão do processo de ensino, com a ideia de inovação, contudo, não passa de uma velha maneira hegemônica para manter a classe trabalhadora subordinada ao capital, utilizando-se do professor para ser a ponte e chegar ao estudante. Em síntese, a ideia é moldar o professor de acordo com o interesse do empresariado neoliberal (Rodrigues, 2023, p. 104).

A flexibilidade, portanto, aparece como redentora dos problemas educacionais e é apresentada como possibilidade de melhoria do ensino. Para além disso, a flexibilidade é considerada a saída das crises/problemas criados pelo próprio neoliberalismo, como o desemprego e a adequação a uma economia inconstante. Do mesmo modo, os ideais protagonistas e empreendedores ascendem em conjunto com a flexibilidade.

Para elaborar a formação continuada e desenvolver a parte flexível do currículo estadual catarinense, a partir de 2020, a SED/SC firmou parceria com o Instituto Iungo, que atua na formação continuada e nos CCEs do Projeto de Vida. Constatmos, dessa forma, uma parceria publico-privada que exemplifica os interesses empresariais ligados à educação pública. O Instituto Iungo faz parte do Terceiro Setor, inserindo-se no âmbito público, em questões que eram de responsabilidade estatal, bem como afirma Rodrigues (2023):

[...] entendemos que o Instituto Iungo é uma entidade que pertence ao terceiro setor, pois se denomina uma associação sem fins lucrativos que busca contribuir para melhorar a qualidade da educação pública, fornecendo cursos de capacitações aos educadores e materiais didáticos para os estudantes. Os principais focos desse Instituto Iungo são a gestão escolar e a formação continuada de docentes (Rodrigues, 2023, p. 112).

O Instituto Iungo, segundo dados retirados de sua plataforma *online*, é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 2020, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional no Brasil, tendo como foco a educação e a potência transformadora dos educadores e dos gestores escolares para construir uma educação de qualidade e mais significativa aos estudantes (Iungo, [20--]). Essa instituição promove: a formação de professores e gestores escolares; a construção de materiais didáticos e pedagógicos para apoio do trabalho docente; pesquisas sobre a atuação docente; inovações na educação; e debates sobre temas relevantes à educação (Rodrigues, 2023).

De acordo com seu *site*, o Instituto Iungo foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos de vida. Para o Instituto Iungo, os educadores são os principais agentes dessa transformação da

escola, por isso, buscariam apoiar e valorizar os professores e gestores escolares. Além disso, para trazer um impacto relevante para a educação do país, o Instituto trabalha em parceria com secretarias da educação, universidades e outras organizações do terceiro setor (Iungo, [20--]).

Silva, Martini e Possamai (2021) também fazem considerações sobre a parceria com o Instituto Iungo:

Somadas às ações descritas até aqui, observamos que, em 2020, novos atores têm auxiliado a SED/SC a materializar a Reforma do Ensino Médio no estado. Destacamos a parceria firmada, de forma gratuita, com o Instituto Iungo que tem atuado durante todo o ano de 2020 na formação de professores, de forma remota, e na articulação e construção das ementas das disciplinas eletivas junto a professores da rede estadual que voluntariamente dispuseram-se a essa tarefa (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 73)

Nesse sentido, o que nos chama a atenção é a parceria firmada de modo gratuito, sendo que o Instituto Iungo é gerido/direcionado em favor do empresariado, devido a suas parcerias, que, ao firmá-las, coloca seus interesses de formação dos jovens, adequando-os ao capitalismo do século XXI, formando subjetividades. De acordo com o site do Instituto Iungo, os seus principais mantenedores são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, esse vinculado a MRV&CO, que é uma plataforma habitacional composta pela MRV e quatro empresas que oferecem soluções de moradia (Iungo, [20--]).

Notamos, desse modo, como o âmbito privado insere-se na educação, trazendo consigo a ideologia/ideais da classe dominante, de modo explícito e implícito no currículo. Nesse sentido, é preciso ter um olhar atento para levar em consideração as múltiplas determinações inseridas nesse contexto. Os interesses da classe hegemônica estão dispostos nos currículos atuais, influenciando fortemente a formação de um sujeito protagonista, empreendedor, flexível e com outras características.

De acordo com Laval (2019), a mercadorização da escola não se dá somente pelo direcionamento futuro ao mercado de trabalho, mas também quando o âmbito privado é financiado pela educação pública, com a compra de serviços privados e a terceirização. Exemplo disso é a formação continuada de professores assumida por sistemas privados, como o Instituto Iungo, em Santa Catarina.

Os principais parceiros que investem financeiramente no Instituto Iungo são o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a LOG, empresa de ramo logístico, o Fundo de Sustentabilidade Hydro (FSH), a Vale e a Porticus, coinvestidora na

formação de materiais pedagógicos. Sobre parceiros os estratégicos que coinvestem e participam da execução de iniciativas do Iungo, temos o Instituto Arapyauá, o Itaú Educação e Trabalho, o Instituto Reúna e Uma Concertação para Amazônia.

Os principais focos do Instituto Iungo na parceria com Santa Catarina foram: 1) A formação continuada dos professores; 2) A atuação nos componentes curriculares eletivos; 3) E a atuação nos Roteiros Pedagógicos do componente Projeto de Vida. Primeiramente, concentramo-nos brevemente sobre a formação continuada por parte do Instituto Iungo, regulamentada por um Acordo de Cooperação Técnica disponível no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina n.º 21.361, de 25 de setembro de 2020:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SED. EXTRATO DE ACORDO E COOPERAÇÃO TÉCNICA - ESPÉCIE: Acordo de Cooperação Técnica no 2020TN1326. CONVENIENTES: O Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação - Doravante denominada SED e a ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO, município de BELO HORIZONTE/MG, com observância na Lei nº 13019, de 31/07/2014 e legislação vigentes, firmam este Acordo de Cooperação Técnica. OBJETO: parceria técnica para organização de um Ciclo de formações on-line para equipe 113 gestora das 1065 escolas da Rede Estadual e um Ciclo de formação On-line para gestores regionais e escolares, e para professores das escolas piloto do Novo Ensino Médio. Com a formalização desta parceria será possível implantar ações conjuntas entre a SED e a IUNGO a fim de assegurar a realização do Projeto de Apoio e Assessoramento à equipe gestora das 1065 escolas e a Implantação da Educação Integral do Novo Ensino Médio das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, referente à formação continuada conforme descrito no Plano de Trabalho parte integrante deste acordo (Santa Catarina, 2020d).

Essas formações foram *onlines* e direcionadas primeiramente às escolas-piloto do NEM. Em 2020, como já acenado neste texto, passávamos por uma pandemia, e a educação ocorreu de forma remota, assim como as formações para um novo modelo de ensino. Rodrigues (2023) enfatiza que, apesar do momento vivenciado em 2020, com várias restrições sanitárias e sociais, a SED/SC iniciou a formação de professores e o processo de implementação do NEM. O período foi marcado também pelas parcerias da SED/SC com o âmbito privado, como acena Martini (2021):

Uma das estratégias utilizadas durante o ano de 2020 para dar continuidade à implementação do NEM, foi o estabelecimento de parcerias majoritariamente baseadas em interesses privatistas. Em 2020, foi perceptível a atuação de institutos privados, como o Instituto Iungo, que atuou na formação de professores de maneira remota, mas também de instituições do Sistema S, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (Martini, 2021, p. 115).

Essas parceriais, já regulamentadas pela Lei n.º 13.415/2017, evidenciam o interesse do empresariamento da educação. Não concordamos com o viés economicista impresso no ensino básico, e principalmente no Ensino Médio, isso porque, como enfatiza Laval (2019), no modelo neoliberal, a educação é considerada um bem de capitalização privado, representação relacionada à forte “demanda”⁴⁶ social por educação. O autor acrescenta:

Essa representação da educação como relação mercadológica se tornou a vulgata das organizações financeiras internacionais e de muitos governos. A educação e o comércio já foram associados em muitos países: funções essenciais do dia a dia dos estabelecimentos escolares foram delegadas ao setor privado (merenda, reforço escolar, creches, transporte etc.), e a tendência é a privatização total da própria atividade de ensino (Laval, 2019, p. 125).

No entanto, após a entrada do setor privado na educação pública por meio da privatização e da terceirização, abriu-se o caminho para a inserção de organizações do Terceiro Setor e para a prestação de serviços (como formação continuada), para discussão sobre a organização curricular, entre outros aspectos.

Ainda sobre a atuação do Instituto Iungo no NEM catarinense, inclui-se também a construção dos CCEs. O Instituto Iungo e a SED/SC elaboraram um Portifólio com 25 CCEs que os alunos deveriam “escolher”. O material denominado *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes: Caderno 4 Portifólio dos(as) Educadores(as)* (Santa Catarina, 2021g) integra a parte flexível do Ensino Médio, os chamados IFs, de acordo com o site da SED/SC:

Os eixos que compõem os CCEs são voltados para habilidades variadas e estruturados por diferentes focos pedagógicos, dividindo-se em: **investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo**. Os CCEs têm **carga horária anual** a partir de 2024 e poderão ser cursados a partir da 1ª série do Ensino Médio. Eles permitem a cada estudante o contato com conteúdos mais específicos dentro das áreas do conhecimento com as quais se identifica. Assim, o estudante irá experimentar componentes de diversas áreas (Santa Catarina, 2023c).

É importante frisar a característica protagonista presente nos eixos dos CCEs e o foco no empreendedorismo. Os CCEs, de acordo com a área, ficam organizados da seguinte forma,

⁴⁶ Em aspas, pois relacionamos o termo demanda a uma linguagem econômica de mercado, como expusemos anteriormente, sobretudo com relação ao modelo toyotista de produção, o chamado *just-in-time*, na hora certa, ou seja, a produção de acordo com a demanda.

conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Componente Curricular Eletivo de acordo com a área

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Educação Financeira Educação Fiscal Jogos de Raciocínio Lógico Matemático Matemática Aplicada
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Práticas corporais: cultura corporal de movimento Práticas das linguagens artísticas Práticas em Libras Práticas de linguagem no campo jornalístico-midiático Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural Práticas de Letramento Literário com ênfase na literatura local Práticas de multiletramentos no campo artísticoliterário
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Estudos e Práticas em Ciências Humanas Diálogos Contemporâneos das Juventudes Pesquisa de Campo e Intervenção Local Estudos e Projetos Culturais
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Conhecimento Científico em Ciências da Natureza Experimentação e outras práticas investigativas Saúde, Sociedade e Meio Ambiente
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Educação Tecnológica Cultura Digital Pensamento Computacional
COMPONENTES INTEGRADORES	Estudos dirigidos Educação empreendedora Projeto de intervenção Projeto de pesquisa e iniciação científica

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Parecer CEE/SC n.º 040/2021 e no Caderno 4 do CBTCEM (Santa Catarina, 2021d, 2021f).

Cada CCE se encaixa dentro de uma grande área, que se assemelham às grandes áreas elencadas pela BNCCEM. Frisamos que os CCEs se direcionam ao 1º ano do Ensino Médio, e as Trilhas de Aprofundamento, mencionadas anteriormente, aos 2º e 3º anos do Ensino Médio

(Rodrigues, 2023).

O Instituto Iungo também esteve presente nas orientações sobre o Projeto de Vida, no documento denominado *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b), com a participação dos profissionais da rede da educação catarinense e de um grupo da SED/SC. Analisamos esse documento na seção 3.3.

É importante salientar que, atualmente, o Instituto Iungo estabeleceu muitas parcerias com Secretarias Estaduais de Educação, a exemplo do Acre, do Amapá, de Alagoas, do Amazonas, do Ceará, de Goiás, do Maranhão, do Mato Grosso, de Minas Gerais, do Pará, do Rio Grande do Sul, de Roraima e de Sergipe (Iungo, [20--]).

Entretanto, no *site* do Instituto, o estado de Santa Catarina não aparece na atualidade como um parceiro. O último Acordo de Cooperação Técnica entre a SED/SC e o Instituto Iungo ocorreu em 2021, com objetivo de assessoria pedagógica e formação continuada por parte do Instituto Iungo, como consta na edição nº 21.497, do Diário Oficial de Santa Catarina:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SED. EXTRATO DE ACORDO E COOPERAÇÃO TÉCNICA - ESPÉCIE: Acordo de Cooperação Técnica nº 2021TN122. **CONVENIENTES:** O Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação - Doravante denominada SED e a ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO, município de BELO HORIZONTE/MG, com observância na Lei nº 13.019, de 31/07/2014 e legislação vigentes, firmam este Acordo de Cooperação Técnica. **OBJETO:** parceria técnica para a implementação do Programa Nosso Ensino Médio, envolvendo a equipe de gestão de formação da SED/SC, equipes de gestão de formação e de formadores das Coordenadorias Regionais Esta parceria técnica será por meio da assessoria pedagógica do Instituto Iungo, entidade jurídica de direito privado especializado em Formação Continuada em Educação. A formalização dessa parceria entre SED/SC e o Instituto, implantará ações conjuntas promovendo o desenvolvimento profissional de educadores das escolas, favorecendo a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino, no que se refere à formação continuada e que está descrito no Plano de Trabalho parte integrante deste Acordo. **DOS RECURSOS FINANCEIROS E MATERIAIS** - Não haverá transferência de recursos financeiros da SED/SC para a IUNGO, a execução do presente termo dar-se-á a título gratuito, não sendo devido qualquer repasse de valores entre as partes. **PRAZO E VIGÊNCIA:** este acordo de cooperação terá vigência a partir da data de publicação no DOE/SC com término em 31/12/2022, podendo ser prorrogado ou alterado mediante Termo Aditivo. **DA RESCISÃO:** mediante notificação prévia por escrito com antecedência de 30 (trinta) dias, por qualquer das partes, sem ônus. **DATA:** Florianópolis, 26 de fevereiro de 2021. **SIGNATÁRIOS:** Vitor Fungaro Balthaz, pela SED, e Maria Fernanda N. M. T. de S. Maia, pela IUNGO-MG (Santa Catarina, 2021g).

O que nos chama a atenção é um convênio gratuito entre o setor público (SED/SC) e uma organização do terceiro setor (Instituto Iungo), direcionado por instituições privadas. A finalidade não é um lucro imediato com as formações na educação pública, mas sim a orientação sobre a formação dos alunos da rede estadual, emergindo e fortalecendo ideais do setor privado relacionados ao neoliberalismo e à formação de um trabalhador de novo tipo: flexível e empresário de si.

Como estabelecido no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, por meio da Edição nº 21.493/2021, o período de vigência do acordo terminou em 31 de dezembro de 2022, após isso, não houve nenhum documento que prorrogou a cooperação técnica entre SED/SC e Instituto Iungo (Santa Catarina, 2021g).

A estrutura curricular do Ensino Médio em Santa Catarina construída com base na BNCCEM e nas DCNEMs, que estipulam carga horária de FGB em 1.800 horas e de formação flexível 1.200 horas, ficou organizada da seguinte forma, conforme o Quadro 6:

Quadro 6: Organização do Currículo do Novo Ensino Médio Catarinense

Formação Básica (1800h)	Áreas do Conhecimento	Linguagens e suas Tecnologias
		Matemática e suas Tecnologias
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Formação Flexível (1200h)	Itinerários Formativos	Projeto de Vida
		Segunda Língua Estrangeira
		Componentes Curriculares Eletivos
		Trilhas de Aprofundamento

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santa Catarina ([20--]).

A formação básica tem como pilar a BNCCEM e se concentra nas quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). A formação flexível, por sua vez, é realizada por meio dos IFs, compostos por Projeto de Vida, CCEs, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. Os IFs devem contemplar uma ou mais das áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional) e organizados em um ou mais eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e

Empreendedorismo).

Além do Instituto Iungo, também fizeram parceria com a SED/SC o Serviço Social da Indústria (SESI) e o SEBRAE, que fazem parte do SISTEMA S. Voltado para as escolas-piloto no NEM, o SEBRAE organizou o *Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender*, evento que ocorreu em 30 de novembro de 2020, com o objetivo de avaliar os resultados da educação empreendedora desenvolvida ao longo do ano. De acordo com a notícia disponível no site da SED/SC,

Essa atividade está vinculada à parte flexível do currículo do NEM, que permite estabelecer interações e troca de experiências entre estudantes, professores e comunidade, a partir da exposição dos trabalhos desenvolvidos no Curso Despertar, projeto pedagógico realizado com 1500 alunos de 24 escolas do NEM, em parceria com o Sebrae/SC (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Dessa forma, o evento dará visibilidade aos processos de aprendizagem e às conquistas dos estudantes concluintes dessa disciplina, visando ampliar e socializar o conhecimento do tema e o desenvolvimento de **atitudes empreendedoras** que impactam a vida pessoal e social dos estudantes em sua trajetória formativa. O principal objetivo é despertar nos estudantes o **protagonismo juvenil** com a **participação ativa** nos processos de aprendizagem, além de promover uma visão sistêmica do **Empreendedorismo** como vetor de desenvolvimento pessoal, social e econômico sustentável (Santa Catarina, 2020e, grifo nosso).

Sublinhamos que a ênfase em desenvolver atitudes empreendedoras e protagonistas nos estudantes está em consonância com um capitalismo flexível, no qual o aluno deve aprender, já na escola, a se adequar às incertezas do mercado. Concordamos com Garcia e Czernisz (2017), quando afirmam que “[...] este direcionamento confirma o interesse do setor privado nesta etapa educativa como possibilidade de formar na escola pública a mão de obra necessária ao setor produtivo” (Garcia; Czernisz, 2017, p. 573).

Além disso, atuaram na educação catarinense o IAS e o Instituto Natura, por meio da formação de professores e produção de material para o EMITI (Carneiro, 2023). Esses também fazem parte do Terceiro Setor brasileiro e, estando inseridos na educação, disseminam ideais mercadológicos, empreendedores e protagonistas.

Em 2022, a SED/SC firmou parceria com a empresa Telefônica Vivo, com vistas à oferta de curso técnico, o que confirma mais uma vez a entrada das empresas no âmbito educacional, conforme o que está disposto no Decreto n.º 1.895, de 4 de maio de 2022:

§ 1º Deve ser validada a parceria entre a SED e a Telefônica VIVO para a oferta de Curso Técnico em Nível Médio em Ciência de Dados, em caráter experimental, como Trilha de Aprofundamento do Novo Ensino Médio,

mediante assinatura de acordo de cooperação a ser celebrado pelo Estado de Santa Catarina, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e Fundação Telefônica, devendo o mesmo ser incluído no Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2022).

Quando nos deparamos com as parcerias público-privadas, evidencia-se que o Ensino Médio tem sido visado pelo empresariado, que defende uma formação mínima que lhe garanta a perpetuação da mão de obra que atenda aos interesses do setor produtivo (Garcia; Czernisz, 2017).

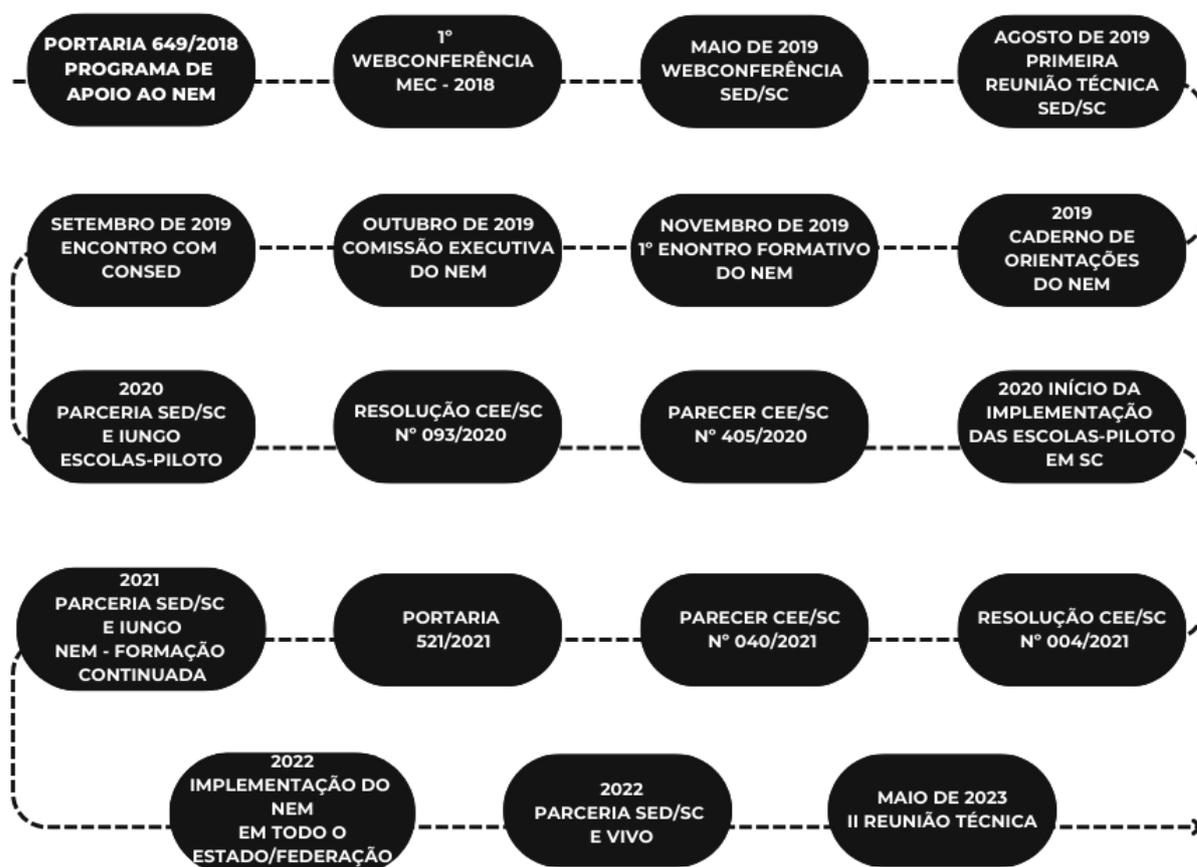
Em maio de 2023, de acordo com o site de notícias da Secretaria de Estado da Comunicação (SECOM), a Secretaria de Educação discutiu melhorias para o NEM com as coordenadorias regionais de educação. Esse momento foi denominado de II Reunião Técnica, sendo realizada em Lages, como destaca o excerto a seguir:

Por meio de uma dinâmica de grupos, os coordenadores e supervisores fizeram um diagnóstico sobre o Novo Ensino Médio e a gestão das escolas catarinenses, baseados em vivências e situações do dia a dia das instituições. Após o diagnóstico, os grupos apresentaram as principais conclusões e deram sugestões de melhorias no processo democrático de escolha de gestores escolares e reorganização do currículo do Novo Ensino Médio. As sugestões foram condensadas em um documento e serão debatidas a nível estadual, visando promover melhorias na qualidade de ensino (Santa Catarina, 2023d).

Durante o encontro, houve também uma palestra sobre liderança e desenvolvimento pessoal, intitulada *O Comportamento Pessoal e Profissional na busca de Resultados Exponenciais*, por Rosane Bonessi. Percebemos o viés produtivo já no título, pela busca de resultados, o que é reforçado pela notícia “A palestrante destacou a importância do protagonismo e liderança na gestão das equipes” (Santa Catarina, 2023d). Assim sendo, constatamos que os ideais protagonistas não estão presentes somente na formação do aluno, mas também para os gestores e docentes que estão a frente do processo educacional.

Para concluirmos esta seção e darmos sequência às análises dos documentos, delineamos, por meio de uma linha do tempo, os principais marcos sobre o NEM em Santa Catarina, como está disposto na Figura 5:

Figura 5 - Principais Marcos do NEM em Santa Catarina



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos analisados na pesquisa (2024).

A partir desta Figura, pontuamos os principais marcos do NEM no estado catarinense. Inicialmente, citamos duas medidas federais que orientaram os estados na construção de seus currículos: a Portaria n.º 649/2018 (Brasil, 2018e), do Programa de Apoio ao NEM, que estabeleceu formação continuada dos membros da equipe do currículo de cada estado e do Distrito Federal, por meio da ProBNCC, e a 1ª *webconferência* do MEC em 2018, que orientou os estados.

Posteriormente, em maio de 2019, registra-se a primeira *webconferência* da SED/SC (Santa Catarina, 2019b), seguida, no mês de agosto do mesmo ano, pela Primeira Reunião Técnica da SED/SC (Santa Catarina, 2019c), na qual foi apresentado o Caderno de Orientações do NEM (Santa Catarina, 2019e). Ainda em 2019, em setembro, houve encontro com o CONSED, em outubro foi constituída a Comissão Executiva do NEM e em novembro aconteceu o 1º encontro formativo do NEM.

Em 2020, a SED/SC firmou a parceria com o Instituto Iungo, momento da implementação do NEM nas escolas-piloto no estado. Depois disso, foram publicados a

Resolução CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a) e o Parecer CEE/SC n.º 405/2020 (Santa Catarina, 2020c), ambos produzidos pelo CEE/SC, que, no ano subsequente, emitiu a Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c) e a Portaria CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d). Ainda em 2021, o MEC promulgou a Portaria n.º 521/2021 (Brasil, 2021a), que instituiu o cronograma de implementação do NEM, e a SED/SC firmou nova parceria com o Instituto Iungo para a formação continuada.

Em 2022, houve a implementação do NEM em todos os estados da federação, seguindo o cronograma da Portaria n.º 521/2021 (Brasil, 2021a). No mesmo ano a SED/SC firmou parceria com a VIVO e, em 2023, houve a II Reunião Técnica.

Partindo do trajeto legislativo e curricular do NEM em Santa Catarina delineado até aqui, adentramos, na próxima seção, aos estudos sobre o CBTCEM, iniciando pelo Caderno 1, com as disposições gerais.

3.2 Currículo Base do Território Catarinense: Caderno 1 – Disposições Gerais

Analisar o CBTCEM, principalmente o Caderno 1, que dispõe da estrutura do NEM catarinense, o qual entrou em vigor no ano de 2022, é fundamental para compreendermos a noção de protagonismo juvenil presente neste documento. Além disso, também queremos entender quais os sentidos e as finalidades da formação dos jovens conforme orientações do Caderno 1, levando em consideração todo o contexto capitalista, neoliberal e flexível já exposto nos capítulos e seções anteriores.

O CEE/SC deixou claro no Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d) que a necessidade de revisão e de reconstrução dos currículos estaduais surgiu a partir da Lei n.º 13.415/2017, que regulamentou o NEM, da Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (Brasil, 2018b), que atualizou as DCNEMs, e da BNCCEM, para contemplar todas essas mudanças na última etapa da Educação Básica.

Desse modo, a SED/SC, em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), com o CEE/SC, e com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM/SC) elaborou o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense ao longo de 2019 e de 2020. De acordo com o Parecer CEE/SC n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d), o resultado do processo de criação do CBTCEM se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da rede estadual de ensino, atuantes nas diversas esferas da educação, tendo como referência a

construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como no CBTCEM, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação. Segundo o texto de apresentação do currículo,

Envolveu-se neste trabalho uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apoiados por uma consultora geral de currículo. Esta equipe realizou o estudo dos principais documentos de referência, a Proposta Curricular de SC, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), possibilitando, assim, a construção da primeira versão do documento, denominado “Marco Zero”. Essa proposição inicial foi submetida à consulta pública a qual recebeu 2.120 contribuições válidas, nas diferentes áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2021a, p. 13).

Ao dar continuidade na construção do currículo, foram integrados mais sujeitos, como gestores, coordenadores regionais de educação, professores e outros profissionais, como observa-se na descrição do Caderno 1:

Após este movimento inicial, foram integrados ao processo, por meio de um edital de seleção que dispunha vagas para professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação de todas as mesorregiões do Estado, um total de 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino, os quais foram convidados a atuar como professores elaboradores/colaboradores/formadores, dando continuidade à escrita do documento. Foi programado para participarem, de forma presencial, de um Ciclo de três Seminários, quando iriam contribuir no aprofundamento do documento. Porém, estes seminários foram reprogramados por conta da pandemia da COVID-19, elaborando-se um novo cronograma para ocorrer de forma remota (online). Assim, a partir do mês de junho de 2020, os trabalhos foram retomados. Além disso, mobilizou-se uma equipe de profissionais das diferentes Diretorias da Secretaria de Estado da Educação e uma equipe de consultores de cada uma das áreas de conhecimento, para estruturação e concretização do currículo. Alinhados a esse processo, 363 educadores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, no âmbito do ProNEM, apoiados pela equipe técnica da SED e por especialistas externos, e com base nas experiências vivenciadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio e nos parâmetros da BNCC, elaboram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos que integram esse documento. Uma vez que o trabalho estava sendo realizado de forma remota, muitos encontros online foram estabelecidos, partindo de um cronograma geral e, também, por iniciativa dos grupos de trabalho, que, de forma uníssona, tinham como objetivo elaborar um novo currículo capaz de produzir novos sentidos e significados aos estudantes, bem como, viesse favorecer o protagonismo juvenil na realização das escolhas dos itinerários formativos em conformidade com seus projetos de vida (Santa Catarina, 2021a, p. 13).

O Caderno 1 está articulado a outros cadernos, disponíveis no *site* da SED/SC: *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - disposições gerais*;

Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 - Formação Geral Básica; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense : Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes: Caderno 4 Portifólio dos(as) Educadores(as); Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 6 – Trilhas de Aprofundamento Formação Docente – Curso Normal em Nível Médio – Magistério. Conforme disposto no *site* da SED/SC, o currículo foi organizado de forma democrática, e contou com a participação das redes do estado de Santa Catarina e do público em geral, por meio de uma consulta pública com mais de 2.120 contribuições. Ressaltamos também a participação da rede estadual de ensino por meio de seleção, por Edital Simplificado de 254 profissionais, os quais participaram de ciclos de formação de modo remoto em 2020. É necessário salientar que esse processo contou com o apoio do ProBNCC na “[...] assistência financeira às Secretarias Estaduais e Distritais de Educação, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC” (Brasil, 2018d).

O Caderno 1 do CBTCEM está dividido em sete seções: 1) Ensino Médio na Perspectiva do Percorso Formativo na Educação Básica; 2) Marcos Legais do Novo Ensino Médio; 3) Múltiplas Juventudes do Ensino Médio: diversidade como princípio; 4) Fundamentos do Novo Ensino Médio; 5) Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional; 6) Formação Docente; 7) Organização Curricular do Novo Ensino Médio. Os ideais protagonistas são explícitos e muitas vezes notamos contradições quando o documento aborda uma educação integral e uma juventude diversa, apoiando-se em um modelo fragmentado de ensino. As contradições também ficam evidentes ao nos depararmos com os referenciais utilizados, pois são atualizados e direcionam-se para a formação de um sujeito crítico e integral, e não é isso que a contrarreforma do Ensino Médio demonstra.

É importante demarcar que, embora o foco de nossa análise seja o protagonismo juvenil, salientamos que o empreendedorismo e projeto de vida articulam-se a esse termo central, assim como a resolução de problemas, o sujeito flexível, o sujeito ativo, a participação, a autonomia e o aprender a aprender, que são delimitados como subcategorias de análise. Tendo em vista que nosso objeto está rodeado por múltiplas determinações, é impossível analisá-lo em si mesmo. Por isso, é necessário ponderar os conceitos imbricados nesse processo/nessa relação.

Ao pesquisarmos o termo “protagonismo” no Caderno 1, localizamos 17 resultados; já

o termo “protagonista” foi utilizado quatro vezes. Assim, há 21 menções ao protagonismo, em expressões como “estudantes protagonistas de suas histórias”; “favorecer o protagonismo juvenil na realização de escolhas”; “o protagonismo no percurso formativo”; “o protagonismo na construção de seu projeto de vida”, “desenvolver o protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras”, entre outras.

Na primeira seção do CBTCEM, o protagonismo aparece aliado ao percurso formativo do estudante. As versões do CBTC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são mencionadas logo no início, com dois princípios fundamentais: a educação integral e o percurso formativo, objetivando dar continuidade a esses ideais também no currículo do Ensino Médio:

[...] uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o **protagonismo de seu percurso formativo** (Santa Catarina, 2019, p. 19 *apud* Santa Catarina, 2021a, p. 18, grifo nosso).

Ao mesmo passo que o estudante é posto como um protagonista do seu processo formativo, ideais de flexibilização curricular, resolução de problemas, projeto de vida e aprender a aprender são abordados (Santa Catarina, 2021a). Nesse processo, o CBTCEM procurou valorizar estratégias que permitam ao estudante aprender sobre a resolução de problemas, a flexibilização curricular por meio dos IFs e a construção de seus projetos de vida.

Na segunda seção do Caderno 1, há o desenvolvimento dos principais marcos que embasam o NEM, como o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, o PL n.º 6.840/2013, a Lei n.º 13.415/2017, a BNCCEM/2018, a LDB n.º 9.394/1996, a Lei n.º 13.005/2014 do PNE, entre outros. Posteriormente, discorre sobre o protagonismo, como lemos a seguir:

O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e **protagonismo**, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para **lidar com desafios pessoais, profissionais sociais, culturais e ambientais** do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (Santa Catarina, 2021a, p. 23, grifo nosso).

O protagonismo está atrelado às expectativas dos jovens e à garantia de permanência,

porém, por si só, isso não é o suficiente. O termo, em suas entrelinhas, aparece também vinculado à flexibilidade, sendo que, para lidar com os desafios e estar a par das transformações sociais – uma adequação à novas realidades –, é preciso ser flexível e protagonista.

Na terceira seção do documento, discute-se as múltiplas juventudes no Ensino Médio, assumindo a diversidade como princípio formativo. Os referências de Juarez Dayrell são utilizados para explicitar a condição juvenil: “Dayrell (2007) afirma a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo e chama a atenção para a mudança do perfil do jovem que chega às escolas de ensino médio, em especial às escolas públicas [...]” (Santa Catarina, 2021a, p. 28), sendo esses jovens “[...] resultado das mutações profundas na sociedade ocidental” (Santa Catarina, 2021a, p. 28). Concordamos com um caráter de juventude diversa, que, de acordo com Sanfelice (2013) e Scherer (2020), não há uma juventude homogênea, mas sim diferentes modos de ser juventude, isto é, existem juventudes. Também levamos em consideração as determinações sociais e materiais do ser juventude, levando em conta a luta de classes. O Caderno 1 vai ao encontro desses ideais ao tratar sobre as juventudes:

Deve-se mencionar, aqui, que compreender a condição juvenil implica não apenas uma análise dos modos como a nossa sociedade atribui significados ao jovem, mas também uma análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (**classe, trabalho, gênero, etnia, etc.**). Importam, assim, tanto a dimensão simbólica da constituição das nossas juventudes, quanto os **aspectos materiais, históricos, políticos** e os fatos que envolveram e envolvem sua produção. (Santa Catarina, 2021a, p. 29, grifo nosso).

Entretanto, mesmo apresentando em seu referencial teórico a juventude como sendo diversa, o CBTCEM se contradiz ao disponibilizar uma formação fragmentada, limitada e desvinculada das condições materiais dos estudantes. Ainda sobre as múltiplas juventudes, o Caderno 1 enfatiza que “O processo de construção de identidades é ativo, contínuo [...]” (Santa Catarina, 2021a, p. 30), sendo fundamental “[...] considerar que os estudantes são também produtores dos espaços e dos conhecimentos que os atravessam, vivenciando as situações educativas para além de meros usuários” (Santa Catarina, 2021a, p. 30). Os estudantes são definidos como praticantes do mundo. Inferimos que o protagonismo juvenil aparece nas entrelinhas, e concordamos com esses ideais na educação, mas não desvinculados das condições materiais ou como uma responsabilização individual do jovem protagonista.

Posteriormente, indicam-se as causas da evasão escolar e as especificidades do sujeito

do Ensino Médio. O que nos chama a atenção é a ênfase na construção dos projetos de vida, estando o protagonismo presente em sua base para tornar a escola atrativa ao estudante: “Reconhecer que a escola não constitui, para muitos jovens, um espaço atrativo e capaz de fornecer elementos a seus projetos de vida” (Santa Catarina, 2021a, p. 39). E ainda “É possível, diante de tal diagnóstico, afirmar que, por vezes a educação formal e o trabalho se tornaram espaços que se autoexcluem do projeto de vida dos jovens que, ou se dedicam aos estudos, ou se dedicam ao trabalho” (Santa Catarina, 2021a, p. 39). Observamos uma contradição sobre o tempo escolar do jovem, o qual “ou se dedica ao estudo ou se dedica ao trabalho”, e mesmo assim tem aumento de carga horária escolar para cumprir, de modo que a formação científica é reduzida. Concordamos com Krawczyk (2014) quando afirma que a mudança no tempo escolar significa também uma mudança em outros tempos, tais como o tempo no meio social e no trabalho, o tempo com a família, o tempo individual e outros.

Como oferecer uma formação integral, que valoriza as múltiplas juventudes dando espaço para o aumento da carga horária em conjunto com o esvaziamento científico, a flexibilização e a responsabilização individual do sujeito? Concordamos com a argumentação de Martini, Silva e Dias (2024):

Na análise do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) identificou-se que o documento apresenta um hibridismo conceitual, apropriando-se de termos defendidos historicamente por pesquisadores (as) do campo progressista da educação, como **educação integral, trabalho como princípio educativo, educação omnilateral e politécnica**. Estes termos aparecem em articulação aos conceitos neoliberais, sendo associados à lógica do desenvolvimento de habilidades e competências, ligadas à ideia do aprender a aprender (Silva; Martini; Possamai, 2021). A partir dessa compreensão, a hibridização presente no texto do CBEMTC constitui uma tentativa de conciliar o inconciliável, ou ainda uma estratégia para tentar confundir aqueles que não possuem clareza do conceito para que adiram à proposta, colaborando para (re)produzir miopias políticas em relação aos referenciais filosóficos e epistemológicos do documento (Martini; Silva; Dias, 2024, p. 7, grifo nosso).

Observamos também essa hibridização na questão do protagonismo juvenil e ainda na concepção da juventude como diversidade. As contradições estão presentes no documento, vinculadas ao uso neoliberal do termo. Ao tratar da formação integral do sujeito, o CBTCM cita que um dos objetivos do Ensino Médio é a “[...] formação integral do sujeito, preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o mundo do trabalho” (Santa Catarina, 2021a, p. 41). Devido a isso, é preciso compreender qual o viés dessa formação integral, como exposto a seguir:

Esta concepção, que, em perspectiva histórico-cultural, se denomina “educação integral”, inclui “a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura” (Santa Catarina, 2014 *apud* Santa Catarina, 2021a, p. 41).

Salientamos como o conceito de educação integral aparece desvinculado da educação omnilateral e politécnica. Como Martini, Silva e Dias (2024) afirmam na citação anterior, os termos defendidos historicamente pelos pesquisadores são vinculados a conceitos neoliberais ou a reduções conceituais. Entendemos e defendemos a formação integral como uma formação em todas as dimensões do sujeito, e não de modo fragmentado como o NEM propõe. Associamos a formação integral ao trabalho em seu princípio educativo, o qual, por sua vez, está articulado à omnilateralidade e à politecnicidade.

O Caderno 1 propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo, baseado na perspectiva histórico-cultural, considerando que é pela produção que o homem estabelece relações com os seus semelhantes, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história (Santa Catarina, 2021a). É nessa perspectiva que a omnilateralidade e a politecnicidade são apresentadas:

[...] como o conceito de politecnicidade e de ‘omnilateralidade’. Tais conceitos expressam, em si, o objetivo de integração e superação de dicotomias historicamente constituídas, seja entre os espaços da educação e do trabalho – seja ele trabalho intelectual e/ou manual –, e entre conhecimentos científico-tecnológicos e cultura geral, etc. Saviani (2003), por isso, afirma que o conceito de politecnicidade tem relação com os fundamentos científicos, que relacionam generalidade com especificidade de conhecimento científico e tecnológico, que são os fundamentos científicos que têm relação com uma totalidade científica, na qual o trabalho é elemento constituinte. Esta perspectiva, que compreende ciência, tecnologia, cultura e trabalho como categorias estruturantes, cria possibilidades objetivas para uma formação ‘omnilateral’ e, simultaneamente, uma formação profissional em condições de qualificar atividade dos jovens no espaço do trabalho produtivo, o mundo do trabalho (Santa Catarina, 2021a, p. 100).

Concordamos com uma formação baseada no trabalho como princípio educativo, e que desenvolva a omnilateralidade e a politecnicidade. Etimologicamente, politecnicidade significa muitas técnicas, porém, com base em Marx, Machado (2006) define-a como a construção do homem em múltiplas dimensões: espiritual, material, artística, estética, científica, tecnológica e como uma totalidade histórica concreta. A politecnicidade se diferencia da educação polivalente, pois, enquanto a primeira trata sobre o desenvolvimento do indivíduo em múltiplas dimensões, a

outra está articulada a um conhecimento irrisório sobre vários conteúdos ou temas, não sendo desenvolvidos plenamente (Machado, 2006; Frigotto, 2012b). Todavia, o NEM colabora para a formação de um sujeito polivalente por meio da flexibilização do conhecimento científico, o que expõe as contradições presentes no próprio documento do CBTCEM.

Além disso, a omnilateralidade pode ser desenvolvida por meio da educação politécnica, visto que omnilateral significa a formação humana de todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012a). Ao mesmo tempo em que o CBTCEM discorre sobre uma educação integral, tendo como base o trabalho como princípio educativo articulado à politecnia e à omnilateralidade, permite o esvaziamento do conhecimento por meio da obrigatoriedade somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionando-se para a Pedagogia das Competências, o que contribui para formas precarizadas de formação. Isso se evidencia pela diminuição da carga horária, pelos IFs e pelo notório saber. Não é possível desenvolver os estudantes de modo omnilateral se o trabalho acontece de forma rasa.

Na seção 3 do Caderno 1, o protagonismo evidencia-se sobre a formação dos sujeitos do Ensino Médio: “A formação integral pressupõe o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos [...] que promovam a **autonomia**, o comportamento cidadão e o **protagonismo** na construção de seu projeto de vida” (Santa Catarina, 2021a, p. 41, grifo nosso). A autonomia é citada mais três vezes nessa seção, entendida aqui como um sinônimo de protagonismo, assim como a construção de conhecimentos, a tomada de decisão e a resolução de problemas, “[...] situações que impulsionem o desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, de representações e valores que incidirão sobre seu processo de tomada de decisão” (Santa Catarina, 2021a, p. 42). Ao relacionar as competências apresentadas na BNCCEM, o Caderno 1 apresenta itens que nos chamam a atenção: resolução de problemas, construção de conhecimento, projeto de vida, protagonismo, autonomia, tomada de decisões, flexibilidade, entre outras (Santa Catarina, 2021a).

Na seção 4 do Caderno 1, têm-se os Fundamentos do NEM. Logo de início, o aspecto do currículo flexível fica evidente, pois são citadas várias vezes expressões como *flexibilização do currículo*, *parte flexível* e *IFs*. Assentimos com Krawczyk e Ferretti (2017) que o termo *flexibilização* é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, à livre escolha, ao espaço de criatividade e à inovação. Contudo, a flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a

concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

Já o termo projeto de vida aparece logo depois: “[...] os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento” (Santa Catarina, 2021a, p. 51). Depois disso, são dispostos sete quadros que contam com elementos que nos chamam a atenção.

No Quadro 1 do Caderno 1 do CBTCEM, denominado *Objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio nas Áreas de Conhecimento e EPT*, a resolução de problemas aparece como um dos objetivos da área do conhecimento Matemática e suas Tecnologias.

O texto continua citando o empreendedorismo uma vez e o protagonismo juvenil mais duas vezes, pois os IFs devem “[...] garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (Santa Catarina, 2021, p. 53). Já o empreendedorismo vem como um dos quatro eixos estruturantes dos IFs: “Investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo” (Santa Catarina, 2021a, p. 89), o que consta no Quadro 2 do Caderno 1 do CBTCEM.

Das habilidades relacionadas aos eixos estruturantes, são mencionados a resolução de problemas, a tomada de decisões, a flexibilidade, o empreendedorismo e o projeto de vida. Notamos que o protagonismo juvenil está na base desses processos. Tais ideais são apresentados e reforçados à medida que avançam as páginas do Caderno 1 do CBTCEM.

Com relação ao projeto de vida, o protagonismo, a autonomia e a participação ativa estão em evidência. “Esse componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver o protagonismo e a responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (Santa Catarina, 2021a, p. 63). O projeto de vida está ancorado também no desenvolvimento das competências socioemocionais, como observamos a seguir:

O projeto de vida é um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos (Danza, 2019). A importância de demarcar essa definição reside no fato de que muitos jovens tem expectativas para o futuro formuladas como sonhos e fantasias, mas que não se configuram como projeto capaz de alicerçar uma busca real pela conquista de seus objetivos. Assim, ao definir o que se entende por projeto de vida, busca-se não somente delimitar as expectativas de aprendizagem do componente curricular, mas também possibilitar que os

estudantes do ensino médio criem, para si, um horizonte que oriente seus percursos escolares, de forma que o amparem na construção desses seus projetos (Santa Catarina, 2021a, p. 65).

Nesse sentido, podemos afirmar que há um horizonte pré-estabelecido para os alunos construir seus projetos de vida, quando se delimitam as expectativas de aprendizagem. O empreendedorismo tem presença marcante nesse meio, visto que é um modo de “escape” ao desemprego abrangente da contemporaneidade. Sobre o empreendedorismo, Dantas e Pereira (2022) asseveram: “[...] expandido para outros setores, o empreendedorismo está vinculado ao mercado produtivo e à imagem de inovação, sucesso e transformação da própria vida, sendo o ato de empreender uma alternativa para o desemprego e uma promessa para o sucesso” (Dantas; Pereira, 2022, p. 311).

Criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja se tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade, entendida como um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano (Santa Catarina, 2021a). Há uma visão integral do jovem, porém, isso não ocorre na prática, pois são desconsideradas as condições materiais envolvidas, fazendo com que se torne uma falácia. Para Alves e Oliveira (2020),

[...] a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (Alves; Oliveira, 2020, p. 32).

O Cderno 1 do CBTCEM também focaliza o desenvolvimento das competências socioemocionais por meio do projeto de vida, como a autorregulação e a resiliência para lidar com os desvios em seus percursos (Santa Catarina, 2021a). O documento destaca como fundamental o desenvolvimento de habilidades e competências para a inserção social e no mundo do trabalho, indicando as competências para o século XXI, como demonstra a Figura 6:

Figura 6 - Projeto de vida e as competências para o século XXI



Fonte: Santa Catarina (2021a, p. 68).

Das competências constantes na Figura 6, destacamos a responsabilidade, o automonitoramento, a adaptação, a criatividade, a resolução, a iniciativa e a flexibilidade, haja vista que se articulam ao protagonismo juvenil e estão permeadas por ideais neoliberais. Posteriormente, o documento aborda as competências gerais da BNCCEM: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania – e em como se alinham ao projeto de vida. Todas enfatizam a subjetividade, o modo de agir, o caráter socioemocional, a capacidade de adaptação, a flexibilidade, a formação para autonomia e o protagonismo juvenil para a construção de seus projetos de vida.

Na compreensão de Machado (1998),

A visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nestes termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante (Machado, 1998, p. 28)

O protagonismo também se alia às competências no sentido de que os alunos devem ser responsáveis para atuar como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem, agindo de forma protagonista, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades (Santa Catarina, 2021a). O protagonismo é assim definido no Caderno 1:

Entende-se que agir de forma protagonista significa reconhecer-se como um sujeito ativo e capaz de ser um agente transformador da realidade, capaz de propor soluções para os problemas pessoais e coletivos que surgem ao longo da trajetória pessoal, levando em consideração as percepções sociais, culturais, econômicas, históricas e políticas que o cercam, desenvolvendo resiliência, após a conclusão do ensino médio, para a continuidade do próprio percurso (Santa Catarina, 2021a, p. 68).

Caracterizamos essa percepção de protagonismo limitada e direcionada principalmente para a resolução de problemas, para a resiliência, para a flexibilidade e para a construção do projeto de vida. Elencamos múltiplas dimensões importantes para o protagonismo do jovem crítico e ativo, como é o caso dos movimentos estudantis. Segundo Boutin e Flach (2021),

O movimento estudantil está situado no conjunto dos movimentos sociais que confrontam a “ordem” existente. Suas lutas são demarcadas por contornos definidos de acordo com a conjuntura social e política, podendo contribuir para a formação dos jovens nos aspectos político, cultural, social. Essa formação articula-se com a práxis revolucionária, pois demanda a leitura do real e a organização para a incursão nas lutas para a superação das con-tradições em toda a sociedade (Boutin; Flach, 2021, p. 3).

As autoras, citando Gramsci (2014), afirmam que é na “subversão da práxis” que a sociedade é confrontada e que um projeto de sociedade pautado na resolução das contradições econômicas, políticas e culturais é idealizado. A subversão vem como uma revolução aos ditames do capital; é, desse modo, resistência, luta e reação, uma organização revolucionária para uma nova realidade (Boutin; Flach, 2021). O movimento estudantil favorece a subversão da práxis. A participação, considerada aqui sinônimo de protagonismo, é essencial para a práxis, contudo, não se trata de qualquer participação, mas sim de seu modo político:

[...] a participação propriamente política, [...] realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado [...] e, por isso, ela é [...] uma prática ético política, que tem a ver tanto com a questão do poder e da dominação quanto com a questão do consenso e da hegemo-nia [...] (Nogueira, 2011, p. 137 *apud* Boutin; Flach,

2021, p. 7).

Enfatizamos a importância do exercício do protagonismo juvenil vinculado à realidade material, política e social de onde o jovem está inserido. É preciso ler o mundo e entender as contradições, desvelando as relações de poder e agindo em favor da subversão da práxis. O NEM, ao esvaziar o acesso ao conhecimento científico, ao difundir o protagonismo com base em habilidades e competências, e ao estar associado ao empreendedorismo, distorce o sentido político que o termo pode ter, induzindo os jovens a um protagonismo de adaptação à ordem social capitalista.

Ainda na seção 4 do Caderno 1, verificamos que a escolha por parte dos estudantes nos CCC, na Segunda Língua Estrangeira e nas Trilhas de Aprofundamento tem uma presença marcante do protagonismo e do projeto de vida:

[...] acentua-se a centralidade do componente curricular Projeto de Vida, na condição de espaço de diálogo e orientação dos estudantes para a escolha dos itinerários formativos. Este componente, além de favorecer o desenvolvimento integral, na medida em que desenvolve situações de aprendizagem que contemplam a dimensão pessoal, a cidadã e a profissional, cumpre também o papel de auxiliar no processo de tomada de decisão em relação à escolha dos itinerários formativos (componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento), de maneira que estas escolhas estejam mais próximas de seus projetos de vida (Santa Catarina, 2021a, p. 95).

Partindo disso, objetiva-se o “[...] fortalecimento do protagonismo juvenil [...]”, de modo a promover “[...] uma aprendizagem com maior profundidade que estimule o **desenvolvimento integral**, pelo incentivo à **autonomia** e à **responsabilidade do estudante** por suas **escolhas** e seu futuro” (Santa Catarina, 2021a, p. 95). Novamente, o protagonismo aparece aliado à formação integral, quando, de fato, é fragmentada, haja vista que as condições materiais e econômicas do jovem são deixadas de lado e as escolhas são limitadas, pré-determinadas pela escola (a exemplo dos IFs), tendencionando para a responsabilização individual do sujeito, característica do neoliberalismo (Zibas; Ferreti; Tartuce, 2006).

Na seção 5 do Caderno 1, informa-se sobre a formação técnica e profissional, que se caracteriza como um IF. “A concepção de formação técnica e profissional enquanto **escolha** dos estudantes no ensino médio da Rede Estadual de Ensino, [...] que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo” (Santa Catarina, 2021a, p. 99, grifo nosso). Notamos nisso o protagonismo embutido, utilizando o trabalho como princípio educativo para legitimar uma formação profissional e técnica precária. Há uma redução do conceito, pois o trabalho como princípio educativo não diz respeito ao trabalho assalariado,

nem à profissão, mas sim à formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, é preciso partir do conceito de trabalho para além das limitações capitalistas de trabalho assalariado. O trabalho, na perspectiva marxista, é um elemento fundamental na constituição humana, não apenas porque atende às necessidades imediatas do homem, mas também porque cria as condições para o desenvolvimento de sua humanidade. Conforme explica Marx (1988):

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (Marx, 1988, p. 202).

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2012), “[...] a produção de um ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e do seu tempo [...]”, o homem produz-se, dando origem à relação trabalho e educação, “[...] em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Ciavatta; Frigotto, 2012, p.751). Nesse sentido, percebemos a importância do trabalho como meio educativo.

Além disso, educação politécnica pressupõe uma formação sólida em ciência e tecnologia, um Ensino Médio integrado ao ensino profissional que se direcione para romper com a dualidade e a fragmentação entre saber e fazer presente na história do Ensino Médio brasileiro. O NEM, ao propor um IF de educação profissional, fragmenta mais ainda o processo formativo das juventudes e contribui para reforçar a dualidade presente na história dessa etapa de escolarização no Brasil.

O Caderno 1 menciona ainda que a formação técnica e profissional tem a finalidade de criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos, favorecendo o protagonismo juvenil e promovendo a formação integral no ensino médio. (Santa Catarina, 2021a). Na proposta curricular, o jovem é compreendido como “[...] produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la” (Santa Catarina, 2021a, p. 102). Por meio disso, fica explícita a relação do protagonismo juvenil como meio de mudar a própria realidade do sujeito, claro que aliado aos ideais de projeto de vida e empreendedorismo. Ressaltamos que isso não se dá de forma mecânica e direta porque muitos fatores estão envolvidos. O estudante não muda seu futuro por vontade própria; essa é uma idealização extremamente meritocrática. Sobre a certificação, assim lembos no CBTCM:

Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico, na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula, de acordo com a ordem seguida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e possuir código autenticador dos diplomas técnicos. Os certificados de itinerários compostos pelo conjunto de qualificações profissionais articuladas devem remeter-se à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Santa Catarina, 2021a, p. 107).

Assim sendo, o itinerário de educação técnica e profissional certifica/habilita para o mercado de trabalho, mas abre brechas para a reprodução da “[...] preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 39). Moura e Lima e Filho (2017) também definem que essa educação técnica e profissional tem por objetivo o caminho mais curto, operacional e prático para o mercado de trabalho.

Na sexta seção do Caderno 1 do CBTCEM, que trata sobre a formação docente, o protagonismo também se evidencia. Dos temas de maior relevância elencados para a formação do professor, salientamos estas: concepção de jovem como ator social; projeto de vida; e protagonismo juvenil (Santa Catarina, 2021a).

Na seção 7, aborda-se sobre a organização curricular do NEM, com uma carga horária total máxima de 1.800 horas para a FGB e com um total mínimo de 1.200 horas para a parte flexível. “Frisa-se aqui, o fato de que a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma, obrigatoriamente, em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. De outra parte, é permitido aumentar a carga horária da Parte Flexível do currículo” (Santa Catarina, 2021a, p. 114). Percebemos como essa é uma reforma flexível da educação, que se alia ao mercado flexibilizado.

De acordo com documento organizado pela Diretoria de Ensino (DIEN), pela Gerência de Ensino Médio e Profissional (GEMP) e pela SED/SC, que trata sobre a reorganização curricular para a oferta do Ensino Médio, com base na Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a), as matrizes de aulas para o ano de 2025 não têm mais Projeto de Vida (Santa Catarina, 2024). O Projeto de Vida é citado somente uma vez no documento, ao tratar sobre o componente Educação Financeira e Fiscal:

Este componente propõe refletir e dialogar sobre os interesses dos(as) estudantes em relação à sua inserção no mundo do trabalho, à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, às características, às possibilidades e aos desafios do trabalho no século 21. Em estreita relação com os projetos de vida dos(as) estudantes, à conscientização do valor dos

impostos e sua idealização empreendedora. (Santa Catarina, 2024, p. 40).

Desse modo, o componente curricular projeto de vida foi diminuído em Santa Catarina por meio da nova organização curricular, tendo como base a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a).

Partindo do que foi analisado até aqui, consideramos que o Caderno 1 do CBTCEM é repleto de contradições. Ao tratar sobre termos como educação integral, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade e politecnia, percebemos uma descontextualização e um encaixe “forçado” às limitações que a contrarreforma do Ensino Médio nos impõe. Não há como trabalhar integralmente de acordo com os ideais de vertente materialista com o que está estabelecido para o NEM.

Isso também ocorre com o conceito de protagonismo juvenil. Há, como definem Shiroma, Campos e Garcia (2005), uma bricolagem do termo, isto é, uma “[...] bricolagem de conceitos visando construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 427). Assim sendo, a bricolagem de conceitos pode ser identificada no contexto da contrarreforma do Ensino Médio, desvinclulando os termos de seus reais sentidos, travestidos de uma roupagem neoliberal. É o exemplo do protagonismo com falsas escolhas, de uma formação integral que, na realidade, é fragmentada, entre outros exemplos.

Na sequência, analisamos os Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida, para constatar se todo esse processo evidenciado até aqui também ocorre nesse documento.

3.3 Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida

Nesta seção, o escopo e examinar a relação do protagonismo juvenil com o projeto de vida presente no documento do *Roteiro Pedagógico do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b), também disponível no site da SED/SC. Além disso, objetivamos compreender quais os sentidos e as finalidades da formação dos jovens presentes no documento, levando em consideração todo o contexto capitalista, neoliberal e flexível explorado até aqui.

Diferente do Caderno 1, os *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* foram construídos em parceria com o Instituto Iungo. É perceptível que estruturalmente o documento é diferente no que diz respeito à distribuição dos textos, além da utilização de poucas referências. Os cadernos do CBTCEM serviram de base teórica, principalmente o

Caderno 1. Há uma linearidade ao tratar dos conceitos como protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo, educação integral, juventude como diversidade e outros.

A elaboração desse material ocorreu no ano de 2021, e contou com a participação de mais de 100 profissionais da rede estadual das escolas-piloto do NEM, além da equipe técnica da SED/SC e representantes do Instituto Iungo, o qual se autodenomina: “[...] parceiro atuante, propositivo e responsivo na qualificação dos roteiros pedagógicos” (Santa Catarina, 2021b, p. 11).

O documento divide-se em *Textos Introdutórios* e *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*. Os *Textos Introdutórios* assim se organizam: I. Introdução; II. A construção dos roteiros e a importância do material para a rede; III. Juventudes no Ensino Médio e seus projetos de vida; IV. Concepção de Projeto de Vida no Currículo Catarinense e suas dimensões; V. Orientações para o uso dos roteiros; e VI. Mapa para a escolha dos roteiros de Projeto de Vida.

A parte dos roteiros pedagógicos do componente projeto de vida foram elaboradas de acordo com as 15 unidades temáticas apresentadas no Caderno 1, e divide-se em 15: 1) Investigação sobre a minha história e as histórias que me compõem; 2) Ser jovem na contemporaneidade; 3) Minhas escolhas: escola, estudos e futuro; 4) Diversidade: modos de viver a vida; 5) Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis; 6) Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social; 7) Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas; 8) Problemas sociais e ambientais; 9) A sociedade retratada em diversos contextos históricos; 10) Projetos de vida e transformação social; 11) Os desafios da escolha profissional; 12) Mundo do trabalho: quais as possibilidades?; 13) Carreiras profissionais; 14) O profissional do futuro; 15) Preparação para o mercado de trabalho.

É necessário enfatizar que o foco da análise é o protagonismo juvenil; salientamos que o empreendedorismo e o projeto de vida se articulam ao termo central da pesquisa (protagonismo juvenil), assim como a resolução de problemas, o sujeito flexível, o sujeito ativo, a participação, a autonomia, o aprender a aprender são elencadas como subcategorias de análise. Isso significa que nosso objeto de estudo é rodeado por múltiplas determinações, sendo necessário ponderar os conceitos articulados nesse processo.

Ao pesquisarmos o termo *protagonismo* nos *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*, temos 47 resultados, e, ao buscarmos o termo *protagonista*, localizamos 36 ocorrências. Logo, há 83 menções ao protagonismo, em expressões como “é prioridade do jovem desenvolver o protagonismo”, “protagonismo dos estudantes”, “protagonismo de suas

histórias” e “reconhecerem-se como jovens e protagonistas”. O protagonismo também aparece como objeto de conhecimento de alguns roteiros.

Alves e Oliveira (2020) destacam a influência dos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) nas formulações sobre o projeto de vida. Concordamos com as autoras quando afirmam que a aproximação do campo econômico e educacional tende a direcionar uma educação mais voltada para o viés econômico, utilitarista e pragmático, com vistas à formação do trabalhador, que é o caso do projeto de vida.

Logo no início, nos textos introdutórios, notamos a presença do protagonismo juvenil aliado à autonomia, à responsabilidade, à participação e à escolha, características que já vinham sendo abordadas no Caderno 1:

O Novo Ensino Médio vem desafiando o país a criar mais espaços de **participação** para os estudantes dessa etapa de ensino, que poderão **escolher** seus percursos formativos de acordo com seus interesses e **projetos de vida**. É prioridade incentivar o jovem a desenvolver o **protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas**, garantindo as aprendizagens comuns a todos e a oferta de itinerários formativos (Santa Catarina, 2021b, p. 10, grifo nosso).

Do mesmo modo que as sugestões dos roteiros, objetiva-se possibilitar aos estudantes “[...] o protagonismo de suas histórias, seu desenvolvimento integral, o planejamento de seus percursos escolares ao longo do Ensino Médio e projeção do futuro” (Santa Catarina, 2021b, p. 12). A contrarreforma do NEM foi amplamente difundida como meio de flexibilizar o ensino, permitindo ao estudante fazer escolhas relacionadas à sua vida acadêmica e profissional, dando-se ênfase ao protagonismo. Todavia, concordamos com Silva, Martini e Dias (2024) ao afirmarem:

Vale mencionar que a possibilidade do protagonismo da escolha por parte dos jovens foi uma das estratégias midiáticas dos reformadores para convencimento dos jovens e da sociedade, amplamente utilizada nos diferentes meios de comunicação social: rádio, televisão, podcast, entre outros. Contudo, essa ilusão de personalização do currículo, é percebida quando nem todos os itinerários formativos —por meio de vinte e cinco Trilhas de Aprofundamento: quatro trilhas da área de Matemática e suas Tecnologias, quatro trilhas na área de Ciências Sociais Humanas Aplicadas, duas trilhas na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e onze Trilhas de Aprofundamento Integradas, que abrangem as quatro áreas do conhecimento —poderão ser ofertados pelas instituições de ensino, tampouco o rol de Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Assim, estudantes do Ensino Médio só poderão realizar as escolhas conforme a

disponibilidade da escola e, ainda considerando o interesse da maioria em suas próprias escolas, configurando-se em uma ludibriosa possibilidade de escolha ofertada aos jovens (Silva; Martini; Dias, 2024, p. 10).

O protagonismo aparece como uma falácia no NEM, visto que uma reforma somente de cunho curricular não abrangeria todos os aspectos necessários para uma educação de qualidade. As estruturas precárias das escolas públicas não favorecem uma reforma de aumento de carga horária, pois é preciso ter estrutura física para o desenvolvimento das aulas.

Nos roteiros, também constatamos algumas contradições no tocante ao termo *juventude*. Assim como no Caderno 1 do CBTCEM, a juventude é concebida como não estática e complexa, mas como juventudes, no plural, e devem ser pensadas sempre com relação aos contextos em que estão inseridas (Santa Catarina, 2021b). As juventudes, desse modo, dividem-se em duas principais dimensões:

(i) uma dimensão de viés simbólico: as diferentes concepções de juventude em um contexto histórico-social, em determinadas relações familiares, com distintas representações étnico-raciais ou diversificados papéis sociais exercidos por esses jovens; e (ii) uma dimensão de caráter material: como vivem, onde vivem, com quem vivem (situação socioeconômica, relação com o trabalho e o emprego, moradia, alimentação, lazer, formas de subsistência) (Santa Catarina, 2021b, p. 20).

Concordamos com o conceito de juventude de modo plural, como juventudes, e com o seu constante movimento, construindo-se de acordo com os contextos em que os jovens se inserem, assim como sobre a dimensão material, visto que é preciso levar em consideração as múltiplas determinações que influenciam o ser juventude, a exemplo da relação entre estudo e trabalho, a dimensão econômica etc.

Do mesmo modo que no Caderno 1, contudo, há contradições sobre o conceito de juventude. Os roteiros pedagógicos, ao citarem a identidade juvenil, afirmam que essas são “[...] ambíguas, singulares, instáveis e marcam seu ciclo de vida e suas dinâmicas” (Santa Catarina, 2021b, p. 20). Dado esse fato, como os jovens traçarão seus projetos de vida tão precocemente se têm uma identidade instável? Como projetar seu futuro em uma realidade permeada por diversas possibilidades?

Essa contradição ocorre do mesmo modo ao se traçar roteiros pedagógicos, previamente definidos para um conjunto de alunos, visto que cada sujeito tem a sua singularidade e que isso não deve ocorrer de modo homogêneo. No documento *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*, questiona-se:

Como conciliar e viabilizar um projeto de escola onde todos são diferentes? Muitas vezes, a situação social e econômica desses sujeitos não entra em consonância com as expectativas e os projetos traçados. O lugar que eles ocupam na sociedade não é um lugar de oportunidade e crescimento. Para acolher esse jovem, a escola precisa falar sobre isso abertamente. A educação integral e inclusiva é a base, e o componente curricular Projeto de Vida veio para se integrar ao currículo nessa perspectiva e é considerado na arquitetura do currículo um importante instrumento de formação integral. (Santa Catarina, 2021b, p. 26).

Posto isso, questionamos: Como definir 15 roteiros pedagógicos do projeto de vida considerando a subjetividade de cada aluno? Acolher o jovem e falar abertamente sobre suas condições não basta. Novamente, a educação integral aparece, porém, desvinculada do desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana. A proposta apresentada é de que o projeto de vida vem como componente integrador das grandes áreas de conhecimento do NEM. O conceito de projeto de vida é baseado no currículo catarinense:

[...] o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico, social e cultural – valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões – a pessoal, a cidadã e a profissional (Santa Catarina, 2020, p. 63 *apud* Santa Catarina, 2021b, p. 30).

Ainda se define que o projeto de vida tem por objetivo orientar os estudantes na escolha dos IFs, no desenvolvimento das competências necessárias para orientar as escolhas para a vida, o mundo do trabalho, relacionadas ao desenvolvimento do autoconhecimento, da resiliência, da autonomia, do protagonismo, da tomada de decisões e organização para elaborar planos e atingir metas (Santa Catarina, 2021b). Percebemos, dessa forma, que o protagonismo está intimamente ligado ao projeto de vida, assim como o autoconhecimento, a resiliência, as competências socioemocionais etc.

Os 15 roteiros pedagógicos do componente curricular projeto de vida, citados anteriormente, dividem-se em três dimensões norteadoras: 1) A dimensão pessoal, que busca o desenvolvimento integral, por meio de uma abordagem histórico-cultural, e visa ao desenvolvimento da concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade) ao auxílio na escolha de seu percurso formativo; 2) A dimensão cidadã, que busca

o desenvolvimento integral por meio de uma abordagem histórico-cultural e objetiva o desenvolvimento da construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética), auxiliando na escolha do seu percurso formativo; e 3) A dimensão profissional, que busca o desenvolvimento integral a partir de uma abordagem histórico-cultural, cujo objetivo é possibilitar a escolhas e as experiências, mobilizando-os para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional). Nesse sentido, cada roteiro abrange uma ou mais dimensões, conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 - Organização dos roteiros pedagógicos do componente curricular projeto de vida de acordo com a dimensão que abordam

Roteiros	Dimensão Pessoal	Dimensão Cidadã	Dimensão Profissional
Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem	X	X	
Ser jovem na contemporaneidade	X	X	
Minhas escolhas: escola, estudos e futuro	X		X
Diversidade: modos de viver a vida	X	X	
Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis	X	X	
Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social		X	X
Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas	X	X	
Problemas sociais e ambientais		X	
A sociedade retratada em diversos contextos históricos	X	X	X
Projetos de vida e transformação social	X	X	
Os desafios da escolha profissional	X		X
Mundo do trabalho: quais as possibilidades?			X

Carreiras profissionais	X		X
O profissional do futuro	X		X
Preparações para o mercado de trabalho	X		X

Fonte: Produzido pela autora com base nos Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida (Santa Catarina, 2021b).

Observamos que a dimensão pessoal está presente na maioria dos roteiros, em 13 dos 15, a dimensão profissional em 10 dos 15 roteiros, e a dimensão cidadã em 9 dos 15 roteiros. É importante salientar que todas as dimensões elencadas visam a desenvolver a formação integral, porém, a dimensão política do sujeito não é mencionada. Para Boutin e Flach (2021), a participação política tem em vista a sociedade como um todo, levando em conta o Estado, a questão do poder e dominação, de consenso e hegemonia.

Cada roteiro apresenta o resumo da temática, os objetivos de aprendizagem, a justificativa, as competências gerais da Educação Básica, os objetos de conhecimento, as sugestões/estratégias metodológicas e uma tabela com sugestão do percurso da unidade temática (na qual constam introdução, desenvolvimento e apropriação dos resultados).

Enfatizamos que, em todos os roteiros, o protagonismo se apresenta, mesmo que de modo indireto ou nas entrelinhas, na base dos projetos de vida e no agir protagonista nas diversas dimensões apresentadas pelos roteiros. Entretanto, para delimitar ainda mais essa discussão, selecionamos os roteiros que mais focalizam o protagonismo juvenil dos alunos, principalmente pela resolução de problemas, pela tomada de decisão e pela capacidade de fazer escolhas. Desse modo, os roteiros desenvolvidos a seguir são: 1) Investigação sobre minha história e as histórias que me compõe; 2) Ser jovem na contemporaneidade; 3) Minhas escolhas: escola, estudos e futuros; 5) Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis; 6) Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social; 8) Problemas sociais e ambientais; 10) Projetos de vida e transformação social; 11) Os desafios da escolha profissional; 13) Carreiras profissionais; 14) O profissional do futuro; e 15) Preparação para o mercado de trabalho.

Iniciamos a análise pelo roteiro número 1) *Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem*. O seu objetivo é motivar a reflexão sobre a história de vida dos estudantes, as suas origens e as vivências que compõem a sua identidade (Santa Catarina, 2021b). O autoconhecimento é um aspecto central que aparece tanto nesse primeiro roteiro quanto nos demais, e está aliado ao estabelecer metas e objetivos para a vida, sendo necessário conhecer-se e compreender para onde se direcionar. Selecionamos dois dos cinco

objetivos de aprendizagem do roteiro 1, que se relacionam ao protagonismo juvenil, mesmo que de forma velada: “4. Compreender que, quanto mais o indivíduo se conhece, mais facilmente ele toma decisões. 5. Perceber que o autoconhecimento é o caminho para a autonomia” (Santa Catarina, 2021b, p. 47). A questão da tomada de decisões e do fortalecimento à autonomia articula-se muito bem ao incentivo ao protagonismo juvenil. Mais adiante, na justificativa do roteiro 1, encontramos o protagonismo:

[...] Voltada para as dimensões pessoal e cidadã, a unidade colabora para o desenvolvimento e para a educação integral do estudante, propiciando reflexões sobre sua vida, seu papel na família, na escola e na sociedade, **encaminhando-o para agir com protagonismo na vida, nos aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais** (Santa Catarina, 2021b, p. 47, grifo nosso).

Salientamos que a postura protagonista é voltada para variadas dimensões, como as cognitivas, emocionais, físicas e sociais. Desse modo, de acordo com o roteiro 1, ser protagonista faz parte das habilidades socioemocionais tão requeridas atualmente. Sabemos que a BNCCEM há 10 competências gerais da Educação Básica: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório Cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura Digital; 6) Trabalho e Projeto de Vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; 10) Responsabilidade e Cidadania (Brasil, 2018a). Desse modo, com base na BNCCEM, cada roteiro apresenta competências gerais a serem desenvolvidas.

No roteiro 1, três competências gerais da Educação Básica são elencadas:

6. Trabalho e projeto de vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Autoconhecimento e autocuidado. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização das diversidades de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Santa Catarina, 2021b, p. 47-48).

Questões como fazer escolhas com liberdade, autonomia, responsabilidade,

autoconhecimento, inteligência emocional e resolução de conflitos são marcantes no neoliberalismo, principalmente no mercado de trabalho contemporâneo, aliam-se ao fazer flexível.

No segundo roteiro, 2) *Ser jovem na contemporaneidade*, evidenciamos o aspecto marcante do protagonismo, para introduzir o assunto, tem-se a seguinte pergunta: “O que significa ser jovem **protagonista** na contemporaneidade?” (Santa Catarina, 2021b, p. 60, grifo nosso). Não se trata de um questionamento abrangente, mas delimitado ao protagonismo. Nesse roteiro, os jovens são estimulados a reconhecerem-se como protagonistas, a pesquisar, e a encenarem lideranças jovens, projetando intervenções em suas escolas e comunidades com protagonismo, autonomia e responsabilidade (Santa Catarina, 2021b). Ao longo do documento, o protagonismo aparece aliado ao termo *responsabilidade*, que de fato é o que ocorre na contrarreforma, uma responsabilização do jovem pelo seu percurso escolar, pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. O protagonismo aparece em todos os objetivos do roteiro 2:

1. Significar o que é ser jovem e protagonista na contemporaneidade.
2. Identificar e problematizar os desafios vividos pelas juventudes.
3. Projetar ações de intervenção na escola ou na comunidade, assumindo na prática seu protagonismo juvenil (Santa Catarina, 2021b, p. 61).

O protagonismo proposto pelo NEM se atrela muito mais à mera resolução de problemas do que formar realmente um sujeito ativo e crítico. No próprio documento, há contradições. O roteiro 2 apresenta que ser jovem na contemporaneidade explora tanto a dimensão simbólica (representações) quanto a dimensão social, que se voltam às questões materiais da existência, como os desafios e as lutas da juventude (Santa Catarina, 2021b). Contudo, contradiz-se ao desconsiderar o movimento estudantil contrário ao NEM ao longo dos anos da contrarreforma. Várias matérias publicadas no site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) demonstram o descontentamento com o novo modelo de Ensino Médio:

No dia 15 de março mais de 150 mil estudantes de todo o país se reuniram no **Ato Nacional Contra o Novo Ensino Médio**, organizado pela **UBES** em parceria com outras entidades estudantis e movimentos sociais. Reivindicaram a revogação imediata da reforma do ensino médio, que começou a ser implementada em 2022 e, como sabemos, é um retrocesso e pode afetar permanentemente a educação brasileira e o desenvolvimento dos jovens. Ao todo o ato aconteceu em mais de **50 municípios** do Brasil, entre capitais e cidades do interior. Em São Paulo, os estudantes se reuniram às 8h

da manhã na Avenida Paulista e seguiram em direção à Secretaria Estadual de Educação. Carregando faixas e cartazes, os estudantes pediram pela educação e pela revogação da Lei (UBES, 2023).

Nesse sentido, na prática, os estudantes manifestam-se contrariamente ao NEM, mas são deixados de lado, visto que os Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida e todo o CBTCEM foram construídos em meio a um contexto de movimentos contrários à contrarreforma. Enfatizam a luta das juventudes (somente no documento), mas desconsideram as suas reivindicações.

Desse modo, julgamos que nos textos do NEM ocorre “[...] a bricolagem de conceitos visando construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 427). Isso pode ser identificado no contexto da contrarreforma do Ensino Médio, em que se desvinculam os termos de seus reais sentidos, travestidos de uma roupagem neoliberal. É o exemplo do protagonismo com falsas escolhas e resolução de problemas, da formação integral que na realidade é fragmentada, entre outros. Para os autores supracitados,

Para compreendê-lo de forma apropriada é necessário dar atenção à linguagem. Poder-se-ia argumentar que não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua. De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a bricolagem, a forma com que são apresentados, como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Esse processo apresenta-se nos documentos em análise, haja vista que os conceitos são retirados de um viés crítico e descontextualizados, como o protagonismo juvenil ,que reivindica e participa politicamente, mas é reduzido à mera resolução de problemas e à irreal capacidade de escolha.

No roteiro 2, três competências gerais da Educação Básica são elencadas:

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. Empatia e Cooperação. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades,

culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e Cidadania. : Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Santa Catarina, 2021b, p. 62-63).

Essas competências estão alinhadas aos ideais protagonistas e mercadológicos, ou seja, uma preparação de futuros trabalhadores responsáveis, flexíveis, resilientes, entre outras qualificações que colaboram socialmente, mas sem questionamentos a ordem social. Concordamos com Laval (2019), quando enfatiza que grandes interesses econômicos transformam a educação em mercado e as escolas em fábricas de competências.

No terceiro roteiro, 3) *Minhas escolhas: escola, estudos e futuro*, o protagonismo também entra em evidência por meio da autonomia e capacidade de escolhas, a escola recebe um papel fundamental para direcionar a tomada de decisão dos estudantes. O protagonismo e a responsabilização individual aparecem na justificativa do roteiro 3, ao tratar dos alunos como

[...] sujeitos construtores do próprio conhecimento. Essa construção acontecerá baseada em escolhas individuais, influenciadas pelos contextos familiar e escolar dos estudantes e pela sua relação com a aprendizagem. [...] Muitos jovens sonham em mudar o mundo, para isso, optam por engajar-se socialmente com grandes projetos. Essas opções podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal e refletir o desejo de mudar o próprio destino, rompendo as barreiras impostas pelo meio social no qual estão inseridos. Um olhar mais atento ao contexto de vida desses estudantes permitirá colocar em prática ações educativas que viabilizem a execução dos projetos pessoais deles (Santa Catarina, 2021b, p. 84).

Por meio disso, podemos afirmar que não há contextualização com a realidade do estudante, e sim uma visão salvacionista ou redentora do projeto de vida e do protagonismo juvenil. Ao longo do documento, as contradições ficam explícitas: traçar projetos de vida não garante êxito econômico, social ou em outro âmbito. Isso demonstra-se também ao se definir que a escola deve “[...] vislumbrar novas formas de atuação sobre o local onde vivem, de modo a promover o senso de cooperação, de originalidade, de pertencimento e independência a partir do “ousar sonhar”” (Santa Catarina, 2021b, p. 85). Nesse aspecto, Alves e Oliveira (2020) argumentam que

[...] a elaboração do projeto de vida pode ser compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes no

ensino médio. As escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas (Alves; Oliveira, 2020, p. 32).

Sobre as competências gerais do roteiro 3, elencam-se:

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Trabalho e projeto de vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Autoconhecimento e autocuidado. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

10. Responsabilidade e autonomia. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 85-86).

Principalmente as competências 6 e 10 têm presença marcante da capacidade de fazer escolhas, do exercício da cidadania com relação ao projeto de vida, da liberdade, da autonomia, da responsabilidade, da flexibilidade, resiliência e da determinação (Santa Catarina, 2021b).

No quinto roteiro, 5) *Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis*, estimula-se uma reflexão por parte do jovem, de seu projeto de vida, de seus espaços de convivência e a busca pela transformação social. Dentre os objetivos do roteiro, destacamos:

2. Compreender que a identidade é uma construção que cada indivíduo realiza ao longo da vida na interação com o outro e com o meio, sob a influência de elementos políticos, socioculturais, entre outros.

3. Despertar o protagonismo juvenil e o interesse pelo desenvolvimento de projetos pessoais e societários como elementos de realização profissional e construção de uma sociedade com senso de igualdade e equidade;

4. Fortalecer a compreensão de sujeito transformador numa sociedade cada vez mais exigente de profissionais e cidadãos críticos, qualificados e autônomos (Santa Catarina, 2021b, p. 109).

Novamente, o documento contradiz-se, pois, se a identidade é construída ao longo da vida, como definir o projeto de vida logo no Ensino Médio? Além disso, o aluno é posto como sujeito transformador da sociedade, que deve se autoconhecer: “O entendimento de si passa

pela compreensão de cada um como sujeito transformador do meio social” (Santa Catarina, 2021b, p. 109). O indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser “empreendedor de si mesmo” significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional (Dardot; Laval, 2016; Bernardes; Voigt, 2022).

Concordamos com Bernardes e Voigt (2022) que se reconhecer como sujeito, diante do que orienta os documentos, implica desenvolver as competências estipuladas pela escola. Nesse sentido, as potencialidades do jovem só são reconhecidas a partir de um sistema pré-definido, no qual ele encontra a sua verdade, a sua identidade por meio do desenvolvimento das habilidades e competências, provando seu próprio valor (Bernardes; Voigt, 2022). O jovem caminha no seu protagonismo e no seu projeto de vida com base nos moldes pré-elaborados, direcionados à determinadas competências e habilidades sociáveis e emocionais, assim como a comportamentos empreendedoristas. Nesse sentido, podemos afirmar que o NEM apresenta uma falsa liberdade de escolhas.

Ainda no roteiro 5, o protagonismo juvenil é definido com base em Costa (2001):

[...] uma participação democrática, ativa e construtiva do adolescente em atividades que vão além de seus interesses pessoais e direcionam-se para os espaços de convivência (clubes, associações, igrejas) e para a sociedade, por meio de campanhas, mobilizações e defesa de causas sociais. Ou seja, trata-se de seu envolvimento com problemas reais que podem ser da escola ou da comunidade em que o estudante está inserido, o que permite que ele atue para melhorar o entorno (Santa Catarina, 2021b, p. 110).

Acreditamos em um protagonismo ativo, crítico e que mobiliza, de acordo com a citação acima, entretanto, o próprio documento não o vincula de fato à realidade estudantil, em seus diferentes fatores, principalmente a questão econômica, pois focaliza o protagonismo como resolução dos problemas, como a falsa possibilidade de escolha dos estudantes e não como uma luta social. Defendemos um protagonismo ativo, que reivindica direitos por meio dos movimentos estudantis e sociais. De acordo com Boutin e Flach (2021), o movimento estudantil é composto por organizações representativas ou coletivos situados nos espaços públicos estudantis. Essas organizações ou coletivos se diferenciam em seus posicionamentos político-ideológicos, vínculos partidários, composição, pautas de lutas, condições de acesso a direitos sociais, educação, cultura, emprego e renda, entre outros aspectos. Também é relevante incluir nessa reflexão o debate sobre a categoria “juventudes”, visto que os movimentos estudantis são compostos por diferentes juventudes (Boutin; Flach, 2021),

características que não vemos no NEM.

Ainda no roteiro 5, as competências gerais da Educação Básica elencadas são:

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

8. Autoconhecimento e autocuidado. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

10. Responsabilidade e cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 11-112).

Já no sexto roteiro, 6) *Conhecendo minha comunidade local*, seu potencial econômico e social, a proposta é conhecer o contexto em que o aluno está inserido para, a partir disso, traçar seus projetos de vida com base no protagonismo juvenil, para o desenvolvimento de aprendizagens aplicáveis. Destacamos três dos cinco objetivos do roteiro 6:

1. Mapear fragilidades e potencialidades econômicas e sociais da comunidade onde a escola está inserida, tendo em vista que cada comunidade é um conjunto de espaços e interações em constante mudança em suas várias dimensões (social, cultural, industrial, extrativista, comercial, turística e ambiental;

[...]

4. Planejar ações de socialização e intervenção na comunidade, buscando parcerias para realizá-las.

5. Refletir como a realidade da comunidade interfere e afeta no projeto de vida (Santa Catarina, 2021b, p. 123).

Esse roteiro tem o protagonismo atrelado à resolução dos problemas sociais e às fragilidades econômicas. Destacamos que essa é uma visão distorcida e reducionista dos problemas econômicos que muitos indivíduos enfrentam. Isso evidencia-se ainda mais na sugestão de percurso da unidade temática: “Estimular a reflexão sobre essa comunidade, bem como oportunizar e promover mudanças na vida dos estudantes e suas famílias” (Santa Catarina, 2021b, p. 131). Desse modo, o projeto de vida vem com um caráter salvacionista das condições em que o aluno está inserido e, ao mesmo tempo o responsabiliza por isso.

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica foram:

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Trabalho e projeto de vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

10. Responsabilidade e cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 125-126).

O oitavo roteiro, 8) *Problemas sociais e ambientais*, dispõe sobre o enfrentamento dos problemas socioculturais, econômicos e ambientais. Umaparte importante desse roteiro é a observação e o diagnóstico dos problemas ambientais e sociais, depois disso, os alunos devem protagonizar e construir iniciativas para enfrentar os problemas elencados (Santa Catarina, 2021b).

O protagonismo novamente evidencia-se como a mera resolução de problemas. Exemplo disso são alguns dos objetivos de aprendizagem: “3. Usar a criatividade para criar soluções inovadoras para demandas sociais e ambientais no entorno escolar e, quando possível, aplicá-las” (Santa Catarina, 2021b, p. 157). Também o documento induz à aceitação da autosuficiência para resolução de problemas coletivos, delegando responsabilidades aos indivíduos e as retirando assim do Estado.

As competências gerais da Educação Básica selecionadas no roteiro 8 são:

2. Pensamento científico, crítico e criativo. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

8. Autoconhecimento e autocuidado. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 159-160).

O décimo roteiro, *10) Projetos de vida e transformação social*, visa à reflexão de professores e estudantes para a elaboração de projetos de vida éticos, comprometidos com a transformação da realidade. O protagonismo aparece por meio da participação ativa dos alunos na realização de pesquisas e projetos de vida conscientes (Santa Catarina, 2021b). Dos cinco objetivos de aprendizagem desse roteiro, salientamos estes:

1. Exercitar a autonomia para a construção de projetos de vida éticos, conscientes e com engajamento social.
2. Vivenciar discussões e reflexões acerca de demandas reais existentes no seu entorno para que possa transformar a realidade.
- [...]
4. Refletir sobre a construção de seus projetos de vida, considerando o protagonismo e o desenvolvimento de competências e habilidades para a transformação social (Santa Catarina, 2021b, p. 194).

Como observamos, o protagonismo aparece aliado à autonomia e à formação de cada projeto de vida, ao elaborar planos de intervenção para a transformação da realidade social, com base no desenvolvimento das competências e habilidades. O que também nos chama a atenção é a responsabilização individual do estudante pelo seu próprio processo de ensino, sendo transformador da própria realidade/contexto em que está inserido, “[...] conectando-o com a sua realidade e mobilizando-o para que seja protagonista de sua história e transformador de seu entorno social” (Santa Catarina, 2021b, p. 194) . Novamente, retira-se o papel do Estado, colocando a responsabilidade de organização dos jovens na resolução de problemas da sua comunidade; o protagonismo aparece associado ao voluntariado social.

Como foi disposto nos capítulos anteriores, o voluntariado, quando pregado como meio de solução dos problemas sociais, apresenta-se como fator agravante da desigualdade existente. Ainda na década de 1990, a prática voluntária foi incentivada internacionalmente, trazendo consigo ideais protagonistas. De acordo com Costa (2001), a Assembleia Geral da ONU declarou o de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado, fazendo com que as escolas se dedicassem a essa prática.

Concordamos com Bernardes e Voigt (2022) que, no documento analisado, é atribuído ao jovem mais controles e responsabilidades sobre seu próprio futuro, porém, o estudante ainda está em formação, e tais exigências são feitas de modo precoce, já que “[...] criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (Santa Catarina, 2021b, p. 65).

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica elencadas foram:

2. Pensamento científico, crítico e criativo. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Argumentação. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovem os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Empatia e cooperação. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 197).

No décimo primeiro roteiro, *11) Os desafios da escolha profissional*, o protagonismo juvenil não aparece explicitamente, mas sim na tomada de decisões e na capacidade de fazer escolhas. Convida-se “[...] os estudantes a conhecer o mundo do trabalho contemporâneo e suas principais características, levantar desafios em fazer escolhas profissionais e entender como elas estão relacionadas ao contexto em que vivem” (Santa Catarina, 2021b, p. 216). Assim, esse itinerário tende a direcionar a futura escolha profissional dos alunos. Dentre os cinco objetivos do roteiro 11, destacamos estes:

2. Reconhecer os fatores pessoais e sociais que interferem na tomada de decisões e fazer escolhas que impactam na vida pessoal e/ou coletiva de forma autônoma, criteriosa e ética.

3. Identificar as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século 21.

4. Investigar diversas possibilidades de escolha profissional para contribuir com a tomada de decisão responsável. (Santa Catarina, 2021b, p. 217).

Novamente, há o reforço para a tomada de decisões de forma autônoma e responsável.

Além disso, o mapeamento do contexto do mercado de trabalho do século XXI, por meio da investigação das possibilidades de áreas profissionais, também aparece. Ele se apresenta muito dinâmico, o que exige o desenvolvimento de competências básicas para fazer escolhas a partir das possibilidades de seu contexto histórico-material, principalmente das competências socioemocionais (Santa Catarina, 2021b).

Após chamar a atenção para a investigação do contexto do mercado de trabalho da atualidade, os roteiros enfatizam o empreendedorismo, termo citado apenas uma vez em todo o documento: “Compreender que o trabalho no mundo contemporâneo é volátil e dinâmico e que requer profissionais proativos, engajados e **empreendedores**” (Santa Catarina, 2021b, p. 223, grifo nosso).

O empreendedorismo é um conceito originado da economia⁴⁷, mas que se expandiu para a educação, articulando-se à imagem de transformação da própria vida, uma alternativa ao desemprego. Para Peroni, Caetano e Valim (2021), “[...] o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais [...]” (Caetano; Valim, 2021, p. 8). De acordo com as autoras, “[...] em uma sociedade de classes, em que os empregos não são para todos, o empreendedorismo integra o discurso ideológico e meritocrático utilizado para levar as pessoas a aceitarem as relações sociais vigente sem questioná-las” (Caetano; Valim, 2021, p. 8).

É importante salientar que o desemprego estrutural existente no mercado não é citado, somente a avaliação do mercado e a tomada de decisão responsável. Consideramos que o empreendedorismo vem como uma fuga ao desemprego estrutural, sendo uma tentativa do neoliberalismo em reinventar-se. O desenvolvimento de competências, a formação voltada ao protagonismo juvenil, o projeto de vida e o empreendedorismo expressam os impactos da lógica empresarial sobre a formação do estudante, fazendo com que o ensino científico seja reduzido na última etapa da Educação Básica (Araújo, 2019).

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica elencadas foram:

⁴⁷ No Brasil, o empreendedorismo se afirmou a partir da década de 1990, com o SEBRAE assumindo parte importante nesse processo. De acordo com Alves (2016), o SEBRAE tem executado uma série de ações de estímulo ao empreendedorismo cultural, já que é uma entidade privada sem fins lucrativos e de interesse público, com fortes vínculos jurídicos, financeiros e políticos junto ao Estado brasileiro. A atuação do SEBRAE no âmbito do empreendedorismo cultural o torna um Agente Estatal de Mercado (AEM) bastante específico, cuja atuação o caracteriza como um agente das novas políticas culturais no Brasil, as políticas econômico-culturais. Por meio das suas modalidades de atuação, o SEBRAE colabora diretamente com o processo de incorporação das disposições práticas que orientam a formulação de novos modelos de negócios e de novas racionalidades empresariais.

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

6. Trabalho e Projeto de Vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e a seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

10. Responsabilidade e cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 218-219).

No décimo terceiro roteiro, *13) Carreiras profissionais*, o protagonismo aparece, nas entrelinhas, vinculado à escolha da carreira profissional. Dos quatro objetivos do roteiro, destacamos apenas dois, nos quais também há a presença do autoconhecimento: “1. Compreender que a projeção de uma carreira profissional deve partir do autoconhecimento e do conhecimento das possibilidades que ela tem a oferecer; 2. Refletir sobre a relação entre carreira profissional, vida pessoal e escolhas” (Santa Catarina, 2021b, p. 244).

Os roteiros pedagógicos, ao citarem o CBTCEM, discorrem sobre o componente projeto de vida e como o protagonismo se encaixa:

[...] esse componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras (Santa Catarina, 2020, p. 62, *apud* Santa Catarina, 2021b, p. 245).

O documento dá sequência e complementa que, nessa perspectiva, faz-se necessário o trabalho pautado no autoconhecimento, o que possibilitará uma análise mais profunda de si, ressignificando sentidos para a sua vida e sua função social na escolha profissional (Santa Catarina, 2021b). Novamente, temos a presença marcante do autoconhecimento no processo de construção do projeto de vida, ou seja, uma naturalização sobre ter clareza de si. Para Bernardes e Voigt (2022),

As escolas têm sido demandadas a oferecer uma proposta vivencial, que favorece o autoconhecimento, ou seja, autoconhecer se daria por um esclarecimento de experiência, onde a escola é colocada em meio a narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos jovens, e também ao colocar o vazio existencial como algo a ser tamponado e apartado da vida deste aluno por meio do desenvolvimento das competências estipuladas por ela, a partir de ações pedagógicas. Tal circunstância fatalmente acontece quando se coloca o jovem a uma pronta e determinada “defesa das próprias escolhas” (Santa Catarina, 2020, p. 76). Em resumo, não basta o jovem saber sobre suas escolhas futuras, ele precisa defendê-la a qualquer custo (Bernardes; Voigt, 2022, p. 9).

Concordamos com as autoras que é por meio da naturalização de determinadas mobilizações evidentes no documento com relação ao projeto de vida e a o desenvolvimento de competências que a escola tem se colocado como propulsora de conceitos estereotipados de “clareza de si”. Isso contribui para a mobilização das juventudes em direção a um ideal muitas vezes inatingível de consciência, quando indica de forma eufemista que “[...] criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (Bernardes ; Voigt, 2022, p. 2)

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica elencadas foram:

5. Cultura digital. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e projeto de vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da Cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Autoconhecimento e autocuidado. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Santa Catarina, 2021b, p. 245-246).

No décimo quarto roteiro, *14) O profissional do futuro*, analisam-se as estratégias e as perspectivas para a reflexão sobre o profissional do futuro, fazendo com que os estudantes projetem possibilidades de futuras atuações no mercado de trabalho, além das competências e habilidades necessárias aos novos contextos. O autoconhecimento também aparece nesse roteiro como uma competência essencial. Dos cinco objetivos de aprendizagem, destacamos estes:

1. Analisar as competências e habilidades necessárias aos profissionais do presente e do futuro;
2. Refletir sobre quais ações poderiam contribuir para o aprimoramento da sua profissão ou área de interesse, contribuindo para melhorias na sociedade. [...]
4. Reconhecer a importância de articular a escolha profissional com a vida pessoal e social, refletindo sobre as implicações éticas das profissões.
5. Propiciar o autoconhecimento, incentivando maior assertividade em suas escolhas profissionais. (Santa Catarina, 2021b, p. 257).

Na sequência, o roteiro expõe uma previsão de que 65% dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental, na atualidade, trabalharão em profissões ou funções que ainda não existem: “[...] as principais habilidades demandadas pelo mercado de trabalho em diferentes áreas serão ligadas ao pensamento crítico e analítico, à inovação, à aprendizagem ativa, à resolução de problemas complexos e à criatividade” (Santa Catarina, 2021b, p. 258). Chamamos a atenção aqui a questão da projeção de comportamentos flexíveis e adaptáveis a um mercado imprevisível. Entendemos que o desemprego estrutural e a Revolução 4.0 acentuam esse processo.

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica elencadas foram:

- 2. Pensamento científico, crítico e criativo.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 6. Trabalho e projeto de vida.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 8. Autoconhecimento e autocuidado.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 10. Responsabilidade e cidadania.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 259-260).

No décimo quinto roteiro, *15) Preparação para o mercado de trabalho*, o protagonismo não aparece de modo explícito. Apresentam-se reflexões e atividades práticas para os jovens se familiarizarem com os aspectos do mercado de trabalho e tomarem decisões mais conscientes e autônomas, em consonância com seus interesses, suas necessidades e suas

expectativas como estudantes e profissionais. Os aspectos que mais chamam a atenção nesse roteiro são a ênfase no trabalho colaborativo, a autonomia, a resolução de situações problemas, a pesquisa, a argumentação, o planejamento, as competências demandadas aos profissionais do século 21, sobretudo as socioemocionais (Santa Catarina, 2021b). Todos esses conceitos são baseados no neoliberalismo e na formação flexível do sujeito.

Entre outros aspectos, observa-se, por exemplo, que o mercado de trabalho valoriza não somente as competências técnicas e cognitivas, mas também competências socioemocionais, sendo imprescindível que haja oportunidades efetivas para desenvolvê-las durante a Educação Básica. (Santa Catarina, 2021b, p. 273).

Acreditamos que o desenvolvimento de competências, principalmente as socioemocionais, favorece ainda mais a adaptabilidade de sujeitos aos movimentos do mercado. As competências que as escolas catarinenses do NEM devem seguir são baseadas na BNCCEM, enfatizando-se a subjetividade, o modo de agir, o caráter socioemocional, a capacidade de adaptação, a flexibilidade, a formação para autonomia e o protagonismo juvenil para a construção de seus projetos de vida. A visão pragmática e utilitarista de competência é acompanhada de sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nesses termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante (Machado, 1998).

Os objetivos desse roteiro são divididos em três:

1. Apropriar-se de conceitos e temas básicos do mercado de trabalho.
2. Reconhecer e analisar os desafios e oportunidades do mercado de trabalho no mundo contemporâneo, especialmente no que se diz respeito ao desenvolvimento de competências socioemocionais.
3. Desenvolver habilidades para preparar currículos e participar de entrevistas de emprego (Santa Catarina, 2021b, p. 272).

Nesse roteiro, as competências gerais da Educação Básica elencadas foram:

6. Trabalho e projeto de vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Empatia e cooperação. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Santa Catarina, 2021b, p. 274-275).

Além disso, após cada roteiro, há a sugestão de percurso da unidade temática, no qual são definidos o tempo de aula (ex. 26 horas/aula), sugestão de atividades e temas, divididos por introdução, desenvolvimento e apropriação dos resultados. Ressaltamos que educação não é uma receita e não se deve seguir roteiros pré-definidos, elaborados sem o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo, ainda mais porque os roteiros pedagógicos do componente projeto de vida direcionam a formação do estudante em favor da lógica mercantil e flexível do mercado.

Depois de analisar o documento como um todo, podemos afirmar há nele muitas contradições. Temos a ciência de que um currículo não é neutro, mas carregado de um viés político de direcionamento das formações nos alunos. “Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 431). Desse modo, ocorre a hegemonia discursiva, segundo as autoras. Percebemos, ao longo de todo o documento, a disseminação e a intensificação de expressões aliadas às competências e habilidades, à flexibilização e ao protagonismo juvenil, com destaque ao protagonismo, retirado de uma vertente crítica e utilizado nos documentos da SED/SC com uma roupagem neoliberal. As pesquisadoras supracitadas complementam:

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave (Shiroma, ; Campos, ; Garcia, 2005, p. 431).

Decorre disso a necessidade da contextualização dos conceitos, compreendidos em

diferentes contextos e visões de autores que redigem sobre o assunto. Acreditamos e defendemos o protagonismo juvenil crítico, ativo, que reivindica seus direitos e participa dos movimentos sociais, e não aquele direcionado a falsas escolhas, que focalizam somente a resolução de problemas, como propõe o NEM.

Entendemos que vivemos em uma realidade dialética e estamos em constante mudança, por isso, julgamos incoerente o estudante sair da última etapa da Educação Básica com seu projeto de vida delineado e definido. Os jovens são colocados como objetos de um futuro no mercado de trabalho, uma realidade incerta que ocorrerá daqui a cinco, 10 anos. Todavia, salientamos que essa projeção de habilidades e competências ao futuro mercado de trabalho se relaciona com o viés neoliberal e sua ascensão desde a década de 1990, como foi disposto no primeiro capítulo.

Nesse sentido, a formação do estudante na última etapa da Educação Básica ocorre por meio de um currículo flexível, que dissemina ideais de projeto de vida, protagonismo juvenil e empreendedorismo, tendo como base a formação de habilidades e competências dispostas na BNCCEM. Consideramos que a contrarreforma do NEM, e principalmente os documentos da SED/SC analisados aqui, contribuem para a educação empresarial, aliada aos interesses econômicos.

A partir do que foi exposto, com vistas a sintetizar o último capítulo, podemos dizer que a proposta formativa do NEM, a partir da análise dos documentos catarinenses, se adequa ao capitalismo flexível/sociedade de mercado, preparando os jovens com base em competências e habilidades, tais como a inteligência socioemocional, a resiliência, a empatia, a responsabilidade, o automonitoramento, a adaptação, a criatividade, a perseverança, a iniciativa, a curiosidade, a cooperação, a perseverança, a resolução de problemas, a determinação e tantos outros aspectos.

Desse modo, essa proposta condiciona os jovens a uma formação para a flexibilidade, para o empreendedorismo e para o protagonismo juvenil, apoiando-se em um conhecimento raso e de esvaziamento científico, preparando os estudantes para o trabalho simples, ao mesmo tempo que lhes imputa a responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso individual, à medida que a responsabilidade estatal se ausenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o escopo de tecermos as últimas considerações deste trabalho, é importante recapitular alguns aspectos importantes desenvolvidos para um melhor fechamento e articulação das ideias. O objetivo norteador desta pesquisa foi analisar o protagonismo juvenil nos documentos do NEM da SED/SC. Especificamente, discutimos acerca do protagonismo juvenil, levando em consideração o surgimento dessa expressão e os seus desdobramentos nos documentos educacionais desenvolvidos no Brasil no contexto neoliberal e no capitalismo flexível, apresentamos os elementos do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, com foco no protagonismo, e examinamos os sentidos e as finalidades da formação dos jovens do Ensino Médio centrada no protagonismo juvenil a partir de documentos orientadores do currículo do Ensino Médio. catarinense

Para contemplarmos os propósitos estabelecidos, no primeiro capítulo, foi preciso iniciarmos a discussão adentrando às origens do neoliberalismo, compreendendo os principais conceitos que emergiram desde a década de 1990 e que permanecem até os dias atuais, delineando as particularidades da formação do sujeito neoliberal, articulando com as mudanças no mundo de trabalho e os diferentes modelos do processo produtivo (fordismo/taylorismo e toyotismo), chegando aos princípios do capitalismo flexível, ainda em vigor. Destacamos também a influência dos organismos internacionais e do Terceiro Setor na educação, retomando as mudanças políticas e as curriculares que acentuam o protagonismo juvenil, sob forte domínio do neoliberalismo.

No segundo capítulo desta dissertação, consideramos que o protagonismo juvenil tem sido enfatizado nas discussões internacionais desde a década de 1990, e conforme o neoliberalismo se expandiu, o protagonismo continuou a se difundir. Além disso, foi preciso remontar as raízes históricas do neoliberalismo para que o protagonismo pudesse ser compreendido em seu viés neoliberal. O sujeito, nesse contexto neoliberalista, foi direcionado a uma formação individual, responsável, de capacidade empreendedora, de tomada de decisão e capacidade de fazer escolhas, deixando de lado as condições políticas, econômicas e culturais; em outras palavras, o indivíduo passou a ser o responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Ao mesmo tempo em que o individualismo foi/é difundido, a flexibilidade se tornou/torna o lema dos mercados de trabalho.

Ainda no segundo capítulo, adentramos nos estudos do NEM e em seus aspectos conjunturais, evidenciando a tríade do protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo, articulado à formação flexível e aos ideais neoliberais de formação do

sujeito.

No terceiro e último capítulo, analisamos o NEM com mais profundidade, como as mudanças em duas grandes áreas, a alteração da carga horária e do currículo. Mesmo com o aumento da carga horária, a formação comum foi reduzida e a formação flexível foi ganhando destaque, tendo como base os IFs.

Percebemos, ao longo dos estudos sobre o NEM, a participação do setor privado, tanto de fundações quanto de ONGs que têm atuado diretamente nas discussões sobre a educação. Essa situação reforça a afirmação de que existe o empresariamento da Educação Básica por meio da contrarreforma do Ensino Médio. Observamos também que a contrarreforma do Ensino Médio viu a reformulação do currículo como uma oportunidade de implementar propostas formativas que precarizam a formação da juventude na perspectiva integral, produzindo narrativas de protagonismo e interesse dos jovens, o que, na realidade, não ocorre, visto que a unidade de ensino é quem define previamente por onde o aluno deve seguir; logo, é uma escolha limitada.

O NEM é marcado por diversas características negativas, tanto para a formação do estudante quanto para o trabalho docente. Destacamos aspectos como a flexibilização e a fragmentação dos conteúdos, o esvaziamento científico, a mobilização de habilidades e competências, principalmente as socioemocionais para adaptabilidade às condições do mercado, a falsa liberdade de escolha, o protagonismo como resolução de problemas, as parcerias público-privadas, a abertura ao ensino a distância, a legitimação do notório saber e outros elementos problemáticos.

Mesmo que, atualmente, com a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a) acompanhamos alguns avanços quanto à carga horária, salientamos que o movimento contrário ao NEM ainda é fundamental para a busca por melhorias nessa etapa da Educação Básica. Somamo-nos àqueles que defendem a revogação do NEM.

Por fim, analisamos como a contrarreforma do Ensino Médio e sua implantação ocorreram no estado de Santa Catarina. Analisamos o Caderno 1 do CBTC e os *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*, avaliando como o protagonismo juvenil é altamente difundido e reforçado nesses documentos, sendo aliado à capacidade de fazer escolhas, à responsabilidade, às competências socioemocionais e à formação flexível.

Para compreendermos os documentos analisados neste trabalho, foi necessário retomar/delinear os principais marcos da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Nesse sentido, abordamos sobre as reuniões organizadas pelo MEC e pela SED/SC, além dos documentos do CEE/SC sobre os direcionamentos do NEM catarinense, como a Resolução

CEE/SC n.º 093/2020 (Santa Catarina, 2020a), a Resolução CEE/SC n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021c) e ainda o Parecer n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021d).

Depois disso, examinamos as disposições gerais estabelecidas no Caderno 1 –do CBTCEM (Santa Catarina, 2021a). Nesse documento, percebemos a articulação do protagonismo juvenil, do projeto de vida e do empreendedorismo com vistas à formação de uma cultura flexível. Chamamos a atenção também para as competências do século XXI, que se relacionam intimamente com o neoliberalismo, tais como: empatia, responsabilidade, adaptação, criatividade, flexibilização, perseverança e outras. O protagonismo vem muito alinhado à capacidade de fazer escolhas.

Nos *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida* (Santa Catarina, 2021b), o protagonismo apareceu muitas vezes somente nas entrelinhas, mas é necessário afirmar que esse conceito está na base do projeto de vida. Ademais, as competências socioemocionais e o autoconhecimento ganharam destaque nos roteiros. Nesse sentido, ressaltamos uma contradição: Como os jovens devem traçar seus projetos de vida se ainda estão no processo de autoconhecimento?

Além disso, questões como a inversão dos termos, principalmente do protagonismo juvenil, trazendo para o viés neoliberal, ganhou destaque. O protagonismo juvenil, no meio neoliberal, passa por uma “bricolagem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), uma inversão semântica ou um “simulacro” (Souza, 2006): seu conceito é invertido/distorcido e utilizado a favor dos interesses do capital; o protagonismo está associado à mera resolução de problemas e à falsa liberdade de escolhas.

Desse modo, é fundamental dar sequência aos estudos, produzindo análises sobre os documentos curriculares, já que, de acordo com Bernardes e Voigt (2022), o jovem é sujeito da realidade do currículo do Ensino Médio e do seu projeto de vida. Os trechos analisados dos documentos, inicialmente, se mostram neutros, sendo necessário contextualizá-los e considerar as múltiplas determinações sociais, culturais, políticas e principalmente econômicas da construção desses sujeitos, ressaltando como o neoliberalismo demonstra-se a partir do currículo e da organização do projeto de vida do NEM.

Nos documentos, constatamos um discurso de responsabilidade e até um viés salvacionista do protagonismo juvenil e do projeto de vida, visto que é amplamente utilizado como meio de transformação social e mudança de vida, responsabilizando o próprio estudante pelo seu percurso formativo, seja seu sucesso ou fracasso escolar e, futuramente, no mundo do trabalho. Bernardes e Voigt (2022) afirmam que esse posicionamento é falacioso, ainda que, à primeira vista, possa parecer positivo. É preciso considerar que há questões conjunturais que

impedem muitos jovens de realizar seu projeto de vida, como as transformações tecnológicas, econômicas e políticas.

Concordamos com Silva, Martini e Dias (2024) que o currículo analisado nesta pesquisa é implementado por docentes com conhecimentos teóricos e compromissos políticos, e podem ou não dialogar com a perspectiva do texto oficial. Desse modo, a partir de contextos reais, é possível a construção de espaços de resistência, em processos formativos que recontextualizem tanto o currículo da BNCCEM quanto do CBTCEM (Silva; Martini; Dias, 2024).

Por fim, concluímos que o protagonismo se alia ao componente curricular projeto de vida, sendo empreendedorismo um “eixo estruturante” entre os dois, ou seja, por meio do empreendedorismo, os jovens podem exercer seu protagonismo e traçar seu projeto de vida. Vale ressaltar que o empreendedorismo não se reduz ao fazer econômico empreendedor, mas também engloba os comportamentos empreendedores em um viés neoliberal; para essa vertente, todos somos empreendedores ou aprendemos a ser. Nesse sentido, as relações humanas submetem-se à lógica do mercado pela dimensão empresarial. O empreendedorismo é tido como o modo de governo de si mesmo.

Como argumentamos ao longo desta dissertação, atualmente, temos um mercado flexibilizado, que demanda formação de futuros trabalhadores flexíveis. Dadas as considerações de que estamos em uma sociedade neoliberal, e que ela, ao se deparar com uma crise, se reinventa. A flexibilização é, nessa conjuntura, um modo de “fuga” das crises que o neoliberalismo já passou. É relevante pontuar que vivemos em meio a um desemprego estrutural alarmante, e esse movimento de reinvenção neoliberal ainda perdura. Nesse sentido, entendemos que o protagonismo juvenil, a ênfase em práticas empreendedoras e no projeto de vida é uma dispersão ao desemprego estrutural. Desse modo, desconsideram-se as condições reais/concretas imbricadas nesse contexto.

Além disso, o protagonismo do NEM direciona-se para a adaptação dos jovens à sociedade, em contraposição, defendemos neste trabalho o protagonismo real, que se exerce na participação efetiva, nos coletivos, nos movimentos sociais, nos partidos que de fato podem influenciar nas mudanças da sociedade. Enfatizamos a necessidade/importância de abranger, na última etapa da Educação Básica, o protagonismo imbuído de questionamento da ordem social, com o desejo de transformação que transparece na juventude contestadora do Movimento Sem Terra, do Movimento Estudantil e de outros. Assim sendo, de fato, a escola pode e deve ser um espaço de protagonismo juvenil, mas a partir de uma base crítica e não para a adequação à ordem social vigente.

Com vistas a elucidar as lacunas observadas ao longo deste trabalho, destacamos uma indução ainda maior por parte do estado catarinense à formação empreendedora, principalmente de modo técnico e profissional. A educação empresarial, aliada aos interesses econômicos, continua e merece ser observada e analisada em estudos futuros.

Como resultados, verificamos que a contrarreforma do Ensino Médio e a sua ênfase no protagonismo juvenil, aliado à construção dos projetos de vida, ao empreendedorismo e à formação de competências e habilidades, correspondem aos interesses neoliberais e mercadológicos para uma adaptação à sociedade de mercado flexível, como uma possível solução para o desemprego estrutural. Essa adequação ao capitalismo flexível, característica do toyotismo, desenvolvido no primeiro capítulo, articula-se à formação do NEM baseada em competências e habilidades, como a inteligência socioemocional, a resiliência, a empatia, a responsabilidade, o automonitoramento, a adaptação, a criatividade, a perseverança, a iniciativa, a curiosidade, a cooperação, a perseverança, a resolução de problemas, a determinação e tantas outras características. Em outras palavras, a contrarreforma do Ensino Médio reforça e incentiva comportamentos que favoreçam a adequação do estudante/futuro trabalhador ao capitalismo flexível, desde o ensino básico, convivendo com a flexibilidade.

O NEM, tanto nos documentos federais, quanto nos documentos do estado de Santa Catarina, incentiva práticas empreendedoras, protagonistas e de projeto de vida, aliadas às condições mercadológicas neoliberais. Com base nas reflexões realizadas, concluímos que o NEM, por meio do discurso protagonista, acentua a formação da juventude para o trabalho flexível e empreendedor, indo ao encontro da mercantilização da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35. 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; VERÍSSIMO, Maria Luiza Sussekind. **Ensino Médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para Consulta Pública. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/anped-entrega-ao-mec-relatorio-final-sobre-ensino-medio-partir-de-pesquisas-e-seminarios>. Acesso em: 16 maio 2024.
- ANDERSON, Perry. 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. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A Desconstrução do Trabalho e a Explosão do Desemprego Estrutural e da Pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto; CATTANI, Antonio David (orgs.). **Produção de Pobreza e Desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. p. 195-209.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARRETCHE, Marta. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [s. l.], n. 39, p. 3–40, 1995.
- ASSUNÇÃO, Sandra Maria Tavares. Reforma do Ensino Médio, BNCC e seus desdobramentos. In: COSTA, Anderson Gonçalves; ARAÚJO, Karlaene Holanda (orgs.). **Políticas educacionais**: repercussões e dissonâncias. Porto Alegre: Fi, 2023.
- AUGUSTO, André Guimarães. De Adam Smith a Von Mises: A decadência ideológica do liberalismo. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, [s. l.], v. 61, p. 43-80,

set./dez. 2021.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia:** a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mary Richter. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 27, n. 1, e-27011, 2022.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira; BRITO, Silvia Helena de Andrade de. Ensino Médio em Disputa: correlação de forças na conjuntura do projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, e1803, p. 1-26, 2022.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In:* GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOUTIN, Aldimar Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. O movimento estudantil e as possibilidades de “subversão da práxis”. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 59, n. 61, p. 1-22, 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 747, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Exposição de Motivos nº00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC: Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/DiarioOficialdaUniao. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncce_2019.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece Diretrizes, Parâmetros e Critérios para Participação. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação do novo ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018f. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE/CP, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4227/portaria-mec-n-399>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.213 de 17 de março de 2023**. Revoga a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu a chamada “Reforma do Ensino Médio”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2286085&filename=Ultimo%20Despacho%20-%20PL%201213/2023. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.230, de 9 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece pressupostos para a política nacional de ensino médio, revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e dá outras providências. Brasília,

DF: Câmara dos Deputados, 2023d. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 2.601, de 16 de maio de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023e. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023f. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023g. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-62>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em:
<https://legis.senado.leg.br/norma/38165461#:~:text=Institui%20incentivo%20financeiro%20Educacional%2C%20na,22%20de%20outubro%20de%202020>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador. **Portal MEC**, [20--]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Galeria de Ministros. **Portal MEC**, [20--]b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou

uma velha proposta com nova roupagem. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 113-133, 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 73-81, mai./ag. 2008.

CARNEIRO, Alexandra Carlesso. **O novo ensino médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuacu–SC: o componente curricular “projeto de vida” e a formação dos jovens**. 2023. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

CARTA aberta à sociedade brasileira. **Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade**, 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Carta_Aberta_-_Coletivo_em_Defesa_do_Ensino_M%C3%A9dio_de_Qualidade.docx.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARTA Aberta pela Revogação do Novo Ensino Médio (#RevogaNEM). **Coletivo em defesa do ensino médio de qualidade**, 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Carta_Aberta_-_Coletivo_em_Defesa_do_Ensino_M%C3%A9dio_de_Qualidade.docx.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

CARTA ao GT Transição – Educação. **Observatório da Juventude**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/01/MOVIMENTO-NACIONAL-EM-DEFESA-DO-ENSINO-MEDIO-CARTA-AO-GT-TRANSICAO-EDUCACAO-BRASILIA-DEZEMBRO-2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. **Políticas educacionais e o Ensino de Geografia**, Campinas, n. 14, p. 1-14, 2019.

CASTANHA, André P.; PERES, Claudio A. Educação: do Liberalismo ao Neoliberalismo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 233-238, jan./jun. 2006.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, Privatização e Trabalho Sujo na Educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020.

CEPAL; UNESCO. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur**. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. São Paulo: **Autêntica**, 2012.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). **CNTE**, 8 de junho de 2022. Disponível em:

<https://cn-te.org.br/noticias/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017-82f5>. Acesso em: 21 de mar. 2024.

CORREIA, José Alberto. Da educação tecnológica ao ensino profissional – os mitos dos discursos vocacionalistas. **A Página da Educação**, [s. l.], ano 9, n. 94, set. 2000.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista eCurriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan.-jun. 2012.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n.53, p. 290 - 319, set./dez. 2022.

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

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. **Trabalho & Educação**, [s. l.], v. 7, p. 48-61, 2000.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Antigos atores, novas propostas: o IAS como protagonista na promoção das competências socioemocionais na Educação Básica brasileira. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 8, p. 1–14, 2023.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-16. 2021.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A filantropização da educação como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022.

ESTUDANTES protestam contra a reforma do ensino médio em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1823853-em-sao-paulo-estudantes-protestam-contra-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 30 out. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: **CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, 8., 2004, Coimbra, Portugal. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da Pesquisa em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1-14, 2019.

FAGUNDES, Adriana Saraiva Gomes; SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; SILVA, José Moisés Nunes da. O ensino médio brasileiro a partir da Lei nº 9.394/1996 entre avanços e retrocessos. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 1-20, 2023.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. Uma análise materialista-histórica da juventude da classe trabalhadora brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./jun. 2021.

FERREIRA, Cristiane Carvalho Burci. **O papel do estado nas novas relações de trabalho surgidas a partir da globalização e do avanço tecnológico**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Marília, Marília, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERRETI, Celso João ; SILVA, Monica Ribeiro. Da Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n o746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L. ; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Tiago Barreiros de. **Ensino médio personnalitéé: prestidigitacões do capital na educaçao pública**. 2022. 195f. Dissertaçao (Mestrado em Educaçao) - Universidade Estadual de Campinas, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educaçao Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educaçao do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educaçao Politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educaçao do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 274 - 281.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira Garcia; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimizaçao da formaçao dos jovens brasileiros: alteraçoes do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educaçao**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educaçao? Neoliberalismo, trabalho e educaçao. **Educaçao e Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 191-202,

jan/jun. 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: FERREIRA, Ezequiel Martins (org.). **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito Social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-36, mar./abr. 2006.

GOVERNO lula descarta revogar reforma do ensino médio, mas quer rever falhas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/02/governo-lula-descarta-revogar-reforma-do-ensino-medio-mas-quer-rever-falhas.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **DESidades**, [s. l.], n. 14, p. 9-17, mar. 2017.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: SP: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. Auguste. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, abr./jun. 1998.

IBARRA, David. O Neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 238-248, abr./jun. 2011.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

IUNGO. SOBRE O IUNGO. **Iungo**, [20-]. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins; GOMIDE, Denise Camargo. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 153-169.

KALINKE, Marco Aurelio. Um perfil dos ministros da educação do Brasil no período da nova república. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 19, e24do2002, p. 1-25, 2024.

KEYNES, J. Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Atlas, 1982.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ,

Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 36, n. 1, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed.Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar.2016.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230058, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

LIMA, Thaís Damasceno; DEUS, Larissa Naves. A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira. **Revista Cadernos de Economia**, [s. l.], v. 17, n. 32, p. 52-65, 2013.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Horizonte, 1990.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 3, p. 15-31, 1998.

MACHADO, Lucília. Concepção de escola unitária e de politecnia. **Boletim da Educação**, [s. l.], n. 11, p. 41-50, 2006.

MACIEL, Samanta Lopes; LIMA, Marcelo; LEAL, Fernando de Oliveira. O novo governo lula e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17): revogar ou reformar? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 41., 2023, Manaus. **Anais [...]**. 2023: eletrônicos. Manaus: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/o-novo-governo-lula-e-a-reforma-do->

ensino-medio-lei-ndeg-1341517-revogar-ou-refo?lang=pt-b.> Acesso em: 20 mar. 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, p. 1-20, 2020.

MANN, Geoff. **In the long run we are all dead: keynesianism, political economy, and revolution**. Londres: Verso, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores**. 2021. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MARX, Karl. Processo de trabalho ou o processo de produzir valores-de-uso. In: MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p. 201-223.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES, Daniela; CARVALHO, Rebeca de Jesus. **Cooperação interfederativa na educação: retrocessos no governo Bolsonaro**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 9., 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Administração Pública, 2022, p. 1-16. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/772.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008. Dicionário Michaelis.

MINISTRO da Educação não considera revogar o Novo Ensino Médio. **Carta Capital**, 3 de março de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-nao-considera-revogar-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante; Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MOVIMENTO pela Base. Quem somos. **Movimento pela base**, [20-]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. O papel das Fundações, ONGs e Institutos na destruição da educação pública na América Latina. In: NOVAES, Henrique Tahan. (org.). **Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina**. Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 41-74.

O MOVIMENTO Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013. Informe 16 de dezembro de 2014. **Observatório do Ensino Médio**, 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

OBSERVATÓRIO do Ensino Médio integra Coletivo em defesa do Ensino Médio de Qualidade formado em 2023. **Observatório do Ensino Médio**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OSORIO, Jaime. Sobre superexploração e capitalismo dependente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 84, p. 483-500, 2018.

PEREIRA, Fabiane Gai. **Sentidos do Protagonismo Juvenil nas políticas curriculares para o ensino médio no Sul do Brasil**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-23, 2021

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Lúdicas, 1994.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino**

médio. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RETROCESSOS do Novíssimo Ensino Médio (lei 14.945/2024). [S. n.: s. l.], 2024. 1 vídeo (2h35min). Publicado pelo Canal Campanha Nacional em defesa das Ciências humanas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nx_W3QXEq3Y&t=1989s. Acesso em: 10 out. 2024.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, [s. l.], v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

RODRIGUES, Erica. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO**. 2023. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANFELICE, José Luiz. Breves Reflexões sobre “Juventude”, Educação e Globalização. *In*: MACHADO, Otávio Luiz (org.). **Juventudes, Democracia, Direitos Humanos e Cidadania**. Frutal: Prospectiva, 2013. p. 66-87.

SANTA CATARINA terá Novo Ensino Médio em 120 escolas da rede estadual em 2020. **SED**, 2019a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30445-santa-catarinateranovo-ensino-medio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020>. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio e BNCC do EM**. Florianópolis: SED, 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Primeira Reunião Técnica**. Chapecó: SED, 2019c. 62 slides. Disponível em: http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Educação projeta metas de suporte às escolas para o novo ensino médio em 2020. **SED**, 2019d. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30381-educacao-projetametas-de-suporte-as-escolas-para-o-novo-ensino-medio-em-2020>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações**

para a implementação do Novo Ensino Médio. Florianópolis: SED, 2019e. Disponível em: <https://extranet.sed.sc.gov.br/index.php/downloads/digr/1-encontro-formativo-do-novo-ensino-medio-integracao-e-flexibilizacao-curricular-realizado-nos-dias-12-e-13-de-novembro-de-2019/1252-caderno-de-orientacoes-novo-ensino-medio/file> . Acesso em: 4 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Florianópolis: CEE, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1992-resolucao-2020-093-cee-sc-4>. Acesso em: 4 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis: CEE, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file>. Acesso em: 4 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Parecer nº 405, de 14 de dezembro de 2020.** Cronograma e normas para implementação do novo ensino médio no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: SED, 2020c. Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/973-parecer-405-do-cee. Acesso em: 4 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Acordo de Cooperação Técnica 2020TN1326. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, nº 21.361, 25 set. 2020d. Disponível em: <https://doe.sea.sc.gov.br/index.php/buscar-jornal-antigo/>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Festival Online Promove Educação Empreendedora Entre Estudantes do Ensino Médio. **SED**, 2020e. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30869-festival-online-promove-educacao-empresendedora-entre-estudantes-do-ensino-medio>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 1: disposições gerais.** Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Roteiros Pedagógicos de Projetos de Vida.** Florianópolis: SED/Instituto Iungo, 2021b. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/roteiros-pedagogicos-de-projetos-de-vida-de-santa-catarina/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 004, de 9 de março de 2021.** Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis: CEE,

2021c. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/educacao-de-jovens-e-adultos/resolucoes-11?limit=20&limitstart=20#:~:text=pdf%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%202021%2F004%2FCEE%2FSC&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o,do%20Sistema%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/SC nº 040, de 09 de março de 2021**. Complementa a Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021. Florianópolis: CEE, 2021d. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2024-resolucao-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Currículo base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3: Portifólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021e.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado de Educação. **Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes: Caderno 4 Portifólio dos(as) Educadores(as)**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021f.

SANTA CATARINA (Estado). Acordo de Cooperação Técnica nº 2021TN122. **Diário Oficial do Estado/SC**, n. 21.493, 5 abr. 2021g. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/v183/#/portal/edicao/buscar-publicacao>. Acesso em: 25. jun. 2024

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Decreto nº 1.895, de 4 de maio de 2022**. Dispõe sobre a homologação de pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE). Florianópolis: CEE, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1895-2022-santa-catarina-dispoe-sobre-a-homologacao-de-pareceres-do-conselho-estadual-de-educacao-cee>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina mantém prazos de implantação do Novo Ensino Médio. **Agência de Notícias**, 2023a. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/conselho-estadual-de-educacao-de-santa-catarina-mantem-prazos-de-implantacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2023b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. O que são Componentes Curriculares Eletivos? **SED**, 2023c. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/componentes-curriculares-eletivos?authuser=0>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Comunicação. Secretaria da Educação discute melhorias no Novo Ensino Médio e na gestão escolar com coordenadorias regionais. **SECOM**, 2023d. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-discute-melhorias-no-novo-ensino-medio-e-na-gestao-escolar-com-coordenadorias-regionais>

educacao-discute-melhorias-no-novo-ensino-medio-e-na-gestao-escolar-com-coordenadorias-regionais/. Acesso em: 30 jun. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino. Gerência de Ensino Médio e Profissional. **Reorganização curricular para oferta do Ensino Médio Lei 14.945/2024**. Florianópolis: SED/DIEN/GEMP, 2024. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/160009164/proposicao-matriz-currilar-sed-2025>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação. Novo Ensino Médio. **Secretaria de Estado da Educação, [20--]**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

SANTOS, Marcelo Souza; MARTINS, José Ricardo. Análise do estado de bem-estar social sob a ótica Keynesiana: Seu desenvolvimento, ascensão e enfraquecimento. **Revista Economia Política do Desenvolvimento**, Maceió, v. 11, n. 26, p. 1-14, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, Giovane Antonio. Notas sobre Juventude, Classe Social e Política. **Argum**, Vitória, v. 12, n. 11. jan./abr. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. MARTINI, Tatiane Aparecida. POSSAMAI, Tamiris. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39.p. 58-81, 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; MARTINI, Tatiane Aparecida; DIAS, Alessandra Vidal. Contexto e redes de influência na produção do texto do currículo base do Ensino Médio do território catarinense. **Revista Ponto de Vista**, [s. l.], v. 13, n. 2, 1-18, 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. KRAWCZYK, Nora Rut. CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e27180, p. 1-18, 2023.

SILVA, Roberto Luiz. **Direito internacional público**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

SIMONSEN, Mário Henrique. Salários, dualismo e desemprego estrutural. **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 27-75, 1963.

SIQUEIRA, Thais Batista. Protagonismo Juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 649-660, 2021.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

SOUZA, Pâmella Teixeira Mendes Penna. GAWRYSZEWSKI, Bruno. Reforma do Ensino Médio, Precarização do Trabalho e Dependência. **Temporalis**, Brasília, n. 45, p. 169-184, jan./jun., 2023.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Silvana Aparecida. Formas renovadas de privatização da educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE). **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 19, n. 32, p. 73-88, jan./jun. 2009.

TESSARINI, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Produção Online**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Estudantes vão às ruas em ato nacional contra o Novo Ensino Médio (NEM). **Ubes**, 2023. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/estudantes-vao-as-ruas-em-ato-nacional-contr-o-novo-ensino-medio-nem/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária**. Brasília: UNESCO, 2008.

XAVIER, Alisson Alves; OLIVEIRA, Juciany Dalila Silva; IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão; LIMA, Mailon Aguiar de. Política educacional em transição: o “novo” ensino médio no contexto do governo Lula. **Epitaya E-Books**, [s. l.], v. 1, n. 58, p. 465-478. 2024.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo (orgs.). **Gestão de inovação no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber, 2006. p. 83-138.