



Catiane Richetti Trevizan

**POLÍTICAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA
DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017: ENTRE A
QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Passo Fundo

2024

Catiane Richetti Trevizan

POLÍTICAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA
DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017: ENTRE A
QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

T814p Trevizan, Catiane Richetti

Políticas da profissionalização na reforma do ensino médio – Lei nº 13415/2017 [recurso eletrônico]: entre a qualificação técnica e a formação cidadã / Catiane Richetti Trevizan. – 2024.
1 MB; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Educação e estado. 2. Neoliberalismo - Educação. 3. Ensino Médio - Currículos. 4. Cidadania - Educação. 5. Educação profissionalizante. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Catiane Richetti Trevizan

Políticas da profissionalização na reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: entre a qualificação técnica e a formação cidadã

A banca examinadora abaixo, APROVA em 19 de agosto de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa das Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Anderson Luiz Tedesco
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter sido a minha força e amparo nos momentos difíceis enfrentados no decorrer desse percurso.

À minha família, em especial a minha sobrinha Luíza, pelo amor, carinho e apoio. Sou grata por compreenderem a minha ausência para a construção dessa pesquisa.

Ao meu grande mestre, amigo e orientador Dr. Altair Alberto Fávero, que por mais de uma década tem me incentivado a realizar o meu sonho de ingressar no mestrado. Agradeço a paciência, a compreensão, a generosidade, além da partilha de tantos saberes e do “ombro” amigo no momento mais difícil da minha vida, que coincidentemente foi nessa etapa. Gratidão por acreditar em mim, pelas oportunidades, encorajamento e por me acompanhar nesse processo de pesquisa, com dedicação e maestria nas orientações. Sou muitíssimo grata, professor! Por tudo, por tanto!

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), pelo acolhimento, estudos, reflexões e trocas tão importantes nessa etapa de pesquisa em minha trajetória acadêmica.

Aos professores da Linha de Pesquisa das Políticas Educacionais, bem como a todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo, obrigada pelos ensinamentos ao longo desse período.

Aos colegas da turma 2022/02 do Mestrado em Educação, pelos momentos de aprendizado, formação humana e construção de conhecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que me oportunizou as condições de ingresso, da realização do curso e a conclusão do Mestrado em Educação.

Aos professores Ângelo Vitório Cenci, Anderson Luiz Tedesco e Junior Bufon Centenaro, integrantes da minha banca, por aceitarem o convite e por todas as valiosas contribuições para qualificar essa dissertação que se situa no campo das políticas educacionais.

Ao Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS, pelo espaço de pesquisa em educação, formação humana e construção de saberes.

Agradeço, por fim, a todos meus amigos, colegas e pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente nessa trajetória. Minha gratidão pela amizade, incentivo e apoio.

Aos meus filhos Jonathan e Jovano, minha nora
Luyne (in memoriam) e minha neta Alita.

“A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel”.

Edgar Morin

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha das Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da UPF/RS, e tem como objetivo investigar os pressupostos da atual reforma do Ensino Médio no âmbito da profissionalização e sua confrontação com a perspectiva educacional de uma formação cidadã. O problema de pesquisa é orientado pela seguinte questão: Em que aspectos os pressupostos subjacentes à reforma do Ensino Médio profissionalizante alinham-se a uma concepção instrumental e confrontam-se com a ideia de uma formação cidadã? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratória quanto aos seus objetivos, qualitativa em relação à abordagem do problema e bibliográfica e documental quanto aos procedimentos. A dissertação está organizada em quatro capítulos. Inicialmente, expõe a trajetória acadêmica da autora, fazendo uma breve relação com o tema da pesquisa. A seguir, busca identificar os principais pressupostos neoliberais que estão presentes na formação profissional na Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017. Ainda, neste segundo capítulo, é elaborada uma análise do contexto social em que a pesquisa está inserida, discutindo-se sobre o neoliberalismo e as políticas educacionais neoliberais, e é realizada uma abordagem sobre a relevância da discussão do tema da formação cidadã. No terceiro capítulo, o estudo analisa os dispositivos legais da política que protagonizaram a referida reforma no que se refere à profissionalização, confronta os pressupostos da reforma mencionada com a dimensão ampliada de formação cidadã, e indica estratégias de oposição e resistência que poderiam ocorrer nos espaços escolares, visando tratar a profissionalização como formação cidadã. A pesquisa fundamenta-se em autores como Laval (2004), Nussbaum (2015), Laval; Vergne (2023), Caetano; Porto Júnior; Sobrinho (2021), Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro (2021), Fávero; Tonieto; Consaltér (2020), dentre outros, que de um modo mais específico pesquisam o Ensino Médio. Como resultado da pesquisa, destaca-se: a presença dos pressupostos da racionalidade neoliberal na referida reforma; a constatação que a educação no Brasil não superou a dualidade histórica entre a educação básica de nível médio e a educação profissional; as lacunas, tanto da formação geral quanto da formação diversificada, que fragilizam a formação cidadã; a precarização dos recursos humanos nas escolas que inviabilizam uma educação qualificada para os jovens; a confiança que os cinco princípios de Laval e Vergne (2023) sobre a educação democrática possibilitam-nos esperar a educação de nível médio.

Palavras-chave: Profissionalização. Formação cidadã. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is linked to the Educational Policies Line of the Graduate Program in Education at UPF/RS and aims to investigate the assumptions of the current high school reform in the context of professionalization, confronting them with the perspective of citizen education. The research problem is guided by the following question: In what aspects do the underlying assumptions of the professionalizing high school reform align with an instrumental conception and confront the idea of citizen education? Methodologically, this is a basic, exploratory research as to its objectives, qualitative as to its approach to the problem, and bibliographical and documentary as to its procedures. The dissertation is organized into four chapters. First, it outlines the author's academic journey, making a brief connection to the research topic. Then, it aims to identify the main neoliberal assumptions present in professional education as proposed by High School Reform Law No. 13,415/2017. Also, on the second chapter, an analysis of the social context of the research is elaborated, discussing neoliberalism, and associated educational policies, as well as the relevance of citizen education. On the third chapter, the study focuses on the legal devices of the policy that led to the reform concerning professionalization, contrasting them with the expanded notion of citizen education and suggesting strategies for opposition and resistance that can take place in school spaces, aiming to treat professionalization as citizen education. The research is based on authors such as Laval (2004), Nussbaum (2015), Laval; Vergne (2023), Caetano; Porto Júnior; Sobrinho (2021), Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro (2021), Fávero; Tonieto; Consaltér (2020), among others, who, in a more specific way, investigate high school education. As a result of the research, we can highlight the presence of neoliberal rationality in the reform, the finding that the education in Brazil hasn't overcome the duality between basic and professional education, the gaps both in general education and in diverse training, which undermine citizen education, the precariousness of human resources in schools, which makes a quality education for young people unfeasible, and the confidence that the five principles of Laval and Vergne (2023) regarding democratic education allow us to have hope in secondary school education.

Keywords: Professionalization. Citizen education. High school reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado do mapeamento das pesquisas - ensino médio e educação profissional	25
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas para leitura na íntegra	27
Quadro 3 - Dispositivos legais referentes à implementação do Novo Ensino Médio	57

LISTA DE SIGLAS

AIH	Autorização de Internação Hospitalar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIERS	Centros Estaduais Integrados de Educação Rural
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRS	Coordenadoria Regional de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
EAD	Educação a Distância
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
IEs	Institutos Educacionais
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LP	Licenciatura Plena
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB	Paraíba
Pe	Padre
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEdu/UPF	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMAQ	Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica
PNB	Produto Nacional Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFF	Universidade Federal Fluminense
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NÍVEL MÉDIO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO.....	21
2.1	Mapeamento das pesquisas: dissertações e teses por aproximação com o objeto de estudo.....	24
2.2	O contexto social que a pesquisa está inserida - Neoliberalismo e as Políticas Neoliberais	31
2.2.1	<i>A reforma do Novo Ensino Médio no contexto das políticas neoliberais</i>	<i>36</i>
2.3	A relevância da discussão do tema da Formação Cidadã	48
3	OS DISPOSITIVOS LEGAIS DA POLÍTICA QUE PROTAGONIZARAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO QUE SE REFERE À PROFISSIONALIZAÇÃO	56
3.1	Confrontação dos pressupostos da reforma do Ensino Médio com a dimensão ampliada de Formação Cidadã	64
3.2	Estratégia de oposição, resistência e proposição para que os espaços escolares se tornem oportunidade de pensar a Profissionalização como Formação Cidadã.....	71
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Pensar as políticas de profissionalização na reforma do ensino médio, em especial, entre a qualificação técnica e a formação cidadã requer um entendimento aprofundado e a definição de um referencial teórico que nos ofereça um quadro conceitual para que possamos constituir reflexões pertinentes ao retrocesso educacional que foi imposto, especialmente, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que diz respeito à reforma do ensino médio. Uma reforma pensada em gabinete, distante da realidade educacional e sem a participação de alunos e professores, os maiores envolvidos no processo.

Refletir sobre a reforma do Ensino Médio e o atual contexto da educação, implica num primeiro momento, entender que as escolas, bem como os demais espaços formativos estão sendo invadidos por instituições privadas com o objetivo de privatizar o sistema educacional.

Porém, antes de adentrarmos especificamente neste tema, convém discorrer sobre as inquietações que acompanharam a minha trajetória estudantil, minha vida pessoal, bem como profissional, pois, por mais que tenha se passado trinta anos, elas convergem em grande medida, com os aspectos educacionais que presenciamos atualmente. Quando se fala em privatização da educação, especialmente no aspecto que a educação de qualidade, é restrita para poucos, me reporto a parte do meu ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, bem como o segundo grau, na escola particular que frequentei e que boa parte de meus colegas e amigos, na época, não tiveram a mesma oportunidade, por não terem condições de pagar os estudos e nem disposição para caminhar quase dez quilômetros diariamente, caminhadas feitas dia após dia, por um ano, ou seja, toda a 5ª série e, na sequência pagar o transporte, que naquele tempo era privado.

Tempos em que a educação era pública até a quarta série e sob a responsabilidade da administração municipal. A partir da quinta série, pode-se dizer que o “privilégio” era para poucos, portanto agora, ao fazer esse resgate, cabe dizer que ao construir esta pesquisa, é comungar com Cora Coralina e dizer que “este livro foi escrito por uma mulher que no tarde da Vida recria e poetiza sua própria Vida”, ou seja, demanda num primeiro momento, fazer uma retrospectiva, mais precisamente para o ano de 2010, ano no qual concluí o curso de pós-graduação – lato sensu, como especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia, pela UPF, no campus Soledade/RS. Desde aquela época, e aqui cabe destacar o incentivo dos professores formadores, fundamentais nesse processo, que fizeram com que eu mantivesse o sonho, ou melhor, a determinação de prosseguir estudando, mas pelo menos treze anos, deixaram-me afastada da universidade.

Importante destacar que a minha trajetória acadêmica iniciou tardiamente, 15 anos após ter concluído o ensino de 2º grau (1989), na época Técnico em Contabilidade, como já mencionado, em escola particular, no município de Paraí/RS. Em 1990, fiz uma tentativa de mudança para Porto Alegre com o objetivo de continuar os estudos, porém as dificuldades e o apego familiar falaram mais alto e acabei retornando, ficando distante por morar numa cidade pequena e do interior, dos estudos e da própria universidade. Naquele período, a graduação era para poucos, e os que cursaram tinham melhores condições financeiras, restando para os demais: o sonho de conseguir se “formar” um dia e o trabalho árduo das fábricas ou como babás e faxineiras.

No ano de 1993 assumi um concurso público estadual como secretária de escola, no Colégio Estadual Pe. Colbachini de Nova Bassano/RS, permanecendo naquela instituição de ensino até 1998, por quase 5 anos, me deslocando diariamente para cumprir uma carga horária de 8 horas diárias, totalizando 40 horas semanais. Conseguindo a transferência após ter concluído o estágio probatório e diante de muita insistência, pois na ocasião, a diretora da escola comumente falava que até que estivesse na direção não aprovaria a minha liberação. No mesmo ano, pela intervenção da Secretária Municipal de Educação de Nova Bassano, a qual tínhamos uma boa amizade, assumi as atividades no Colégio Estadual Divino Mestre, localizado no meu município. Ao longo desses anos pude acompanhar muitas situações, algumas que me deixavam desconfortáveis e em consequência as minhas inquietações aumentavam, visto que sempre acreditei no potencial transformador da educação e como única forma de verdadeira emancipação. Porém, a convivência diária no ambiente escolar, não raras vezes, colocava em xeque as minhas convicções e cada vez mais ansiava em voltar aos estudos.

O momento chegou em 2004, quando pude conciliar os aspectos familiares e profissionais com a graduação, em regime especial de férias, ofertada pela Universidade de Passo Fundo - UPF, no Campus de Casca/RS, oportunidade na qual pude ingressar no curso de Pedagogia - LP, concluído em 2007. Nesse mesmo período, estava cedida ao município de Paraí, como cargo de confiança, exercendo a função de Assessora da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2008, iniciei a especialização, “Versos... Não. Poesia... Não. Um modo diferente de contar velhas histórias” e junto com ela veio a troca de função, saindo da Secretaria Municipal de Educação, para assumir a Secretaria Municipal de Saúde - SMS, como responsável pela pasta, permanecendo no cargo até o final do ano de 2016. Período que, além do exaustivo trabalho na SMS, me dediquei aos estudos para ter uma base teórica mais aprofundada da legislação vigente, adquirindo maior segurança e amparo na implantação de grupos (Gestantes,

Fumantes, Hipertensão, Saúde Mental...), execução de programas (Outubro Rosa, Novembro Azul, PMAQ...) e atividades realizadas (Feiras de saúde, Projeto de saúde bucal nas escolas, Prevenção de acidentes, Aleitamento materno, entre outros), todos com o objetivo de inculcar na população a necessidade de promover a saúde, prevenindo doenças e reduzindo possíveis danos ou sofrimentos, que pudessem levar a comprometer a possibilidade de ter uma vida saudável.

Voltando ao curso, que foi promovido pela Universidade Federal Fluminense - UFF do Rio de Janeiro/RJ, em parceria com a Escola de Saúde Pública de Porto Alegre, onde, além do EAD, tínhamos aulas presenciais e pude concluir a Especialização em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde, onde apresentei o trabalho de conclusão de curso, sob o título, Auditoria: Desafios da gestão municipal de Paraíso. Cabe mencionar que com o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, busquei explicitar de forma sintetizada a implantação do Sistema de Auditoria na SMS de Paraíso, por ser na época um serviço novo, especialmente em municípios de pequeno porte, através do Termo de Compromisso da Gestão Municipal - Pacto de Gestão, assinado em 2011, pela 5ª Coordenadoria Regional de Saúde - CRS de Caxias do Sul e pelo município de Paraíso, tendo sua efetivação no ano de 2013, onde, além de um quadro generoso de metas e pactuações, ficou a cargo do município, através da Secretaria de Saúde, gerenciar e autorizar ou não as AIHs, que eram destinadas ao hospital local, bem como os de referência. Dos quase dez anos de secretaria de saúde, posso dizer que além da construção do prédio da UBS, construímos uma equipe comprometida e um serviço público de qualidade que foi prestado à população paraense.

De 2017 a 2020, além da escola, fui vereadora, sendo presidente da câmara nos dois primeiros anos, consecutivamente. Convém mencionar, que de setembro a dezembro de 2017 exerci o cargo de prefeita interina, fato que ocorreu devido à falta de cumprimento dos prazos legais de desincompatibilização antes das eleições do prefeito eleito, no qual o TSE negou o registro de candidatura da chapa, sendo que prefeito e vice foram afastados, restando assim o comando do executivo para a presidência do legislativo, função que me fez permanecer no cargo até 31 de dezembro daquele ano.

Em 2021, após uma breve pausa, porém, pessoalmente, uma longa espera, comecei a preparação para ingressar no mestrado que me “aguardou”, como já mencionado, por treze intensos anos. Intensos porque foi uma experiência única, difícil, por vezes dolorosa, mas também de aprendizagens significativas e gratificantes, tanto na saúde, quanto no legislativo. Em todo esse período as minhas inquietações referentes ao campo educacional foram se materializando. Viver essa etapa do “lado de fora” da escola e perceber o quanto a educação, ou a falta dela, fazem a diferença na vida das pessoas, fez que com que eu me firmasse ainda

mais nos meus propósitos educacionais, e mais do que nunca, nas situações corriqueiras fui vivenciando na prática e “sentindo na pele” o quanto a educação é um fator determinante para transformar a vida das pessoas, desde um simples agendamento de consulta, de uma viagem, um preparo para exame até a documentação para um processo de medicação, coisas muitas vezes simples, básicas, mas que para a maioria dos usuários do SUS, que passavam pela UBS, acabavam sendo difíceis pela falta de informação e pouca instrução, o que, não raro, acabava acarretando dificuldade de compreensão em relação ao bem mais precioso que se tem e que precisa ser cuidado, a saúde.

No início do ano de 2022, tive o privilégio e a honra de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior GEPES¹, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu/UPF), nas linhas de Políticas para a Docência Universitária e Políticas Curriculares para o Ensino Médio. Como integrante de um grupo de pesquisa tão potente pude perceber os processos que constituem o campo das Políticas Educacionais. Estudar essa política demanda, num primeiro momento, compreender que nem toda política educacional serve para garantir a qualidade da educação e a igualdade para todos os estudantes, especialmente os que dependem do ensino público. Aprofundar esse estudo, possibilita criar diálogos com as diversas dimensões do processo educacional, dentre elas podemos destacar: financiamento da educação, formação dos professores, gestão educacional, avaliação da educação em larga escala, diversidade cultural, currículos, livros didáticos, dentre tantos outros temas relevantes, que exercem influência direta e indireta no processo das políticas nas escolas.

Acredito que minha inserção no GEPES, foi no momento certo, pois no semestre da minha inclusão, o grupo havia organizado o tema de pesquisa para ser estudado, sendo que ao final do ano foi produzido o livro, “Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas”, lançado no início de 2023. Um tema de extrema relevância, especialmente para quem estava iniciando o processo de se constituir pesquisador. A partir daí comecei a estudar e conhecer um pouco mais sobre os desafios da própria pesquisa, bem como os diferentes tipos: qualitativa, quantitativa, bibliográfica, descritiva, estudo de caso, etnográfica, entrevista, pesquisa de campo, grupo focal, como se faz a análise de conteúdo, destaque para o estudo da metapesquisa, dentre outras diferentes formas e métodos de pesquisa, teorias e conceitos de vários autores que estudam sobre, bem como, escritos dos pesquisadores/autores do próprio

¹ O GEPES é um grupo de estudos e pesquisas em educação superior que faz parte de um sistema de rede nacional de estudos e pesquisas com perspectivas múltiplas. Na Universidade de Passo Fundo/RS, o GEPES foi criado em 2017, originando-se do Grupo de Estudos Docência Universitária e Políticas Públicas, fundado no ano de 2008 pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

grupo. Cabe destacar a importância do grupo no auxílio do meu crescimento e na minha autonomia intelectual o qual possibilitou a integração no espaço de estudo, o aprimoramento da capacidade de reflexão, de análise e de trocas relevantes entre os pares com pesquisadores mais experientes. Destaca-se o caráter de cooperação, de acolhida e de dinamicidade que possibilitou minha fortaleza e afirmação na esfera pessoal, profissional e científica.

No segundo semestre de 2022, ingressei no Mestrado em Educação, (bolsista Capes), mais precisamente na Linha de Políticas Educacionais, que através da concepção política, social, pedagógica e filosófica, discute conceitos tais como: políticas públicas, democracia, sociedade, Estado, globalização, trata de temas imprescindíveis ao sistema educacional, como os supracitados, e também oportuniza a formação qualificada do pesquisador. Escolhi a Linha de Políticas Educacionais por afinidade e apreço. Antes mesmo de efetivar o meu ingresso já vinha participando de cursos e eventos, que vieram corroborar para a escolha do tema de dissertação.

Além do exposto, devo dizer que escolhi a temática de pesquisa, por considerar de extrema relevância, como também, por me colocar no lugar dos jovens que estão sendo os maiores prejudicados por esta contrarreforma, bem como me fez revisitar o meu processo educativo. O Ensino de 2º Grau, posteriormente Ensino Médio, como já citado, sempre me inquietou. A minha formação foi extremamente técnica e voltada para a religião católica, por ser uma instituição mantida pelas freiras, mas sem o caráter humanitário, ou seja, quem mais “contribuía” financeiramente, tinha melhores resultados, e, na maioria das vezes, era “escolhido” para compor o grêmio estudantil, bem como apresentações de teatro e outras atividades pertinentes, diga-se de passagem, geralmente os moradores do centro da cidade, ou os “filhinhos de papais”, os mais abastados. Os demais, onde me incluo, que moravam nas comunidades, eram de certa forma discriminados, excluídos, quando não eram menosprezados. Passados trinta anos, vemos os avanços obtidos retrocederem a um período que já deveria estar superado.

Expostos os motivos do tema escolhido e diante do contexto que se encontra a educação, especialmente a de nível médio, pretende-se com essa pesquisa refletir e compreender quais são os interesses subjacentes a esta reforma do ensino médio no que se refere à formação profissional, bem como constituir estratégias de resistência e oposição a forma como está sendo imposta a formatação da profissionalização por governos subservientes às reformas neoliberais e que agregam ao obscurantismo, ao ultraconservadorismo e ao negacionismo. A partir de diversos pesquisadores, procura-se realizar uma pesquisa detalhada e consistente, sobre as reformas educacionais no que tange a profissionalização do ensino médio e suas implicações

na educação pública que tem sido “sequestrada” pelos interesses mercantis dos empresários da educação. A privatização da educação tem produzido um processo perverso de mercantilização do conhecimento e conseqüentemente o aumento das desigualdades sociais.

O problema de pesquisa tem como questão norteadora: Em que aspectos os pressupostos subjacentes na reforma do Ensino Médio profissionalizante se alinham a uma concepção instrumental² e se confrontam com a ideia de uma formação cidadã³? Quanto ao objetivo geral consiste em investigar os pressupostos da atual reforma do Ensino Médio no âmbito da profissionalização e sua confrontação com a perspectiva educacional da formação cidadã. Os objetivos específicos da pesquisa são: (i) identificar os principais pressupostos neoliberais que estão presentes na formação profissional no ensino médio; (ii) analisar os dispositivos legais e os artefatos da política que protagonizaram a reforma do ensino médio no que se refere a profissionalização; (iii) confrontar os pressupostos da reforma do ensino médio com a dimensão ampliada de formação cidadã e indicar estratégias de oposição e resistência que poderiam ocorrer nos espaços escolas para tratar a profissionalização como formação cidadã.

Metodologicamente a pesquisa será um estudo de natureza básica, exploratória quanto aos seus objetivos, qualitativa com relação à abordagem do problema, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos. Em conformidade com o pensamento de Fávero, Silva, Stefanello, Oliveira e Pereira, (2023) realizar uma pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como um movimento de “interlocução, por meio do diálogo e da escrita, ” com outros sujeitos que também se debruçam sobre o mesmo problema investigado. Os autores seguem dizendo: “Os interlocutores nos ajudam a pensar mais longe, pensar sobre aspectos que não sabíamos ou não tínhamos compreensão suficiente, perceber certos problemas que nos interessam de outra forma ou transitar por caminhos que talvez não descobríamos sozinhos” (Fávero, Silva, Stefanello, Oliveira, Pereira, 2023, p. 101). Nessa interlocução, as explicações e razões dos outros autores complementam ou confrontam nosso próprio estudo, nos colocando num contínuo processo de aquisição de conhecimento, bem como, contínuos aprendentes do “saber pensar”. Os mesmos autores defendem que a pesquisa bibliográfica “é o fundamento para qualquer investigação de cunho científico ou acadêmico” (2023, p. 107), pois reúne

² Entendida como educação instrumentalizada que prioriza o aspecto econômico em detrimento de outras dimensões importantes para a formação humana, assunto que será discutido no terceiro capítulo deste escrito.

³ Nussbaum (2015) aponta que a formação para a democracia se baseia no princípio que as ciências e as humanidades andam juntas, constituindo o raciocínio crítico, a imaginação e a análise lógica. Tema que será amplamente discutido no segundo capítulo, bem como na visão de Laval e Vergne a discussão ocorre no terceiro capítulo deste escrito.

informações, dados, materiais já produzidos, que acabam sendo suporte e base para uma nova pesquisa, para a produção de novos conhecimentos.

No que tange a pesquisa documental, Centenaro, Bukowski e Santos (2023) ponderam que ela se torna relevante devido à grande quantidade de documentos que são produzidos nos mais variados contextos que se desenvolvem as políticas educacionais. Para os mesmos autores, “os documentos se constituem como fontes preciosas para os pesquisadores em diversas áreas do conhecimento” (p. 157), seja nas ciências sociais, nas humanas, ou em outras áreas. Com esse entendimento, pretende-se, apoiados na legislação vigente, em especial na Medida Provisória nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017, que tratam diretamente do Novo Ensino Médio, fazer uma análise minuciosa do contexto em que se encontra o sistema educacional brasileiro, preferencialmente no nível médio, onde os jovens estão sendo “obrigados” a abrir mão de formação humana, em detrimento de uma formação tecnicista que contempla os interesses empresariais.

Nesse sentido, Grabowski e Kuenzer (2021), registram que a BNCC, na sua 3ª versão, após o golpe parlamentar de 2016, desconsiderou as construções anteriores, sofrendo uma ruptura de conteúdo e método. Para os autores, não é a mesma BNCC que a sociedade e as entidades estavam construindo, e, segundo eles, a reforma do Ensino Médio, é na verdade uma contrarreforma das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecidas em 2012 e que ainda estavam sendo implementadas no país. Importante frisar que, tanto a BNCC, quanto a reforma do Ensino Médio, carece de pertinência histórica e de legitimidade. No contexto dessas contrarreformas, a consequência é a flexibilização total, viabilizando assim, a participação dos empresários educacionais na Educação Básica, permitindo as parcerias público-privadas, educação a distância, o trabalho docente precarizado com a implementação do notório saber, o currículo de nível médio mínimo e fragmentado, bem como, o estado ficando desobrigado com a educação pública e de qualidade. Para Grabowski e Kuenzer (2021, p. 185):

O efeito destas reformas na maioria das escolas públicas do país, onde estudam os filhos da classe trabalhadora, é a negação de acesso à uma formação cultural, científica, tecnológica e humanista que permite estes estudantes entenderem as leis da natureza, a complexidade do mundo, as relações de produção, a organização do trabalho, o aquecimento global, as pandemias, o aumento das desigualdades e a concentração da propriedade e da renda em restritos grupos econômicos e familiares.

Neste capítulo introdutório, destaca-se que as principais mudanças produzida pela Lei nº 13.415/2017, foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei

nº 9394/1996) mudando a estrutura do Ensino Médio, alterando o tempo mínimo de permanência do estudante na escola, o qual teve de ser ampliado de 800 horas para 1.000 horas anuais até o ano de 2022; também, ficou definida uma nova organização curricular, mais flexível, alinhada a BNCC, que diz respeito à oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, ou seja, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança dessa Lei teve como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros, bem como a de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as complexidades e as novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Diante de tal realidade, e para fundamentar essa pesquisa, serão utilizadas as obras: *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (Laval, 2004 e 2016), *Sem fins lucrativos* (Nussbaum, 2015), *A nova razão do mundo ensaio sobre a sociedade neoliberal* (Dardot, Laval, 2016), *Educação Democrática a revolução escolar iminente* (Laval; Vergne 2023), *Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições* (Caetano; Porto Júnior; Sobrinho, 2021), *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação* (Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro, 2021), *Leituras sobre educação e neoliberalismo* (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2020), bem como pesquisadores do Ensino Médio (Silva, 2018; Lima; Maciel, 2018; Quadros; Krawczyk, 2021; Oliveira, 2020; Fávero; Tomazzetti, 2021; Ferretti, 2018; Ferretti; Silva, 2017; Furtado; Silva, 2020), dentre outros.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo introdutório, relata uma sucinta exposição da trajetória profissional e acadêmica da autora, apresentando os motivos que a levaram a realizar a pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio. Procura também demonstrar a relevância dessa pesquisa para o campo da educação e especificamente das políticas educacionais, enfatizando que os escritos foram feitos “por uma mulher que fez a escalada da Montanha da Vida removendo pedras e plantando flores” (Cora Coralina, 1889-1985).

O segundo capítulo consiste em discorrer sobre o que é neoliberalismo, quais as suas implicações, o que está implícito nessa racionalidade que se alastrou globalmente e, conseqüentemente, analisar a presença das políticas neoliberais na formação profissional do ensino médio. O que se busca evidenciar é se existe ou não, a presença dos pressupostos da racionalidade neoliberal nas reformas educacionais nesta etapa da formação dos jovens. Partindo especialmente da revisão de literatura de dissertações e teses selecionadas com os descritores ensino médio e educação profissional, no recorte temporal 2017-2023, o capítulo avançará na caracterização da racionalidade neoliberal, e, na sequência, através especialmente,

da fundamentação dos escritos da filósofa estadunidense Martha Nussbaum, procuramos demonstrar a relevância da discussão do tema da formação humanística, se quisermos manter “viva a democracia”(Nussbaum, 2015; Laval; Vergne, 2023).

O terceiro capítulo apresenta-se de forma a confrontar os pressupostos da reforma do ensino médio com a dimensão ampliada de formação cidadã e indicar estratégias de oposição e resistência para os espaços escolares como possibilidade de pensar a profissionalização como formação cidadã.

O quarto capítulo é dedicado às considerações finais, que busca apresentar os resultados obtidos por meio do presente estudo, destacando a presença dos pressupostos da racionalidade neoliberal existentes nesta reforma, a afirmação que a educação em nosso país não superou a dualidade histórica entre a educação básica e a educação profissional e a confiança que o estudo dos cinco princípios para uma educação democrática de Laval e Vergne (2023) nos possibilitam esperar tempos melhores para uma formação democrática, humanizada e cidadã.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO NÍVEL MÉDIO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

O direito à educação está garantido por lei a todo brasileiro, como previsto na Constituição Federal de 1988, porém, em pleno século XXI, evidencia-se a fragilidade da educação, do seu modelo escolar, que cada vez mais se configura de maneira instrumentalizada e com forte tendência à privatização. Nesse sentido, falar em educação torna-se complexo, pois, muito mais do que transmitir conhecimentos, ensinar com aptidão, ter bons resultados em avaliações de larga escala, educar requer o comprometimento de quem educa pautado em habilidades, conhecimentos e competências decorrentes de um contínuo aperfeiçoamento que deve estar estruturado em bases científicas, que possibilitem desenvolver no educando a criticidade, a reflexividade, condizente a uma aprendizagem pautada na cooperação entre os pares. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 19) contribui dizendo que: “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século”. Porém, diante do atual contexto, percebe-se que as “chaves” foram dispersas, pois, o governo Temer (2016-2018) fez questão de, na promulgação da Lei nº 13.415/2017, “ocultar” as fechaduras que pudessem “abrir” as janelas e portas da cooperação, para, em contrapartida, fortalecer os empresários educacionais que tem por objetivo transformar a educação aos moldes da política neoliberal, pautada no “amadorismo pedagógico”⁴.

Neste contexto, faz-se necessário mencionar que, num passado recente, tivemos um período marcado pelo autoritarismo político, onde as normas foram ditadas por um capitalismo industrial que menosprezou as políticas públicas e acabou afetando diretamente os adolescentes e jovens de classes sociais menos privilegiadas, conseqüentemente os que dependem do ensino público, foram os maiores alvos dessa desigualdade. Nussbaum (2015), alerta que a

⁴ Expressão utilizada por Daniel Cara no Seminário Nacional do Ensino Médio, 26/09/2023, de autoria de Vitor Henrique Paro. O próprio autor no livro *Professor: artesão ou operário?* (2018), salienta que “no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na ignorância pedagógica, solo fértil vicejar e expandir-se. Assim, os fazedores das políticas educacionais — economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. —, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo. Seja em obediência à razão mercantil, seja em decorrência do amadorismo pedagógico dos envolvidos, o que acaba por ficar à margem das questões e das tentativas de solução é a própria educação escolar com tudo o que ela tem de riqueza e especificidade. Ao fim e ao cabo, como procurei demonstrar em outros trabalhos (Paro), apesar de todos parecerem entender de educação, o que acaba orientando tanto as políticas públicas quanto às práticas pedagógicas em nossas escolas é uma espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar”. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/28-razao-mercantil-e-amadorismo-pedagogico/>. Acesso em; 1 out. 2023.

instrumentalização dos indivíduos e a educação induzida para formatar autômatos produtivos só será benéfica para as empresas, pois formará “sujeitos” capazes de fazer o que é proposto, mas sem condições de pensarem por si mesmos, sobre o que estão fazendo e sobre o tipo de sociedade que querem viver.

Diante deste cenário, o presente capítulo pretende analisar a presença das políticas neoliberais na formação profissional do ensino médio. O que se busca evidenciar é se existe ou não, a presença dos pressupostos da racionalidade neoliberal nas reformas educacionais nesta etapa da formação dos jovens. Partindo especialmente da revisão de literatura de dissertações e teses selecionadas com os descritores ensino médio e educação profissional, especificamente no recorte temporal 2017-2023, o capítulo avançará na caracterização da racionalidade neoliberal.

Todavia, antes de aprofundarmos esse objeto de estudo, cabe salientar que o ensino médio configurou-se historicamente para atender a população mais abastada, ou seja, uma parte minoritária da população, sendo dessa forma, um ensino que predominantemente buscou atender a elite, chamado de ensino propedêutico, que oportunizou a continuidade dos estudos para os jovens daquela posição social, proporcionando condições para exercerem cargos futuros de liderança, chefia, governança, postos de maior visibilidade e poder, conseqüentemente os mais abonados, deixando para a classe operária, um ensino muito aquém do oferecido àquela parcela da população. O ensino técnico, tencionava a formação da mão de obra da classe trabalhadora/operária, para suprir a necessidade do mercado de trabalho. Dessa forma é oportuno afirmar que a dualidade sempre esteve presente e recentemente tornou-se mais evidente, em especial na última reforma do ensino médio, que impacta fortemente sobre a educação básica. Segundo Araújo, os maiores impactos são: “[...] o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres e a desvalorização dos profissionais da educação” (2018, p. 220).

Os apontamentos citados por Araújo, traduzem, entre outros, o atual estado da educação brasileira, mas a onda neoliberal não é só brasileira, ultrapassa fronteiras e nesse sentido, Laval considera que “a escola vive uma crise crônica” (2004, p. IX). Crise essa que põe em xeque o sentido da própria escola, pois segundo Laval (2004), o conhecimento passou a ser obsoleto na cultura do mercado, induzindo, desta forma, um poderoso discurso para que haja “reformas”. E nesse sentido, o mesmo autor destaca que: “a **monopolização** progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (Laval, 2004, p. X, grifo do autor) é uma das principais transformações que tocou o campo educacional nas últimas décadas. Diante disso

as reformas não são pensadas para a “transformação social”, mas sim, como uma “ideologia para a fatalidade”, ou dito em outras palavras, as reformas já são articuladas pelos “reformadores” da ideologia neoliberal para que se acredite que diante do contexto de precariedade educacional, a reforma vem como a salvação de todos os problemas do cenário educacional.

Para Laval (2004) a educação se tornou um “fator de atração” de capitais que crescem em decorrência das estratégias “globais” das empresas e na adequação política dos governos, o que acabou tornando-se um “indicador de competitividade” dos sistemas social e econômico. O autor ainda sustenta que essas estratégias passam despercebidas, pois atingem pontos específicos do sistema educacional e só são diagnosticadas quando já estão “incrementadas” e, quando de alguma forma são relacionadas umas com as outras. Nesse sentido as reformas aparecem com o discurso de inovação no campo da educação, porém trazem consigo velhos interesses, especialmente econômicos de uma “elite dominante” que percebe na educação um forte potencial lucrativo. As reformas de cunho neoliberal não são de hoje, importante compreender que há pelo menos quase três décadas elas vêm sendo introduzidas no contexto brasileiro.

Exemplificando, Soares e Lombardi (2018) citam que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/1996), de certo modo, marca o início das reformas neoliberais na educação do país. Para os autores, a Lei nº 9394/1996, tanto em sua forma como em seu conteúdo, expressa uma racionalidade neoliberal que seguirá, ao longo de outras medidas, orientando as reformas em curso.

A racionalidade neoliberal fez-se presente desde a aprovação da LDB quando, em uma manobra política, todo o debate construído sobre a necessidade de uma lei que se fizesse plural e inclusiva se perdeu: o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou um projeto de LDB substitutivo, modificando boa parte do que os debates da sociedade civil havia decidido até então, considerando o que seria essencial a legislação abarcar e, no dia 20 de dezembro de 1996 o senado aprovou o texto substitutivo. (Soares; Lombardi, 2018, p. 3)

Como bem destacam os autores e reiterando Grabowski e Kuenzer (2021), a aprovação da LDB constitui uma “manobra política”, pois o que foi construído em conjunto com a sociedade civil simplesmente foi ignorado e substituído pelos interesses do governo à época, realidade que continua acontecendo e talvez de forma mais autoritária atualmente. Avanços sociais importantes, conquistados na luta pela democratização, foram engolidos pelas estratégias neoliberais que perpassam os governos supostamente democráticos, mas que

espelham os interesses dos organismos internacionais (OCDE, BM, BIRD, FMI, dentre outros) que estendem seus tentáculos nas reformas educativas em curso.

Cabe ressaltar que, os mesmos autores, chamam atenção que na LDB (Lei nº 9394/1996) consta a afirmação que a educação é dever da família e depois do Estado, invertendo assim o que está posto na Constituição Brasileira de 1988 que a educação é um dever do Estado e da família. “Além de transferir a principal responsabilidade pela educação do Estado para as famílias, a ausência ou diminuição do Estado como provedor da educação pública apresentou-se na gênese da lei” (Soares; Lombardi, 2018, p. 3). Em outras palavras, passando a responsabilidade para a família, o Estado se exime de responsabilidades, diminui investimentos e a culpabilidade por eventuais danos e falhas é do próprio aluno e sua família. Sutilmente ocorre um encurtamento do Estado de proteção social, mas uma ampliação do Estado avaliador e abonador das reformas neoliberais.

Em face do contexto e buscando aprofundar as reflexões em torno desse complexo momento educacional, com ênfase, como já mencionado, em analisar a relação entre a qualificação técnica e a formação cidadã de nível médio, partindo, especialmente, da última reforma educacional, embora que recente, a presente pesquisa busca se alicerçar na revisão de literatura e nos conhecimentos científicos já produzidos, para encontrar subsídios necessários que possam fundamentar e trazer à tona reflexões pertinentes e consistentes a respeito do tema, bem como, apontar alternativas que possam contribuir de forma a melhorar a educação dos jovens que estão nessa etapa de ensino, bem como, com o meio em que estão inseridos.

2.1 Mapeamento das pesquisas: dissertações e teses por aproximação com o objeto de estudo

Ancorar-se nos estudos já produzidos é fundamental para que se faça uma pesquisa qualificada e que contribua com os novos conhecimentos científicos. E, nesse sentido, pretende-se ao revisitar a literatura existente, encontrar através do mapeamento, meios que possam qualificar os debates sobre a temática pesquisada. “Dessa forma, pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento ” (Luna, 2011, p. 24). Pode-se dizer também que pesquisar é estabelecer vínculos entre o pesquisador e o material ou objeto pesquisado, pois, conforme a investigação vai ocorrendo, também vai “nascendo” um novo conhecimento, se estabelece uma nova produção, uma nova compreensão da realidade. Para Minayo (2002, p. 17):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Dessa forma, para refletir e buscar alternativas sobre “um problema da vida prática”, ou os hercúleos problemas que a educação vem enfrentando, buscou-se teses e dissertações pelos descritores “ensino médio” e “educação profissional”, objeto da pesquisa, que busca compreender como a qualificação técnica se aproxima ou não da formação cidadã no ensino de nível médio. Elas foram pesquisadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nos meses de abril, maio e junho de 2023. A pesquisa com esses descritores apontou para 756 (setecentas e cinquenta e seis) teses e dissertações sobre o tema pesquisado. Se colocado em ordem ascendente, a primeira dissertação que aparece com o descritor “educação profissional” é do ano de 2002. Diante do número expressivo de teses e dissertações, optou-se pelo recorte temporal: 2017-2023, (até junho/2023). Nesse período foram contabilizadas 239 (duzentas e trinta e nove) teses e dissertações, até a data da pesquisa, onde “ensino médio” ou “educação profissional” aparecem no título. Partindo desse dado, a busca foi feita com o mesmo recorte temporal, porém, onde os dois descritores aparecem no título, totalizando assim 33 (trinta e três) pesquisas. Cabe enfatizar que não foram mapeadas as pesquisas com o descritor “nível médio” e nem “ensino profissional”, optou-se somente, como já mencionado, “ensino médio” e “educação profissional”, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Resultado do mapeamento das pesquisas - ensino médio e educação profissional

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo
01	Projetos temáticos no ensino médio integrado à educação profissional: concepções, contribuições e desafios	Oliveira, Rodrigo Leonardo Gomes de	2017	Dissertação
02	Ensino médio integrado à educação profissional: impasses, desafios e perspectivas	Pinheiro, Elaine Vieira	2017	Dissertação
03	Educação Profissional no Ensino Médio integrado: as experiências juvenis	Ribeiro, Mary Anne Teles De Lavor	2017	Dissertação
04	Concepção de trabalho em disputa no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais	Paiva, Ricardo	2017	Tese
05	A educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) do Espírito Santo: a práxis pedagógica orientada pela relação trabalho, ciência e cultura do campo	Alves, João Batista Pereira	2017	Tese
06	Ensino médio integrado à educação profissional: formação omnilateral ou unilateral?	Azevedo, Ana Paula Lima	2017	Dissertação
07	Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no	Drago, Crislaine	2018	Dissertação

	ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá.			
08	A formação continuada de professores de matemática que atuam no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) em Barra do Garças - MT	Silva, Lucenildo Elias da	2018	Dissertação
09	Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: o princípio de flexibilidade	Senna, Sérgio do Nascimento	2018	Dissertação
10	A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso técnico em edificações - IFES Campus Colatina.	Almeida, Jaqueline Ferreira de	2018	Dissertação
11	O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica	Lordelo, Petry Rocha	2019	Tese
12	Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional	Lima, José Roberto	2019	Dissertação
13	Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente	Castro, Angeline Santos	2019	Dissertação
14	Análise da implementação do Projeto de Educação Profissional Concomitante ao Ensino Médio no município de Porto Velho-RO	Silva, Laís Regina Serrath da	2019	Dissertação
15	Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio	Angeli, Gislaíne	2019	Dissertação
16	Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel	Skrowonski, Daniela	2019	Dissertação
17	A saída de estudantes antes da conclusão do ensino médio integrado em uma escola de educação profissional no Ceará	Ferreira, Rafael Silva	2019	Dissertação
18	Os estágios nas escolas profissionalizantes de Ensino Médio integrado à Educação Profissional: a formação do jovem pobre	Carvalho, Rita Oliveira De	2019	Dissertação
19	Pressupostos para o ensino da Indústria 4.0 no ensino médio integrado à educação profissional: formação para a autonomia e emancipação	Guimarães, Nilo César Oliveira	2020	Dissertação
20	A pesquisa no ensino médio integrado à educação profissional: percepções, desafios e perspectivas	Pontel, Taiane Lucas	2020	Dissertação
21	A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará	Pereira, George Amaral	2020	Tese
22	As tecnologias da informação e comunicação no ensino médio integrado à educação profissional: um estudo do curso de redes de computadores em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará	Barreto, Rosângela Barros	2020	Dissertação
23	A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: avaliação do Curso Técnico Integrado em Petroquímica do IFCE Campus Caucaia	Sousa, Francisco Renato Alves	2020	Dissertação
24	Concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional na Rede Pública Estadual do Maranhão	Dutra, Nádyá Christina Guimarães	2020	Dissertação
25	A docência em matemática na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	Reis, Luzia da Conceição Azevedo	2020	Dissertação

26	A educação como direito: a permanência como princípio na educação profissional integrada ao ensino médio	Kiessling, Hélio Fritz	2021	Dissertação
27	Cinema e filosofia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: promoção da formação humana integral	Magarinus, Rodrigo	2021	Dissertação
28	Prática Profissional Integrada no ensino médio integrado à educação profissional: o ensino, a pesquisa e a extensão	Marques, Maristela Beck	2021	Dissertação
29	Acompanhamento de egressos e os desafios do ensino médio em uma Escola de Educação Profissional do Ceará	Pinto, Maria Iris	2021	Dissertação
30	O tao do Prelac e as recomendações para políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica – 2002 a 2017	Lima, Ruy D'Oliveira	2021	Tese
31	A política educacional como viabilizadora de um projeto societário: as proposições da Confederação Nacional da Indústria para o Ensino Médio e a Educação Profissional	Teixeira, Dhiane de Moraes	2021	Dissertação
32	O ensino da educação profissional integrada ao ensino médio no estado do Ceará e o desempenho da aprendizagem na EEEP Adriano Nobre: perspectivas e desafios	Pinto, Rita de Cássia Cruz	2021	Dissertação
33	O cinema e a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica	Vieira, Helder Dantas	2022	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=year&page=4&lookfor=%22ensino+m%C3%A9dio%22+e+%22educa%C3%A7%C3%A3o+profissional%22&type=AllFields>. Acesso nos meses de abril, maio e junho de 2023.

Após uma leitura flutuante⁵ das pesquisas selecionadas, foram escolhidos cinco estudos para leitura na íntegra. Eles foram escolhidos considerando maior proximidade com a temática pesquisada, resultando no que consta no quadro a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas para leitura na íntegra

01	Educação Profissional no Ensino Médio Integrado: as experiências juvenis	Ribeiro, Mary Anne Teles de Lavor	2017	Dissertação
02	Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá	Drago, Crislaine Cassiano	2018	Dissertação
03	Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio	Angeli, Gislaine	2019	Dissertação
04	Educação Profissional integrada ao ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR - Campus Cascavel	Skrowonski, Daniela	2019	Dissertação
05	A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração do Ceará	Pereira, George Amaral	2020	Tese

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

⁵ Na leitura flutuante, “a primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...]. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 2016, p. 100).

A pesquisa de Ribeiro (2017) se apoia nos documentos oficiais, da educação básica: ensino médio e educação profissional, onde traça uma linha do tempo, resgatando principais aspectos da legislação para embasar o estudo que tem como objetivo “compreender as trajetórias vivenciadas pelos jovens egressos da educação profissional e suas reverberações ao acesso à educação profissional por intermédio da política do Ensino Médio Integrado (EMI) proporcionado aos jovens” (Ribeiro, 2017, p. 7). No estudo da dissertação, a autora traz a dualidade estrutural do ensino médio que diz respeito à formação geral e a formação profissional e dialoga com autores como Frigotto (2005), Ramos (2005) e Ciavatta (2005) que defendem a formação integrada como proposta para reverter tal dualidade.

A autora também chama a atenção que é necessário propor “um projeto social que rompa com a formação a simples preparação para o mercado de trabalho” (Ribeiro, 2017, p. 114). Tal projeto social deve ser entendido como uma educação humanizada e integrada, contrapondo a lógica perversa do discurso capitalista que atribui à escola e aos jovens a responsabilidade pelo desemprego.

O estudo de Drago (2018), faz uma análise buscando evidenciar as concepções humanas que se apresentam nas políticas de educação profissional brasileira, nos anos 2000, bem como faz uma análise de documentos e falas da comunidade escolar (professores, alunos, gestores e equipe pedagógica) do EMI - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Macapá. A autora inicia a pesquisa a partir dos modelos de regulação do sistema capitalista. Sob o entendimento que a divisão do trabalho e a divisão social são modelos de produtos de regulação que se constituíram no interior do sistema capitalista de produção, o qual é responsável pelas mudanças de transformação do trabalho, fabricação de mercadorias, como também, a transformação da sociedade como um todo, Drago (2018) conclui, a partir dos documentos analisados da instituição, que eles revelam contradições, pois “seguem a tendência contraditória apresentada pelos documentos emitidos pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica” (Drago, 2018, p. 157). O que ocorre também nos Planos de Curso analisados, onde percebe-se a coexistência de:

elementos das concepções de formação humana emancipatória e pragmatista, ao se afirmar por um lado a preocupação com a formação integral dos sujeitos e por outro a instrumentalização de competências e habilidades que os tornem capazes de se inserirem e atuarem no mercado de trabalho, seja por meio de um curso técnico de nível médio ou pela via do empreendedorismo e da inovação (Drago, 2018, p. 157).

Pode-se destacar também que, segundo a autora, as distintas concepções de formação humana vigente nos documentos que orientam a Educação Profissional, da instituição

pesquisada e da narração dos sujeitos entrevistados, fica evidente que a formação humana integral, por mais que seja valorizada e anunciada, ainda não está compreendida plenamente pelos participantes da pesquisa.

No estudo de Angeli (2019), “Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no ensino médio”, tem-se a conclusão de que “as mudanças que estão sendo pensadas para o ensino médio conversam muito mais com os interesses dos empresários e órgãos internacionais do que com a efetiva melhora de vida dos jovens” (Angeli, 2019, p. 105), e destaca a importância de um currículo que possibilite o acesso a uma educação que contribua com a elevação do nível intelectual de todos os jovens.

A pesquisadora Daniela Skrowonski (2017), desenvolveu a dissertação “Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel”. O estudo evidencia a importância dos Institutos Federais nas pesquisas acadêmicas quando se discute temas como o Ensino Médio e Educação Profissional. Para a autora, o estudo, no campus pesquisado, “representa um caminho inicial para a formação politécnica/tecnológica, indo além das exigências do mercado, comprometendo-se com a formação integral do sujeito” (Skrowonski, 2017, p. 8).

A pesquisa de Pereira (2020), sob o título “A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração do Ceará”, traz para o debate a intervenção das agências internacionais multilaterais no que tange às reformas educativas nos países periféricos capitalistas, e, acabam se adequando às imposições do capital internacional. O estudo também faz uma investigação mais aprofundada do Decreto nº 5.154/2004, em relação a educação profissional, pois esperava a “mudança estrutural da complicada dualidade da educação brasileira” (Pereira, 2020, p. 27), isto é, de um ensino propedêutico e do ensino profissionalizante. Para o autor, tanto a educação profissional como o ensino médio, a partir das reformas, foram assumindo cada vez mais a função mercadológica na educação.

Das pesquisas analisadas, frente ao objeto de estudo da presente dissertação, pode-se constatar que o ensino médio está posto para atender as necessidades do mercado de trabalho, e isso não é de hoje, visto que a dualidade educacional está enraizada e vem de longa data. Para Ferretti (2021), no governo FHC, por meio do Decreto nº 2208/1997, a dualidade foi mantida e aprofundada, favorecendo a separação entre a formação profissional e a formação geral, nas redes de ensino e escolas distintas, desorganizando a oferta conjunta, mas não integrada, que as escolas técnicas federais e estaduais mantinham desde a década de 1940.

Ferretti (2021) também salienta que no governo Lula (2003-2010) foi construída uma proposta de formação profissional que buscasse superar o que já havia sido produzido em se tratando de educação profissional. Retomando a oferta conjunta de formação específica e geral existentes nas escolas públicas técnicas (federais e estaduais), a proposta passou a dar outro sentido a formação com o objetivo de constituir “sujeitos sociais”, não só para atender as condições técnicas de exercer as funções profissionais, mas também para ter a visão de totalidade da organização do trabalho, uma visão ampla do capital e da própria profissão (Ferretti, 2021, p. 160).

Embora houvesse boas intenções, o que chama atenção é que os discursos reformistas procuram mascarar tal realidade, porém ela continua e está cada vez mais presente na vida dos jovens, especialmente os que dependem da escola pública que são os maiores prejudicados, pois para os mais pobres ensina-se a técnica do trabalho operário/escravo, para que não falte mão de obra e nem se reduza o capital dos mais abonados.

Dessa forma, pode-se dizer que na prática inexiste a aproximação entre a formação cidadã e a qualificação técnica no ensino de nível médio. Por mais que os documentos traduzem a necessidade da formação cidadã, nem sempre são compreendidos pelos maiores envolvidos, no caso gestores, professores e alunos, conforme demonstra o estudo de Drago (2018).

Importante destacar que das pesquisas selecionadas, nenhuma aborda de forma mais pontual o objeto central do presente estudo, que é a relação entre a qualificação profissional e a formação cidadã. Também consideramos que a maioria das pesquisas estão focadas no ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), fato que acreditamos ocorrer em função dos 16 anos da criação das 38 instituições, através da Lei nº. 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Atualmente a federação conta com 600 campi⁶, 1.437.395 estudantes e 10.422 cursos espalhados em todo o Brasil. Pode-se dizer que quase duas décadas ainda é uma história recente, mas que abre um “leque” considerável de assuntos a serem analisados e estudados. Acreditamos também que as pesquisas, teses e dissertações estão focadas nesses institutos pela política de incentivo concedida aos professores e técnicos como possibilidade de qualificação.

Na análise em questão, pode-se evidenciar que os jovens estudantes de nível médio estão sendo preparados sob o viés instrumental, ou seja, sob os requisitos que atendem o mercado de trabalho. Por mais que a reforma trate do Novo Ensino Médio, Piolli e Sala (2021) partem do

⁶ Matéria publicada no dia 04/12/2023, em função da comemoração dos 15 anos da criação dos Institutos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-destaca-importancia-dos-institutos-federais-no-brasil>.

entendimento que a Reforma do Ensino Médio e a Reforma da Educação Profissional de Nível Médio formam um único processo.⁷ Isto posto, justifica-se a relevância da discussão do tema, pois, diante de reformas educacionais regressivas, urge pensar alternativas para que se efetive uma educação humanizadora, que de fato proporcione condições de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem aos jovens estudantes em todas as suas dimensões, uma educação que contribua para a sua emancipação, proporcione condições de permanência na escola e que o aluno seja visto com o sujeito do processo e não como objeto mercadológico, com fim específico de lucratividade para os mais abastados, também denominados de “donos do poder”.

2.2 O contexto social que a pesquisa está inserida - Neoliberalismo e as Políticas Neoliberais

Mudanças profundas têm impactado a sociedade em geral, e, a educação inserida nesse contexto, tem sentido fortemente esse impacto. Para compreender o que vem ocorrendo a nível mundial, com a política, com a economia, mas, precisamente com a educação, faz-se necessário trazer para a discussão as reflexões de pesquisadores que se dedicam sobre a temática, entre eles, o sociólogo francês Christian Laval, (2016). Em seu livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, o autor atribui ao neoliberalismo uma farta parcela de “responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas” (Laval, 2016, p. 14).

Como apresentado na descrição de Laval, atribuições importantes estão relacionadas ao neoliberalismo, porém, diagnosticar o neoliberalismo, é imperioso, pois muito é assinalado, mas nem sempre o entendimento real de tal racionalidade é efetivado. Em suas pesquisas, Dardot e Laval afirmam que o neoliberalismo “é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot e Laval, 2016, p. 7). Nas palavras de Cenci (2020, p. 87-88), “é uma racionalidade absolutizadora da lógica do mercado com pretensão de ampliar-se a todas as esferas da sociedade, das formas de sociabilidade às profundezas da subjetividade humana”.

Entender o funcionamento desse “sistema normativo”, e dessa “racionalidade”, bem como as artimanhas do neoliberalismo se torna crucial para compreender as constantes mudanças na sociedade contemporânea, pois,

⁷ O entendimento desse processo será discutido no terceiro capítulo.

[...] o neoliberalismo propõe-se a organizar uma nova governamentalidade através do tipo singular de relação que estabelece entre governantes e governados e dos governados para consigo mesmos. Esta relação se orienta pelo princípio universal da competição e da maximização do rendimento estendido a todas as esferas da vida humana mediante novos dispositivos de controle e avaliação (Cenci, 2020, p. 93).

Essa nova governamentalidade além de transformar o sujeito, também tem produzido um complexo “quebra-cabeça” no sistema educacional. Laval (2016), além de minucioso, é preciso quando analisa que na evolução dos últimos vinte anos, a educação vem sendo moldada aos preceitos da “escola neoliberal”, ou seja, a educação passa a ser um bem privado, onde o valor principal é o econômico. O estado se exime do dever de garantir a cultura aos seus cidadãos, ficando com estes a responsabilidade de garantir recursos privados para sua própria subsistência, dessa forma é privatizado tanto o saber, como as instituições e o mesmo ocorre com o vínculo social.

A plena autonomia dos indivíduos passa a ser a de “servir a interesses particulares”, muitas vezes sem a própria ciência, pois no emaranhado em que estão inseridos, não percebem que existe uma criação liberal e instrumental que está associada a uma remodelação das economias e sociedades capitalistas, melhor dizendo, o neoliberalismo instrumentaliza o ser humano e transforma a economia para atender o seu propósito, diante disso, ao invés de um ser humano emancipado, vimos emergir um ser subserviente aos propósitos mercadológicos que objetivam o lucro, triunfando assim a estratégia neoliberal de “modificar a sociedade” e transformar o “humano” tal como é, nos seus valores, na sua relação consigo mesmo, efetivando o humano em “capital”, produtor de renda.

O neoliberalismo, desde o início de sua expansão, entre outros objetivos, visa o sistema escolar, seja através das universidades ou das escolas, pois são esses os espaços de formação de “um certo tipo de subjetividade”, que tem como prioridade a criação de “capital humano”. Nesse sentido, a escola passa a ser vista com potencial meio de lucratividade, ou seja, tornou-se entre outras, um “fator de competitividade” do sistema social e econômico. Pois é na escola que o “capital humano”, dotado de inteligência está inserido, e, é esse capital que precisa ser moldado, configurado, e por que não “adestrado” para sustentar um sistema econômico produtivo, baseado na concorrência generalizada e na lucratividade.

A escola neoliberal precisa desde cedo incutir nos seus estudantes meios que os tornem rentáveis, eficientes, tenham habilidades no desempenho das funções e sejam “empreendedores e gestores de si mesmos”. A escola, no ideal neoliberal, precisa melhorar o seu desempenho e ser mais eficiente, precisa também fazer com que os sujeitos se tornem competitivos,

concorrentes, seja através de testes ou avaliações de larga escala. Não só os alunos, como também a competição passa a ser efetivada entre os professores e as próprias escolas.

Nessa conjuntura, através da concorrência, a escola passa a exercer as mesmas funções de uma empresa, onde os alunos passam a ser preparados para o desempenho da função mercantil, bem como são “seduzidos” à necessidade de um consumo desenfreado. Segundo Laval (2016, p. 28), “o gozo da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito”, pois “na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução”. Fazer essas breves considerações sobre o neoliberalismo nos ajudam a entender, segundo Laval (2016), que as reformas “impostas à educação”, tem como um dos objetivos econômicos, controlar diretamente e estritamente a formação profissionalizante e fundamental, ou seja, em todos os seus níveis.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um input em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. (Laval, 2016, p. 37)

A partir do momento que se tem o entendimento que a educação, se identifica como uma mercadoria, “uma atividade com custo e retorno”, consegue-se evidenciar com mais clareza a necessidade de “descentralização” dos sistemas educacionais. Laval (2016) percebe o gerenciamento da educação neoliberal ocorrido na França nos anos de 1980 em que o modelo escolar deixa de ter uma perspectiva “centralizadora e uniforme” para proclamar um modelo flexível, voltado “à diversidade e a descentralização”.

Nessa circunstância, a descentralização era uma importante demanda para atender uma sociedade plural, complexa e heterogênea que não poderia mais depender da centralização de um Estado que ditava conhecimentos, valores e métodos uniformizados. A falta de recursos econômicos do Estado para dar conta dos direitos de escolarização conquistados nos processos de democratização do acesso, às crises econômica e política da ideia de estado de bem-estar forjada no pós-guerra, o crescimento do poder político de artimanha dos grandes grupos econômicos, acelera o processo de descentralização. Um movimento que permitiu maior autonomia às escolas, aproximando às gestões dos seus contextos, porém, obrigou-as a alinhar-se a diretrizes e processos de exames padronizados de avaliação em larga escala que se espalharam pelo mundo, dessa forma a descentralização tornou-se ambivalente. Tramontina, Jesus e Fávero (2020, p. 257), chamam a atenção de tal ambivalência, pois “como um projeto descentralizador, com intenções de aproximar a ‘gestão’ escolar e acadêmica aos seus contextos

e, portanto, com ares democráticos, se desenvolveu de forma inversa, contribuindo para a precarização da educação”.

A descentralização neste caso, na leitura de Laval (2004, p. 244) tornou-se “uma mutação “empresarial”, ou seja, as instituições escolares passaram a funcionar como uma empresa, com a promessa de eficiência e eficácia na prestação de serviços. Nessa lógica, “a escola torna-se o próprio recurso”, ou seja, cada unidade de ensino deve se “auto superar”, independentemente das adversidades externas ou até mesmo das perversidades da lógica do mercado. “Por trás das justificativas da descentralização e as considerações pragmáticas”, denuncia Laval (2004, p. 239), “se opera uma reconfiguração da ação pública”, onde o Estado deixa de ser o responsável para prestar a proteção social, principalmente, aos mais necessitados e torna-se um simples ator que realiza parceria com outros atores (agências, organizações, empresas).

A escola por sua vez, deixa de ser “uma instituição encarregada de educar todos os membros de uma sociedade segundo os valores e as regras comuns e de instruir cidadãos capazes de se encarregarem dos negócios coletivos”, para se tornar, “um serviço descentralizado”, responsável para satisfazer “uma clientela diferenciada” (Laval, 2004, p. 241). Na escola transformada em empresa, o professor é um prestador de serviços, o conhecimento torna-se uma mercadoria a ser vendido aos clientes (alunos e famílias), precarizando assim cada vez mais o sistema educacional e as condições culturais dos alunos que dele dependem.

O estudo de Laval (2004, p. 253) já previa que “o aprofundamento da descentralização [...], se arrisca fortemente a aumentar a dependência das formações em face do financiamento do setor privado” e com isso induzir as instituições públicas de ensino a “acentuar ainda mais a lógica de adaptação às características do mercado”. Assim a escola vai sendo submetida a ingressar nessa lógica e acompanhar as transformações que vão sendo introduzidas, pois a “flexibilização”, de currículos, métodos, conhecimentos e processos tornou-se uma luva para que o neoliberalismo adentrasse ao mundo escolar e passasse a ditar os rumos da educação.

Primordial destacar que toda transformação presenciada na sociedade em geral, especialmente, a “cobrança” que tem se efetivado no sistema educacional tem sua instauração, segundo Dardot e Laval (2016), no governo liberal, que desde o século XVIII, tem na “economia” o fundamento “de um conjunto de dispositivos de controle da população e de orientação das condutas (a “biopolítica”) que vão encontrar no neoliberalismo uma sistematização inédita” (p. 26). Pois, é no neoliberalismo que a “concorrência” e o “modelo

empresarial” organizam “um modo geral de governo” que ultrapassa o meio econômico e pode ser observado em toda parte.

A exigência de “competitividade” tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não como uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda existência por meio da generalização da forma-empresa. É essa “racionalização da existência” que, afinal, como dizia Margaret Thatcher, pode “mudar a alma e o coração”. (Dardot; Laval, 2016, p. 27)

As palavras de Thatcher, embora pareçam, num primeiro momento, expressas de maneira simplista, nos fazem refletir o quão carregadas de sentido estão. Para que se efetive uma mudança é necessário muito empenho, determinação, estudo, tempo, uma profunda metamorfose.

Quando se fala em “mudar a alma e o coração”, além dos aspectos já mencionados, faz-se necessário ter todo um arcabouço que seja capaz de afetar o campo emocional, interferindo na subjetividade do sujeito, para com isso o adequar aos moldes pré-determinados pelo neoliberalismo, assim dizendo, uma nova racionalidade, entendida aqui como “racionalidade existencial”, aliada a “exigência de competitividade”, normas que o sistema neoliberal vem implementando e promovendo na sociedade.

Outrossim, há que se considerar que os organismos internacionais, como já citado anteriormente, interferem no planejamento das políticas públicas do Estado, ditando as regras nas reformas educativas em curso, mesclando os interesses públicos e privados, pois elas fazem parte de uma estratégia mundial de tornar a educação subserviente a formatação da mentalidade da racionalidade neoliberal, ou seja, a escola precisa ser ajustada aos preceitos mercantis de “idealizar” os sujeitos para que atendam às necessidades produtivas impostas pelo mercado, onde o único objetivo é o lucro.

Os pesquisadores Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020) constataram que esses ajustes ocorrem quando “escolas e universidades precisam enfatizar aquilo que é útil à atuação profissional, ou seja, basta que essas instituições ensinem o estritamente necessário para que o indivíduo ingresse no mercado de trabalho” (p. 123). Nesse sentido, as instituições escolares, segundo Laval (2016) acabam perdendo, gradativamente, a sua autonomia face à formação dos sujeitos que nelas ingressam “fragilizando ou eliminando conteúdos de formação cidadã e transformando os tempos/espacos escolares e acadêmicos em lugares de treinamento que instrumentaliza os indivíduos para exercer atribuições no mercado de trabalho da lógica neoliberal” (Fávero; Trevizan, 2022, p. 66). Há que se considerar que essa perda de autonomia

é consequência da constante interferência do setor empresarial que ocupou setores estratégicos da educação com o objetivo de adequar o âmbito escolar aos moldes empresariais, treinando os alunos para que sejam inseridos no mercado de trabalho, outrossim, a escola passa a ser útil ao mercado e a educação subserviente a lógica neoliberal.

Interessante perceber que Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020), também chamam atenção que a educação, quando comparada aos eficientes resultados produzidos pelas empresas, é diagnosticada num estado de recorrente crise e o remédio para combater tal crise se encontra no receituário de aplicar a lógica empresarial na escola, desse modo as escolas passarão a ser mais eficientes. Evidente que se trata de uma forma falaciosa de camuflar o real objetivo que é o de transformar a escola em uma empresa. Nas palavras dos autores, a problemática se acentua, pois,

[...] retira-se da instituição escolar o caráter formativo integral com vistas para a formação do bem-estar social e a transforma em uma organização prestadora de serviços privados com o objetivo de atender o interesse privado dos indivíduos, mesmo que sob o prejuízo do interesse público. (Fávero; Pagliarin e Sobrinho, 2020, p. 125-126).

2.2.1 A reforma do Novo Ensino Médio no contexto das políticas neoliberais

E é nesse cenário conflitante que buscamos tratar especificamente da Lei nº 13.415/2017, pois, como já enfatizado, essa pesquisa consiste em investigar os pressupostos da atual reforma do Ensino Médio no âmbito da profissionalização e sua confrontação com a perspectiva educacional da formação cidadã. A referida lei veio com a proposta de apresentar o “novo” ensino médio, porém, como adverte Silva (2018, p. 2) “[...] sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. Trata-se, portanto, de uma reforma regressiva, pois, há que se considerar que a educação brasileira obteve avanços no final do século passado e no início deste, porém, eles foram perdendo espaço e dando lugar para “um projeto”, que nas palavras de Darcy Ribeiro: A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto. A expansão do lucro e do capital são sinônimos desse projeto que reduz ao mínimo a formação humana e fragmenta todo o sistema educacional, em decorrência disso, ocorre uma “qualificação” de mão de obra que possa dar conta de atender às exigências do mercado.

Nessa perspectiva, talvez, se consiga tencionar porque a Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, altera pelo menos quatro leis e institui mais uma política, sendo elas: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

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; 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. Não se pode ignorar o fato que as alterações dessas leis acabam atingindo o âmago do sistema educacional, pois além de toda reestruturação do ensino médio, atinge o trabalho docente, sua formação profissional, os direitos trabalhistas, limita os gastos públicos, entre outros aspectos.

A reforma do Ensino Médio tem como objetivo a integração da educação básica e a profissionalização, que visa proporcionar oportunidades profissionais e ascensão social, além de minorar a vulnerabilidade social a que milhares de alunos estão submetidos. O que, de fato, não vem acontecendo, pois “[...] a população foi submetida ao caráter persuasivo de setores empresariais que ditaram as regras e possibilitaram que a reforma aprofundasse o caráter neoliberal de manutenção da pobreza e das desigualdades” (Fávero; Centenaro; Santos, 2022, p. 2).

Para compreender o atual cenário do Novo Ensino Médio – NEM, trataremos os primeiros passos da construção dessa reforma, entendida também como contrarreforma, pois contraria o que foi historicamente construído em termos educacionais. Segundo Silva e Krawczyk (2015), a discussão que começou a dar início a reformulação do Ensino Médio começou em 15 de março de 2012, a partir da criação da Comissão Especial que tinha como objetivo promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Ela foi proposta por iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que acabou presidindo a Comissão, e tendo como relator o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). A comissão foi criada, porque, segundo o presidente dela, o Ensino Médio que estava sendo oferecido aos estudantes não correspondia às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à inserção deles na vida profissional, bem como, os resultados dessa etapa de ensino não correspondia ao crescimento social e econômico do país.

As mesmas autoras citam que foram 19 meses de trabalho, antes que fosse apresentado o Relatório da Comissão, que conseqüentemente se transformou no Projeto de Lei - PL nº 6.840/2013. O projeto de lei propôs várias alterações na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dentre as alterações propostas pode-se destacar: ampliação da jornada escolar; organização curricular; formação docente e acesso ao ensino noturno. Silva, Bellenzier, Centenaro e Guerra, (2022) citam que os pilares da reforma antecedem historicamente ao Projeto de Lei – PL nº 6.840/2013, que foi discutido e elaborado

na Câmara dos Deputados por uma comissão que estava disposta a promover estudos objetivando à reformulação do ensino médio. Os mesmos autores afirmam que:

[...]após intensas críticas de movimentos sociais da área da educação, o PL perdeu força e, embora tenha sido aprovado na comissão, não foi votado em plenário. Dessa maneira, a reforma resgata as bases de um PL que sequer foi discutido no plenário da Câmara dos Deputados, sendo mais tarde imposto por MP (Silva; Bellenzier; Centenaro; Guerra, 2022, p. 188).

Em outras palavras, as críticas oriundas dos movimentos educacionais, fizeram com que o projeto de lei retrocedesse no plenário, mesmo tendo sido aprovado pela comissão. Porém em 2016, passados três anos, da tentativa do PL, ocorreu um dos acontecimentos que mais impactaram o País, o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, sob a alegação que a Presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do congresso. O *impeachment* teve início em 2 de dezembro de 2015, passados 9 meses de momentos tensos, polêmicos e divergentes, tanto no parlamento, como na população em geral e após 6 dias de julgamento, em 31 de agosto de 2016, a Presidente teve o seu mandato cassado, mas os seus direitos políticos foram mantidos, num julgamento que ficará marcado na história do Congresso Nacional e do Brasil. (Senado, 2016).

Trazer o contexto do *impeachment* é relevante e nesse sentido, comunga-se com Fávero e Trevizan, (2022) quando dizem que estamos vivendo um período marcado pelo autoritarismo político e entender que o que aconteceu foi um golpe parlamentar em 2016 é fundamental, pois, em apenas 22 dias de mandato, o governo de Michel Temer instituiu a Medida Provisória nº 746/2016, que aborda a reforma do Ensino Médio. Em se tratando de autoritarismo político, Bellenzier, (2022, p. 56), destaca que: “[..] nesse movimento que destituiu a então presidente, foram provocados redirecionamentos do governo relacionados aos projetos em andamento e, com isso, a interrupção de diversas políticas sociais e educacionais importantes.” A autora cita que entre elas o próprio Plano Nacional de Educação – PNE, a substituição de membros do Conselho Nacional de Educação - CNE, entre outras decisões arbitrárias como substituições de membros de conselhos e entidades, todas ligadas a áreas importantes da educação, que representavam as entidades de classe, representantes da sociedade civil.

Para Silva, Bellenzier, Centenaro e Guerra (2022) o novo formato de governo, liderado por grupos políticos de direita, que haviam sido derrotados nas urnas em 2014, defendiam privatizações, medidas de ajuste fiscal, Estado mínimo e redução de direitos historicamente conquistados, entre outras propostas. Cabe fazer esse registro histórico, pois foi proposto um

programa de governo que não recebeu a maioria dos votos, o que contraria a escolha majoritária dos eleitores.

Tem-se então, um dos primeiros resultados desse cenário, a Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 22 de setembro de 2016, como já referido, em menos de 30 dias de mandato do então Presidente Temer. Tal medida foi justificada como caráter de urgência pelos integrantes do governo, utilizando-se dos seguintes argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; “apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Ferreti e Silva, 2017).

A publicação da Medida Provisória nº 746/16, para Silva (2018), teve a finalidade de mudar duas ordens: a organização curricular do ensino médio e o financiamento público dessa etapa de ensino. A MP foi encaminhada ao Congresso Nacional que, dispondo da maioria de aliados, o governo não teve entraves em sua aprovação, transformando-a na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Apesar das críticas constantes e reações contrárias de vários setores educacionais, a Medida Provisória teve poucas alterações antes da redação final da Lei (Silva, Bellenzier, Centenaro, Guerra, 2022).

Importante chamar a atenção para o viés mercantilista que perpassa a Medida Provisória, bem como o apelo neoliberal de tal proposta, enfatizando que ela não teve os seus principais atores inseridos no processo e nem tampouco ouvidos. Bellenzier, (2022) aponta que os quase 5 meses trabalhados no processo de produção da política, foram realizadas 11 audiências públicas, marcadas por movimentos de classe, divergência de ideias, polêmicas, ocupação de universidades e escolas, também cita que foram recebidas 567 emendas solicitando alterações no conteúdo da MP, mas mesmo assim foi transformada em Lei, sem alterações, ou seja, de maneira impositiva.

Antes de discorrer sobre a aprovação da Lei nº 13.415/2017, especialmente no tocante à organização curricular, cabe ressaltar que o ensino médio brasileiro, tem passado por disputas históricas, que remetem a década de 1930. Para Quadros e Krawczyk, (2019), os debates sobre essa etapa de ensino são marcados pela participação de diversos grupos sociais, inclusive a presença do empresariado nas políticas educacionais. Porém, nos últimos trinta anos a forma e o protagonismo das ações desse grupo tem mudado e influenciado fortemente as decisões

governamentais. Os autores destacam a “convergência no aceno pela aprovação da reforma entre os empresários que participaram das audiências públicas; os documentos das instituições empresariais que se assemelham a proposta da reforma; a presença destes grupos na elaboração da BNCC; a orientação da reforma pela pedagogia das competências e seu espírito neoliberal” (Quadros; Krawczyk, 2019, p. 36).

Historicamente sabe-se que o ensino médio no Brasil, foi criado para atender a elite. Com o passar do tempo, devido a necessidade de mão de obra qualificada, foi incluído o ensino profissionalizante oportunizando a classe trabalhadora, mas claro que com focos de aprendizagem diferenciados. Não vamos discorrer sobre a história dessa etapa de ensino neste escrito, mas trazer esse recorte é crucial para o entendimento dos propósitos da última reforma do ensino médio. Bellenzier, (2022) relata que em 1998, ocorreu uma Reforma de Ensino Médio que inclui no currículo a ideia de flexibilização laboral, desenvolvimento de competências, bem como a ideia de diversificação, no governo Fernando Henrique Cardoso, pois na época era preciso formar trabalhadores polivalentes com competências gerais e com possibilidades de abertura aos contextos produtivos. A mesma autora, traz que nos anos de 2000, o então presidente Lula, teve dificuldades em conduzir algumas reformas no Ensino Médio, tendo êxito somente em 2008, sendo uma das principais proposições a formação que possibilitasse compreender criticamente o trabalho e a sociedade. E ainda cita que: De acordo com Canci, Cogo e Moll (2021, p. 127), o Ensino Médio no Brasil é “[...] historicamente marcado pela desigualdade social e pela falta de oportunidades a uma educação de qualidade” (Bellenzier, 2022, p. 58).

Alguns avanços ocorreram, como a proposta da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que dispõe sobre a universalização do atendimento no ensino médio, ampliando até 17 anos a obrigatoriedade do jovem estar na escola. “Isso porque o Ensino Médio apenas foi determinado e reconhecido como etapa conclusiva da educação básica” a partir da emenda supracitada “e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013” (Bellenzier, 2022, p. 58), reconhecendo assim o direito dos jovens de concluírem a educação básica.

Como já mencionado, a organização curricular do ensino médio, conforme preconizado na Lei nº 13.415/17, manteve, com poucas alterações, a definição de competências proposta na Medida Provisória nº 746/16, retroagindo ao governo de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a mais de 18 anos, como já citado anteriormente. Para Silva (2018) o termo competência foi proposto na reforma curricular da década de 1990 e agora surge novamente com a necessidade de adequar a escola ao “mundo do trabalho”, ou seja, conforme as regras do mercado,

produzindo uma formação administrada e reforçando a possibilidade de uma educação instrumentalizada e sujeita ao controle. Em suma, “[...] a atual reforma do Ensino Médio representa, na verdade, um atraso de pelo menos vinte anos na educação pública brasileira ” (Pelissari, 2022).

A lei também prevê, em seu artigo 36, que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos integrados, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, que os sistemas de ensino podem organizar conforme a disponibilidade e relevância do contexto local e disponibilizar por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares (Brasil, 2017).

A própria lei já demonstra a falácia da liberdade de escolha, do enganoso protagonismo estudantil, tão proclamado nos meios de comunicação, uma vez que permite que os sistemas de ensino se organizem conforme sua disponibilidade. A realidade da educação brasileira é complexa, tornando-se mais ainda, em relação à proposta da reforma do ensino médio, com a obrigatoriedade de implantação de tal percurso formativo a partir de 2023. O discurso tem se tornado cada vez mais capitalista, e é habitual referir-se, ancorando-se na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e na reforma do ensino médio, a proposição de tornar o aluno como protagonista de seu aprendizado, oportunizando que ele possa tecer o seu projeto de vida e decidir o que deseja estudar, com base no que almeja para seu futuro. Desse modo, “as características desse modelo mercadológico dizem respeito, sobretudo, ao enfraquecimento da formação cidadã e humanística” (Fávero; Centenaro; Santos, 2022, p. 2). Ou seja, sugere-se que os alunos constituam seu próprio mundo, contudo, fadados às demandas do universo econômico.

Tornar o ensino acessível e equitativo a todos os estudantes brasileiros é o discurso empoderador dos governantes. O principal desafio é como fazê-lo, a partir do entendimento de que a proposta é uma contrarreforma, que visa fragmentar o ensino médio entre a Base Nacional Curricular Comum - BNCC e os itinerários formativos. Estes últimos com autorização legal para que possam formar parcerias com instituições privadas, ou seja, inicia-se o processo de privatização da educação, o que vem ao encontro do que abordam Lima e Maciel (2018, p. 12):

Pode-se perceber também que as mudanças previstas não garantem estrutura física ou curricular capaz de viabilizar, de modo universal e em todo o território nacional, no setor público e privado, as condições para a ampliação da carga horária nas escolas, desprezando outras políticas existentes, como os programas Mais Educação e Brasil Profissionalizado.

O contexto se desvela diante de nossos olhos, portanto, urge refletirmos como os itinerários formativos vêm ao encontro de uma abordagem que levará o estudante sair do ensino médio com seu espaço no mercado de trabalho já pré-estabelecido. Conforme retrata Oliveira (2020), o discurso do governo é que estes jovens alunos frequentarão uma instituição que os habilite para a desejada mobilidade social. Isso se dá, pois com mão de obra qualificada, o estudante poderá exercer funções mais bem remuneradas, alcançando a ascensão social. O discurso que contempla a premissa do aluno como centro do seu processo educacional, autor de seu próprio conhecimento, tem significativo apoio e é o caminho que a educação busca percorrer como uma forma de emancipação do sujeito. Um currículo flexível, que leva em conta os interesses dos estudantes, aproximando as realidades por eles vivenciadas, é para onde se focam as práticas pedagógicas nas escolas.

Neste sentido, é preciso um olhar criterioso no tocante à efetiva operacionalização deste formato, pois da mesma forma que este viés de possibilidade de escolha e flexibilização curricular são importantes para a educação, o olhar emergente para que o ensino não seja um mero instrumento de formação em massa também é uma preocupação latente.

Outra questão relevante a se considerar é que as humanidades estão cada vez mais sendo atingidas pelas reformas. Lima e Maciel (2018) fazem-nos pensar que a modificação da legislação afirma que a sociologia e filosofia não são campos de saberes, e por este motivo, possibilitam que os seus conteúdos sejam aplicados de forma transversal, ou até mesmo associados a outras disciplinas que são previstas na BNCC.

O esvaziamento dos bancos escolares no ensino médio e a subtração das humanidades também são alvos de justificativas da proposta de reestruturação do ensino médio no Brasil. Lima e Maciel (2018) ainda enfatizam que não se trata de um currículo que não é aceito pelos jovens, e sim a sucateação da estrutura escolar, em caráter de recursos físicos e humanos.

Assim, cada vez mais se faz claro que a reforma do ensino médio busca atender aos interesses capitalistas e governamentais. De que forma os jovens poderão empreender, se não podem desenvolver as atividades que efetivamente escolheram? Como faremos o acesso à tecnologia àqueles que não possuem acesso à internet nas próprias escolas? As realidades consideradas para efetivar esta reforma não favorecem a todos os estudantes brasileiros e por

isso é uma ilusão dizer que poderão escolher o que estudar e decidir, neste sentido, de que forma poderão seguir sua trajetória de vida.

Fávero, Centenaro e Santos (2022) reforçam essa ideia quando dizem que “revestida de um caráter inovador, dentro de um contexto conturbado no âmbito político e sem a devida participação dos principais sujeitos que constroem a realidade escolar”, a lei foi imposta. Então, de que protagonismo falamos, se não é possível ouvir os maiores envolvidos, os que estão diretamente ligados à sala de aula? O pensamento crítico, fator de alto debate entre os educadores e educadoras, não está claro nos itinerários formativos, à medida que desonera os governantes a responsabilizar-se por uma escola pública de qualidade, afinal, já está posto em lei esta proposta. Os mesmos autores endossam a reflexão quando citam que:

A diferenciação curricular pode promover a escolha orientada pelo interesse individual, mas pode, também, legitimar e petrificar o dualismo estrutural do ensino médio, ou seja, condicionar as classes mais pobres a buscarem itinerários profissionais abreviados para uma imediata inserção no mercado de trabalho (Fávero; Centenaro; Santos, 2022, p. 9).

Desta forma, entende-se que a livre escolha é uma inverdade, pois se utiliza de uma forma de escrita que favorece o entendimento da possibilidade de protagonismo dos estudantes. Esta realidade não é o que vivenciam os alunos que frequentam o ensino médio, especialmente os mais vulneráveis que dependem exclusivamente da escola pública, visto que os itinerários formativos acabam sendo condicionados pelos próprios recursos advindos de cada instituição.

As ofertas de itinerários formativos dão o tom de liberdade de escolha aos estudantes do ensino médio, quando na verdade se enquadram como uma adaptação do currículo escolar para atender demandas capitalistas, competitivas e de cunho individualista. “Uma formação humanística, ampla e plural exige estar entre os sujeitos, viver a experiência da escuta, respeitar os diferentes e sensibilizar-se com os problemas da sociedade ” (Fávero; Centenaro; Santos, 2022, p. 10).

O que se quer alertar é que as reformas que estão em curso no sistema educacional brasileiro, convergem e estão em consonância com os preceitos e princípios neoliberais, pois tem o principal objetivo de promover uma “educação para o lucro”. Tal educação, nas palavras de Nussbaum (2015, p. 13-26) visa produzir “gerações de máquinas lucrativas” na contramão da formação de “cidadãos íntegros”. Torna-se evidente esse direcionamento quando analisamos a reforma do ensino médio nas suas múltiplas características e pressupostos: empreendedorismo, flexibilização, competências, habilidades, gerencialismo, itinerários formativos, inovação, gestão da sala de aula, empresário de si mesmo, notório saber dentre

outros. São termos originários do mundo empresarial que aos poucos foram sendo incorporados pelo currículo e passam a fazer parte da formatação das crianças e jovens nos processos de escolarização. Além dos pressupostos identificados na legislação vigente, cabe ainda destacar que, segundo Horn e Machado (2018, p. 3):

A reforma do ensino foi a primeira deliberação do golpe midiático e parlamentar promovido pelo governo de Michel Temer, aprovada por meio de Medida Provisória e publicada em Diário Oficial no dia 22 de setembro de 2016. Naquele momento, somente os (as) secundaristas ousaram se opor à barbárie curricular financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em conjunto Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, um segmento do Banco Mundial (BIRD). Por trás da promessa de liberdade e de qualidade, o ardid da descentralização e o conluio entre o interesse privado tendo em vista uma oportunidade de lucrar com a implementação de novos sistemas de gestão e de controle escolar.

Não resta dúvida que, concomitante ao golpe parlamentar, estamos diante de uma “barbárie curricular”, escondida no pressuposto de “liberdade” e “qualidade”, mas para quem? Não podemos ser ingênuos de acreditar que os alunos serão os beneficiados. O que se pode constatar é que as organizações e os empresários educacionais estão usando de todas as artimanhas para ditarem as regras nos espaços escolares e conseqüentemente oprimir cada vez mais o desgastado sistema educacional público. Ademais, entendemos que a tão propagada e “ardilosa” descentralização que ela expressa, acaba por tornar cada vez mais evidente o caráter utilitarista da educação. E tais conseqüências podem ser observadas quando as instituições escolares passam a treinar seus alunos com conteúdo técnicos, bem como cursos rápidos que, nas melhores das intenções, servem apenas para capacitar mão de obra barata para dar conta de atender a demanda das empresas e se tornar subserviente ao capital.

Há que se ponderar também que, a crítica aqui efetivada não diz respeito ao curso profissionalizante em si, mas da forma como estão sendo implementados os conteúdos da reforma nas instituições educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário corroborar com Fávero e Trevizan (2022, p. 71) quando explicitam o que está ocorrendo com a reforma educacional.

A profissionalização e os conteúdos técnicos são importantes e necessários na formação de novas gerações, pois os mesmos além de serem usados profissionalmente, poderão também ter um uso social mais amplo. No entanto, o problema não é a formação profissional em si, mas a forma como ela está sendo “sequestrada” pelos empresários da educação e pela condução de reformas que excluem o pensamento crítico presente em disciplinas de formação humanística. O que não pode ocorrer é que os processos formativos educacionais estejam restritamente subordinados às empresas, seguindo roteiros que elas exigem no processo de profissionalização, impondo conteúdos e comportamentos, ditando currículo, orquestrando o domínio ideológico da formação, tornando reféns as instituições para que façam apenas treinamento de mão de obra útil ao mercado de trabalho e ao capital.

Diante do exposto, há que se considerar e reiterar que a profissionalização da educação, está seguindo os rumos do setor empresarial, com o pleno amparo da legislação vigente. O que merece destaque é a restrição da formação humanística na configuração da reforma do ensino médio, em detrimento de uma formação tecnicista. No entendimento de Frigotto: “Essa é uma contrarreforma por todos os meios. Ela não vai permitir que a grande massa dos jovens, especialmente das escolas públicas, tenha a base, nem como cidadãos nem como bons profissionais ” (Frigotto, 2023. p. 22). Diante do enunciado por Frigotto, essa contrarreforma está condenando a grande parcela dos jovens, que dependem do ensino público ao fracasso, pois se não conseguirmos formar bons profissionais, nem tampouco bons cidadãos, qual é o propósito da educação? O novo ensino médio dará conta de que tipo de profissionalização? Qual será o seu nível de abrangência? Que falácia (contradição) estamos vivenciando e discutindo?

Em estudo recente, Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020, p. 127), contribuem esclarecendo que:

[...] a ideia de profissionalização do ensino tornou-se um campo de contradições recorrentes. E, nesse campo, além de contradizer a ideia democrática de educação, a lógica da profissionalização que predomina, contradiz a si mesma, porque, no discurso de libertar o indivíduo enquanto sujeito empreendedor cerceia a sua autonomia, sem a qual, a liberdade é um movimento ilusório.

Nesse sentido, o discurso reformador, num primeiro momento nas escolas piloto⁸, tem incutido nos sujeitos que frequentam a última etapa da educação básica, a ideia de liberdade de escolha, bem como a ideia de estarem aptos a exercer uma profissão. Como apresentado, num universo de múltiplas possibilidades, cada um poderia escolher qual itinerário formativo quer cursar, o que melhor se adapta com sua personalidade, ou o que mais combina com o seu perfil profissional, facultando ao jovem estudante a plena autonomia de poder ser empreendedor de si mesmo, porém sem esclarecer a esse mesmo sujeito e a sociedade como um todo, a ilusão dessa liberdade.

⁸ Escolas piloto foi um projeto implantado no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2019, onde foram selecionadas aproximadamente 10 escolas de cada Coordenadoria Regional de Educação, totalizando 300 escolas em todo Estado. Conforme noticiado no site da SEDUC, a Secretaria Estadual da Educação promoveu no mês de novembro de 2019, “no Auditório do Centro de Treinamento da PROCERGS, um encontro de formação com os representantes das 300 escolas-piloto do projeto de implantação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. O evento tem o intuito de iniciar a elaboração dos itinerários formativos das instituições de ensino, bem como auxiliar na cocriação dos temas que foram eleitos como prioritários pelos estudantes de cada estabelecimento”. Sobre as Escolas piloto faremos um apanhado geral no próximo capítulo. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-piloto-do-novo-ensino-medio-iniciam-elaboracao-dos-itinerarios-formativos>

Além do mais, outro quesito que precisa ser discutido e amplamente debatido em relação a reforma do novo Ensino Médio, é a maneira como está sendo proposta a educação profissional. Neste ponto cabe explicitar que conforme consta no portal do Ministério da Educação - MEC, a educação profissional diz respeito a uma modalidade educacional com a finalidade de preparar para “o exercício das profissões”, oportunizando ao indivíduo sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Partindo desse entendimento o jovem só é preparado para a profissionalização, para desempenhar mecanicamente e produtivamente a suas tarefas futuras, sua profissão, ignorando a omnilateralidade.

Frigotto (2012, p. 265) salienta que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. O autor ainda traduz que a Educação omnilateral significa, “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”. Nesse sentido, entende-se que a educação omnilateral vai além da educação e forma para emancipação humana em todos os sentidos da vida, tais como mentais, físicas, afetivas, estéticas, lúdicas. Portanto, há de se convir que a maneira como a educação profissional está sendo proposta só atende os anseios neoliberais, mercantiliza e instrumentaliza o jovem tornando-o um ser alienado e incorporado a um sistema capitalista, sem conseguir refletir sobre as condições dignas de vida e trabalho.

É sabido que o trabalho faz parte e, é uma condição necessária da vida humana, ter uma profissão é o que os jovens almejam, porém, não basta apenas ter uma profissão, mas entender que tipo de profissional estamos formando, e que o próprio sujeito seja capaz de estabelecer ou melhor, compreender essa relação, mais que isso, também se reivindica a necessidade de superar a unilateralidade presente que forma as juventudes tecnicamente, mas não integralmente.

Nesse contexto de profissionalização, cabe, também, fazer uma breve distinção entre educação para o mercado de trabalho e educação para o trabalho. Oliveira e Almeida (2009, p. 162) explicitam que para atender as necessidades do mercado de trabalho, os trabalhadores são formados “numa perspectiva de desenvolver a liderança, polivalência, tornando-os flexíveis e criativos”, onde eles ficam subordinados “à lógica do mercado, do capital, portanto, da degradação, da segmentação e da exclusão”. Essa perspectiva reduz a educação para atender as necessidades do mercado de trabalho e conseqüentemente a lógica empresarial. O trabalhador é formado nos ditames do capitalismo, no trabalho alienado, onde as formas organizacionais são de controle e “estratégias administrativas”, tais como: “rotatividade interna, alargamento de tarefas e nível baixo de participação nas decisões, treinamento para a execução do trabalho,

política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e saúde”, entre outras. A formação para o mercado de trabalho tem como objetivo principal a formação do trabalhador que seja capaz de conciliar as habilidades técnicas a “condutas convenientes”, de modo a cumprir a lógica alienante do mercado.

Para as mesmas autoras, a educação para o trabalho deve considerar que o sujeito “é um agente ativo e não pode reagir mecanicamente às situações do seu entorno. A realidade não está pronta e acabada; é construída ou criada pelos sujeitos a partir de suas ideias, modelos, estruturas que organizam o seu conhecimento desta realidade” (Oliveira; Almeida, 2009, p. 163). Educar para o trabalho é possibilitar ao sujeito trabalhador condições de “fazer diferente”, entender que o seu “eu” não é um complemento da máquina, mas sim um sujeito que gera produtividade ao mesmo tempo que consegue estabelecer relações dialógicas e participativas com seus pares, com o seu entorno, com a sociedade.

Após breve explanação e retomando a reforma do Novo Ensino Médio, em relação à proposta da educação profissional, evidenciamos que ela reforça o dualismo da formação que tradicionalmente foi imposta: para os jovens trabalhadores uma formação técnica instrumental; para os filhos das classes abastadas uma formação geral ampla que os prepara e para o ensino superior e para ocupar os principais postos de trabalho. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 28)

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Ou seja, reforma após reforma, a dualidade educacional sempre esteve presente, como algo pré-determinado ou um marco que precisa ser mantido e reestruturado. Frigotto salienta que “nós não nos livramos ainda dessa ideia de um sistema de Educação Profissional e um sistema não profissional como consumação da dualidade que o próprio sistema capitalista quer” (2023, p. 21). O mesmo autor vai além, para ele a Educação Profissional começa em nossa sociedade juntamente com os 400 anos de escravidão e de certo modo nós vamos mantendo essa realidade. A partir da redemocratização, existe uma luta para formar cidadãos, mas numa “sociedade desigual, com uma classe dominante tosca que tem o DNA colonizador e escravocrata, essa luta é permanente” (Frigotto, 2023, p. 21).

2.3 A relevância da discussão do tema da Formação Cidadã

Entende-se que a real função social da escola vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, pois ela assume um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno, que é o de desenvolver as potencialidades cognitivas, ou seja, de estimular o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia intelectual, bem como a capacidade de resolver problemas; nas questões físicas, trabalhar o cuidado com o corpo, com a alimentação saudável e com a prática de atividades físicas; no que diz respeito a potencialidade cultural, incentivar o conhecimento e a valorização da cultura local, nacional e conseqüentemente global; eafetivas dos alunos proporcionando um ambiente seguro, acolhedor, que possa garantir o conhecimento, a aprendizagem, as habilidades, o desenvolvimento de competências para a inserção social e cultural no meio em que vivem, tornando o aluno um ser pensante, crítico, reflexivo, capaz de posicionar-se frente às adversidades, com ética, discernimento, autonomia e propriedade intelectual, como também, “[...]no sentido de trazer às novas gerações a possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade” (Copatti, 2020, p. 382).

Para Copatti (2020, p. 382), a escola, além de apresentar a cultura e o conhecimento desenvolvidos pelas sociedades, deve constituir-se como espaço de trocas, de interação, de questionamentos, onde alunos e professores possam pensar realidades distintas, nos espaços locais e ausentes, tendo como base o conhecimento construído em cada área. Entende também, que a formação escolar deve ter seus temas e conteúdo de ensino disponibilizados a todos os estudantes, independente de classes sociais.

Por interesses e imposições já citados, entre outros, a escola tem se distanciado da sua função social. Arroyo, (2000, p. 120) enfatiza que no convívio escolar os sujeitos são totais, são mentes com história, com identidades, que com a ponderação da docência formam-se seres com curiosidade, com paixão por aprender, emotivos, desejosos de conhecer, de questionar a realidade e o meio que vivem, sua diversidade social, cultural, sua condição de classe. O autor vê com

[...] otimismo essa nova consciência profissional que não secundariza conteúdos, que não empobrece a experiência escolar dos educandos nem dos educadores, antes a enriquece, porque de tal maneira prioriza a função social e cultural da escola que amplia a sua função educativa. (Arroyo, 2000, p. 120)

Passados vinte anos, não se pode dispor do mesmo entusiasmo e otimismo de Arroyo, não diante de tamanho retrocesso político e educacional. No atual contexto, Pinheiro e Sartori

(2021, p. 111) defendem que se a pretensão é uma educação focada nos princípios libertadores e democráticos, urge fazer um enfrentamento a imposição das políticas conservadoras, reguladoras e centralizadoras, que tem se instalado nos últimos tempos. Dito isso, não há dúvidas do quanto a educação está fragilizada, pois:

A apropriação da matriz do neoliberalismo e da visão mercadológica, sustentada pelos setores conservadores da sociedade e acolhida pelas autoridades educacionais, requer que se fortaleçam as forças contra-hegemônicas para lutar e resistir às tentativas de iminentes retrocessos no campo educacional. (Pinheiro; Sartori, 2021, p. 111).

Para enfrentar e contrapor as preposições mercantis e fundamentar os processos educativos numa educação democrática, resgatando a função social da escola, cabe trazer presente o estudo de Pinheiro e Sartori (2021, p. 113). Nussbaum (2015) descreve a educação democrática como educação participativa, que ao mesmo tempo, aprimora e estimula “a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (Pinheiro; Sartori, 2021, p. 113).

A filósofa americana Martha Nussbaum (2015) em seu qualificado manifesto *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, sabiamente denuncia a crise silenciosa da educação impulsionada pelas reformas educacionais que estão em curso em grande parte dos países. “Obcecados pelo PNB, os países - e seus sistemas de educação”, denuncia Nussbaum (2015, p. 4), “estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia”. Ao direcionar a educação para o lucro descuidam do desenvolvimento humano em sua essência. Quanto às disciplinas humanísticas e as artes dos currículos escolares, temos um processo perverso de embrutecimento da civilização. “Se essa tendência prosseguir”, alerta Nussbaum (2015, p. 4), “todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”.

Mas, para a efetivação da educação democrática é imprescindível que as humanidades e as artes estejam presentes nos currículos escolares, pois são consideradas como aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano, dado a sua importância, desde os anos iniciais da escolarização até a universidade, aprimorando e auxiliando no desenvolvimento de suas capacidades. Nussbaum (2015) vai além, quando defende que a educação deve estar alicerçada nas humanidades e nas artes, pois é por meio delas que os alunos desenvolvem a capacidade de questionar, refletir, imaginar, pensar e “criticar a partir de argumentos e análises” (Pinheiro;

Sartori, 2021, p. 113). Nussbaum (2015) também destaca que para constituir uma educação solidária e democrática é necessário que o aluno desenvolva a imaginação empática, ou seja, diante desse processo de desenvolvimento, o aluno cria a capacidade de se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, a base da democracia é a consideração e o respeito, pois para Nussbaum (2015, p. 7) “estes, por sua vez, baseiam-se na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos”.

Pensar a educação democrática e resgatar a função social da escola é fazer frente às medidas de retrocesso e privatização da educação propostas pelo governo em consonância com a lógica empresarial. Nussbaum (2015) aponta que a formação para a democracia se baseia no princípio que as ciências e as humanidades andam juntas, constituindo o raciocínio crítico, a imaginação e a análise lógica. Em outras palavras, sem as humanidades a democracia está sob ameaça.

Quando se fala em humanidades, faz-se necessário mencionar que, por humanidades, Ribeiro (2007), denomina, num primeiro sentido, a forma prática das humanidades, ou seja, os conhecimentos que não são os tecnológicos, nem biológicos e da saúde e nem as ciências exatas. Já o segundo sentido é mais preciso: “é tudo aquilo que não é ciência” (Fávero; Tomazetti, 2021, p. 8). Ribeiro (2007), ainda defende que as humanidades conseguem manter o passado “vivo” se constituindo em patrimônio, ou seja, ensinar as humanidades significa oferecer a herança, o patrimônio legado e produzido pelas antigas gerações para as novas gerações. “Esse legado é constituído de saberes, práticas, conhecimentos e princípios que devem ser preservados” (Fávero; Tomazetti, 2021, p. 9) e devem ser duradouros. Cabe trazer presente que:

Por meio da educação escolar, as humanidades, patrimônio comum e público, devem ser preservadas e repassadas. É direito de cada nova geração a elas ter acesso, são elas que permitirão uma experiência formativa e singular. O currículo escolar não pode, pois, ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, assumindo unicamente as dimensões técnica, utilitária e funcional. (Fávero; Tomazetti, 2021, p. 9).

Perceber o papel das humanidades como patrimônio comum e herança cultural é também perceber a relevância das disciplinas, que não são ciência, na formação humana, pois é através das humanidades, como defendem Fávero, Stefanello e Rosa (2021, p. 152) que os sujeitos, especialmente de classes menos favorecidas, terão condições de desenvolver sua capacidade de “consciência crítica, conhecer e lutar por seus direitos”, constituindo-se seres de relações sociais, culturais e políticas, tornando-se nas palavras de Nussbaum (2005, p. 108) “cidadão do mundo”, e, essa cidadania é efetivada quando é oportunizado aos sujeitos espaços de discussão,

reflexão, expressão e compreensão do mundo em que estão inseridos (Fávero; Stefanello; Rosa, 2021, p. 153).

Os mesmos autores apontam que as humanidades são as disciplinas que estruturam a personalidade do sujeito, educam para a moral e contribuem para a formação do homem, e, ao ter essa compreensão das “humanidades e suas dimensões enquanto parte da educação, a arte e a filosofia, por exemplo, se tornam protagonistas desse movimento” (Fávero; Stefanello; Rosa, 2021, p. 153). Acrescentam ainda que, segundo Nussbaum (2015), para que o ensino não seja transformado em objeto capitalista é essencial que a educação faça resistência frente à tendência capitalista global.

Diante do elencado, pode-se garantir que para ser um “cidadão do mundo” precisamos das humanidades, pois elas são imprescindíveis no desenvolvimento humano, seja pela forma que nos conduzem a refletir, compreender, interagir e intervir num mundo cada vez mais capitalista, desumano e conflituoso. Para Nussbaum (2015, p. 143) focar num modelo de educação, baseado “principalmente na lucratividade do mercado global, amplia as deficiências, criando uma estupidez gananciosa que põe em risco a própria existência da democracia, e que certamente impede a criação de uma cultura mundial satisfatória”.

Além de ser “um cidadão do mundo”, Nussbaum (2015) adverte que a escola precisa formar “cidadãos íntegros”, o que é imprescindível para “o futuro da democracia” e com isso “ela justifica a presença das humanidades e das artes nos processos formativos, pois estas possibilitam a pavimentação de três dimensões da cidadania democrática: pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa” (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2023, p. 342).

O pensamento crítico, também pode ser entendido como pedagogia socrática, pois para Nussbaum (2015, p. 47), o exemplo de Sócrates “é fundamental para a teoria e para a prática da educação liberal de tradição ocidental”. Sócrates se tornou um exemplo, pois declarou que, “para o ser humano, a vida superficial não vale a pena ser vivida”. Nesse sentido, a capacidade de pensar e argumentar é indispensável e “valiosa para a democracia” (Nussbaum, 2015, p. 48). A pedagogia socrática pode soar estranha “num mundo voltado à maximização do crescimento econômico” quando as pessoas estão mais interessadas em adquirir bens materiais onde tudo é mensurável, do que pensar sobre um modo de vida reflexivo. Como diz Nussbaum (2015, p. 48) “é difícil medir a capacidade socrática por meio de testes padronizados”. Conforme ressaltam Fávero, Tonieto e Consaltér (2023, p. 342) “em tempos obscuros e de incertezas, onde o sentimento é que a lei do mais forte prevalece”, o ideal socrático proposto por Nussbaum, pode se tornar um modelo educacional a ser seguido, pois “é salutar que os alunos aprendam a pensar criticamente e desenvolvam a capacidade de argumentar por si mesmos,

responsabilizando-se pelo seu raciocínio, com ênfase no respeito mútuo quando ocorrer a troca de ideias, seja no seu ambiente, ou nos diferentes espaços globais”.

A argumentação é para Nussbaum (2015, p. 76) uma prática social que pode ser ensinada e aprimorada nos processos educativos. Nesse sentido, não seria utópico transformar as salas de aula em espaços e tempos experimentais de pedagogia socrática, de ambientes de respeito à inteligência das crianças e de diálogo investigativo. A capacidade de argumentação ganha capilaridade se os currículos escolares tiverem a oportunidade de ter filosofia e outras disciplinas das ciências humanas em seu processo de formação. Dificilmente isso será possível em salas de aula que primam pela repetição, pelo treinamento ou pela preparação para responder testes padronizados.

A dimensão da “cidadania universal” é imprescindível para a cidadania democrática, pois para Nussbaum (2015) os problemas ambientais, econômicos, políticos e religiosos “têm um alcance global” e não podem ser resolvidos sem a cooperação. A educação para Nussbaum (2015, p. 83) se torna uma possibilidade fundamental para que os estudantes possam desenvolver “a capacidade” de “superar as divisões de casta e de religião e o tratamento injusto e humilhante que as pessoas sofrem em razão destas divisões”. Possibilitar que os processos educativos trabalhem a dimensão da “cidadania universal” possibilitará aos alunos se sentirem “[..]cidadãos do mundo, ou seja, pessoas que percebem que seu país faz parte de um mundo complexo e interligado e que mantêm relações econômicas, políticas e culturais com outros povos e nações.” (2015, p. 91).

Conforme ressalta Nussbaum (2015), a cidadania universal não acontece no vazio, pois necessita de conhecimentos verdadeiros, que não podem ser amplamente compreendidos destituídos de uma sólida e qualificada formação humanista. Nesse viés, a *cidadania responsável*, não se efetiva somente com aprendizagem técnica de saberes operacionais práticos, mas precisa aprimorar a capacidade de avaliação, compreensão e entendimento dos saberes da história, da cultura, das religiões, das identidades e das formas de vida dos diversos países que compõem o planeta. Conforme ressalta Nussbaum (2015, p. 94), “uma lista de fatos, sem a capacidade de avaliá-los ou de compreender como a narrativa foi construída a partir das evidências, é quase tão ruim quanto a ignorância”, tendo em vista que os alunos não saberão distinguir “estereótipos grosseiros difundidos por líderes políticos” ou “afirmações falsas das verdadeiras”. Por essa razão que “a história do mundo e o conhecimento econômico”, se tiverem a pretensão de se constituírem como saberes importantes e fundamentais na “formação de cidadãos do mundo inteligentes”, devem “ser humanísticos e críticos” para fornecer uma base

sólida “para os debates públicos que devemos realizar se quisermos cooperar na solução dos principais problemas da humanidade” (Nussbaum, 2015, p. 94).

A dimensão da imaginação narrativa diz respeito à capacidade de pensar e se colocar no lugar do outro, no que tange às emoções, aos desejos e aos anseios. Ao apresentar esta dimensão, Nussbaum (2015, p. 95) ressalta que “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio de conhecimento factual e da lógica”. Nesse sentido, o desenvolvimento da compreensão se torna um elemento fundamental para constituir uma “educação democrática”. Embora alguns defendam que tais ensinamentos se dão na família de forma espontânea e demandam das idiossincrasias de cada um, Nussbaum (2015, p. 96) argumenta que “as escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo as escolas técnicas e as universidades, também desempenham um papel importante” e devemos “reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa”. A imaginação narrativa, possibilita “[...] desenvolver a capacidade de compreender os outros para além de um corpo, reconhecendo a existência de uma alma, fortalecendo os recursos emocionais e criativos da personalidade, possibilitando que nos maravilhemos conosco mesmo e com os outros” (Fávero; Agostini; Ungna; Rigoni, 2021, p. 177). Uma formação deixa de ser simplesmente técnica quando no seu processo de realização os sujeitos envolvidos conseguem desenvolver a sensibilidade de perceber que o mundo é feito de pessoas que podem constituir processos cooperativos de relacionamento.

No capítulo dedicado à dimensão formativa de “cultivar a imaginação”, Nussbaum (2015) apresenta um conjunto de exemplos de diversos autores que, em diferentes contextos, expuseram ricas experiências de como a imaginação narrativa se torna uma potente ferramenta para constituir uma educação democrática. Rousseau, Winnicott, Alcott, Tagore, Dewey, Amartya Sen, Ralph Ellison dentre outros, são os autores que Nussbaum (2015) dialoga para exemplificar que “por meio da imaginação, podemos desenvolver a humanidade plena das pessoas”, “cultivar atitudes pacíficas”, incentivar a “sensibilidade compreensiva”, “compartilhar a dor dos famintos e dos oprimidos” e construir “uma cultura empresarial saudável” (Nussbaum, 2015, p. 107-112). Esses são alguns indicativos importantes para pensar os currículos da educação profissional.

Em se tratando especificamente dos problemas da educação brasileira, percebemos que eles ultrapassaram todas as fronteiras, como denunciado por Nussbaum (2015) quando alertava que a educação mundial estava fortalecendo a formação mecanicista e técnica e reduzindo as

artes e humanidades, provocando uma crise silenciosa na educação mundial. Para ela, os jovens estão sendo formados de modo lucrativo e competitivo, com vistas somente ao crescimento econômico, deixando de tornarem-se seres capazes de pensar criticamente o meio em que vivem, a sua cultura e suas tradições, enfraquecendo a capacidade de constituírem-se autônomos e empáticos e conseqüentemente a tendência é que sociedade também enfraqueça democraticamente (Rocha; Madaloz, 2021, p. 298).

O alerta de Nussbaum (2015) fica explícito quando nos propomos a fazer a análise da atual reforma do ensino médio, embora que brevemente, evidencia-se a interferência do governo federal, bem como dos “empresários educacionais” no campo educativo, tirando a autonomia da escola e destituindo-a da sua função social, especialmente com a retirada das humanidades e a arte nesse nível de ensino, fomentando a instrumentalização dos indivíduos, tornando-os subservientes ao mercado de trabalho e conseqüentemente ao capital.

Rocha e Madaloz (2021) destacam que Nussbaum não é contra a formação técnica e científica, mas sim, questiona a substituição de uma formação mais humana por uma formação puramente técnico-científica, onde os investimentos, as políticas públicas, e as atenções educacionais, serão destinados somente para esta área deixando aquém os problemas humanos e sociais; em outras palavras, a formação humana corre perigo, bem como a escola pública e a própria democracia.

A instrumentalização dos indivíduos e a educação induzida para formatar autômatos produtivos está sendo cada vez mais benéfica para as empresas, adestrando “sujeitos” capazes de fazer de forma eficiente o que é proposto, mas sem condições de pensar por si mesmos, sobre o que estão fazendo e sobre que sociedade se almeja viver. A ausência das humanidades na formação não possibilita a constituição de sujeitos com pensamento crítico, com responsabilidade ética sobre as questões ambientais, capazes de deixar uma herança cultural para as futuras gerações e nem fortalecer sociedades democraticamente saudáveis.

Buscamos, nesta seção, apresentar alternativas para a efetivação de uma educação humanizadora, que proporcione além de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem aos jovens em todas as suas dimensões, uma educação que contribua para a permanência do jovem na escola e que garanta a sua emancipação. Dessa forma, entendemos e compactuamos com Nussbaum, que disciplinas tidas como “humanas”: a filosofia, a literatura, as artes, dentre outras, desenvolvem capacidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados, oportunizando a *imaginação*, que permite aos alunos que se coloquem no lugar de outras pessoas e compreendam diferentes culturas e experiências. O *pensar crítico*, entendido como ensinar os alunos a fazer análise de argumentos, questionar suposições, como também avaliar

perspectivas diversificadas, *a empatia*, abalizada como a capacidade de se identificar com as alegrias e o sofrimento dos outros, *a comunicação* competente e eficaz para a efetiva participação democrática na sociedade complexa e desafiadora como a que estamos inseridos.

Após discorrer sobre a relevância das humanidades na formação integral dos sujeitos, cabe pensar outras questões que nos desafiam no que tange o ensino médio, especialmente sobre a última reforma desse nível de ensino, entre elas podemos destacar: Como está sendo proposta a política de profissionalização? Os dispositivos legais indicam para que tipo de formação? Em que medida a profissionalização possibilita a formação cidadã? De que forma a formação proposta prepara os jovens para os desafios e oportunidades do futuro? Como a política de profissionalização do novo ensino médio se articula com as tendências do mercado de trabalho? O que se pode destacar da formação proposta? Que tipo de profissional está sendo formado? Há coerência entre os objetivos de ensino com as estratégias propostas? As matrizes curriculares contemplam as necessidades formativas e contextos dos alunos? Essas e outras questões estarão em tela no próximo capítulo e será confrontado com o desafio da formação cidadã em tempos de racionalidade neoliberal.

3 OS DISPOSITIVOS LEGAIS DA POLÍTICA QUE PROTAGONIZARAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO QUE SE REFERE À PROFISSIONALIZAÇÃO

O escopo desta pesquisa é contribuir com os estudos que buscam fazer um diagnóstico sobre a Reforma do Ensino Médio e demonstrar a relevância desse estudo para o campo educacional, especificamente das políticas educacionais. De forma inteligível demonstramos em largos traços o que é neoliberalismo e quais as suas implicações na formação profissional do ensino médio; também procuramos demonstrar a relevância da discussão do tema da formação humanística, se quisermos manter “viva a democracia” (Nussbaum, 2015; Laval; Vergne, 2023).

Para este terceiro capítulo, objetivamos confrontar os pressupostos da reforma do ensino médio com a dimensão ampliada de formação cidadã e indicar possíveis estratégias de oposição e resistência que podem ser fomentados nos espaços escolares como possibilidade de pensar a profissionalização enlaçada como a formação cidadã.

Já identificamos e expusemos a dimensão polêmica e controversa da aprovação dessa reforma, ou contrarreforma nas análises de vários pesquisadores, conforme já exposto nos capítulos anteriores. É importante enfatizar que a promulgação da Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017, trouxe mudanças estruturais e organizacionais no currículo do Novo Ensino Médio. Para os “fazedores de políticas”, a reforma foi pensada com o propósito de remodelar o sistema educacional, deixá-lo mais moderno, relevante, eficaz e dinâmico para atender as exigências da sociedade contemporânea. Da maneira que a lei foi proposta, vários são os termos que merecem análises mais profundas, porém, nesse tópico, elencamos os termos profissionalização e formação cidadã, para destacar esse escrito, uma vez que, o objeto de estudo é entender como o Ensino Médio profissionalizante se alinha a uma concepção instrumental ou se confronta com a ideia de uma formação cidadã. Antes, porém, de adentrarmos especificamente neste tema, cabe pontuar, embora que brevemente, alguns dispositivos legais que corroboraram na implementação do novo ensino médio. Dentre eles podemos destacar conforme elencado no Quadro 3 e descritos na sequência:

Quadro 3 - Dispositivos legais referentes à implementação do Novo Ensino Médio

Dispositivo Legal	Número	Data de publicação	Ementa
Constituição Federal do Brasil		05/10/1988	Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
Lei Federal	9.394/1996	20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Lei Federal	13.005/2014	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação
Medida Provisória	746/2016	22/09/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.494/2007 e dá outras providências.
Lei Federal	13.415	16/02/2017	Reforma do Novo Ensino Médio
Base Nacional Comum Curricular		1ª versão em 16/09/2015 Etapa que introduz o Ensino Médio em 14/12/2018	Define as habilidades e competências para os estudantes brasileiros desenvolverem na Educação Básica
Portaria	649/2018	10/07/2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.
Resolução	21/2018	14/11/2018	Destina recursos financeiros a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP	03/2018	21/11/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Portaria	1.432/2018	28/12/2018	Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.
Resolução CNE/CP	01/2021	05/01/2021	Define as Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: É o documento que rege e ordena o sistema jurídico brasileiro, para a finalidade proposta, destacamos: **Artigo 205:** A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. **Artigo 206:** Deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar. **Artigo 214:** O Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país. (Brasil, 1988).

Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação. Para o nosso estudo, destacamos o que segue. **Meta - 3:** Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis. **Meta 6:** Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com

estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola (Brasil, 2014).

Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017: Definida como a lei que instituiu a reforma do Ensino Médio. Nela encontramos a definição dos objetivos, princípios e as diretrizes propostas dessa nova etapa educacional. É nessa lei que está estabelecida a flexibilização da matriz curricular, a obrigatoriedade da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a oferta de itinerários formativos na matriz curricular (Brasil, 2017).

Base Nacional Comum Curricular: Prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2012 e no Plano Nacional de Educação de 2014. A BNCC é o documento que define as habilidades e competências para os estudantes brasileiros desenvolverem na Educação Básica. A BNCC é composta por três documentos, que definem a base curricular comum para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. É na BNCC do Ensino Médio que encontramos a definição das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, especificamente em cada área do conhecimento (Brasil, 2018a).

Portaria nº 649/2018, de 10 de julho de 2018: Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação (Brasil, 2018c).

Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018: Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2018d).

Resolução CNE/CP nº 03/2018 de 21 de novembro de 2018: Esta resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e elas articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (Brasil, 2018e).

Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018: Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2018f).

Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021 – Define as Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica: As DCNEPT definem os princípios e critérios a serem

observados pelos sistemas e instituições de ensino na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT. A resolução estabelece as diferentes modalidades de EPT, e define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. “É a modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos”, nos diferentes níveis de desenvolvimento (Brasil, 2021).

Trazer para a discussão esses dispositivos, bem como a **Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016) de 22 de setembro de 2016** é crucial, pois, cabe reiterar que foi uma mudança significativa na “estrutura do Ensino Médio no país, alterando vários artigos da **Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, que é o principal dispositivo normativo infraconstitucional da educação brasileira”. (Piolli; Sala, 2021, p. 2). Os mesmos autores mencionam que, embora o foco da reforma, tenha sido a etapa final da educação básica, consequências importantes e diretas foram trazidas para a Educação Profissional de Nível Médio, ou seja, eles partem do entendimento que a Reforma do Ensino Médio e a Reforma da Educação Profissional de Nível Médio formam um único processo. Nesse sentido, justificam que as principais resoluções do Conselho Nacional de Educação, aqui tratadas como dispositivos legais, seguiram o percurso de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, instituir a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, e definir as Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica - DCNEPT, que devem ser lidas “como um único processo de reforma da educação nacional – profissional e básica – decorrente da Reforma do Ensino Médio” (Piolli; Sala, 2021, p. 3). Em outros termos, a reforma do novo Ensino Médio não diz respeito só à última etapa da educação básica, mas contempla tanto o Ensino Médio básico como o profissional.

Piolli e Salla (2021, p.3) mantém o posicionamento que a Lei nº 13.415/2017 ao instituir a “formação técnica e profissional” como itinerário formativo do Ensino Médio, acabou alterando, mesmo que por via indireta “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica”. Nesse sentido e concordando com os autores, vamos discutir a profissionalização e seus afins dentro da lei supracitada.

A Lei nº 13.415/2017 promoveu alterações importantes na LDB 9.394/96. Para Piolli e Sala, (2021), uma das principais mudanças foi a que dividiu o Ensino Médio em duas partes: uma que faz referência à formação geral básica regulamentada pela BNCC, e a outra pelos denominados “itinerários formativos”. Porém essa mesma lei não estabeleceu a carga horária mínima para a formação geral básica, mas o limite máximo de 1.800 horas, restando para a

parte dos itinerários formativos o mínimo de 1.200 horas, dessa forma temos a carga horária total de 3.000 horas proposta pela referida lei, para a conclusão dessa etapa de ensino.

A redução da carga horária e a limitação da formação geral básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por um lado, e a diversificação hierárquica da oferta da formação profissional em cursos técnicos e cursos de qualificação profissional, por outro, estratificam ainda mais a formação da juventude trabalhadora, naturalizando a dualidade escolar [...] (Piolli; Sala, 2021, p. 3).

Quando se trata de profissionalização, cabe trazer para discussão quem são os envolvidos pelas normativas da Lei do Novo Ensino Médio. E para falar em formação da juventude trabalhadora, convém discorrer sobre quem são esses jovens que dependem de uma formação integral e de um sistema público qualificado de ensino que oportunize o seu pleno desenvolvimento. No que concerne às juventudes⁹ Pessutto, Trevizan e Silva (2023), em recente escrito, citam que a legislação que institui o Estatuto da Juventude, que engloba os direitos, os princípios e as diretrizes das políticas públicas das juventudes foi estabelecida a pouco mais de uma década. Através da Lei nº 12.852/2013 de 05 de agosto de 2013, além do Estatuto, é instituído o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. A lei considera jovens, pessoas na faixa etária entre 15 e 29 anos. Além dos princípios das políticas públicas das juventudes, elementos como a emancipação, a promoção da autonomia, da participação social e política, respeito à diversidade individual e coletiva, respeito à identidade, e, dentre outros, o reconhecimento do jovem como indivíduo de direitos universais, são garantidos. Corriqueiramente ouvimos que as crianças e os jovens são o futuro da nossa nação, portanto, “entender como as juventudes constroem socialmente a sua identidade é fundamental para analisar o consumo cultural, perceber os movimentos sociais que eles vão aderindo, bem como analisar o perfil dessas juventudes plurais” (Pessutto; Trevizan e Silva, 2023, p. 151).

Os autores também questionam se, na prática, esses jovens gozam dos direitos estabelecidos na lei, e se eles são iguais para todos os jovens de classes sociais distintas. Reflexão pertinente pois, aqui cabe perguntar. Será que essa juventude trabalhadora, concluído o novo ensino médio, estará apta para que tipo de profissionalização?

Outro ponto pertinente da reforma é “a diversificação hierárquica da oferta da formação profissional em cursos técnicos e cursos de qualificação profissional” para discutirmos esse ponto, que é um dos elencados neste trabalho: a profissionalização, precisamos nos voltar ao

⁹ A diversidade de formas de viver a juventude é o que faz com se passe a falar em juventudes, no plural. Trata-se, portanto, de admitir a dimensão histórica, social e cultural que a permeia (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 6).

Itinerário V, da Lei nº 13.415/2017, em seu Artigo 36º que trata da formação técnica e profissional. As formas de oferta do Itinerário V estão definidas na Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, como já mencionado nos dispositivos legais. As Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo V, Art. 15, traz a abrangência da Educação Profissional e Técnica do Nível Médio. Em resumo, tal abrangência deve ser entendida como a habilitação, a qualificação e a especialização profissional técnica de nível médio.

O capítulo VI trata da estrutura e da organização da Educação Profissional e Técnica do Nível Médio. O Artigo 16 explicita as formas que os cursos técnicos serão desenvolvidos, sendo elas: integrada, concomitante, concomitante intercomplementar ou subsequente ao Ensino Médio.

I - Na forma integrada, a oferta é para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. Com uma única matrícula na mesma instituição, essa forma pretende conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui o Ensino Médio, ou seja, integra a última etapa da educação básica e habilita para a formação técnica profissional.

II - Na forma concomitante, a oferta é para quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, com matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, pode ser em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino, nessa modalidade, por exemplo, efetuam-se duas matrículas, podendo ser na mesma instituição ou em outra instituição.

III - Na forma concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; exemplificando, dois locais distintos, mas com convênio ou afins que se complementam.

IV - Na forma subsequente, a matrícula é ofertada somente para quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Cabe ressaltar que no §1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos I, II e III deste artigo.

Severo, Alves e Steimbach (2023) enfatizam que a Lei nº 13.315/2017 não possui nenhum artigo que aborda estritamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas traz inferências importantes sobre essa categoria de ensino. E afirmam que mesmo a referida Lei não mencionar a seção 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, pode-se dizer que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integra a educação básica e

a referida lei trouxe para o currículo desta modalidade de ensino impactos significativos como: a determinação da carga horária, a hierarquização dos componentes curriculares, onde estão incluídos os profissionais da educação e os profissionais do notório saber. Também foi inserido a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, a possibilidade de certificações intermediárias, para poder realizar a formação técnica e profissional em parceria com instituições privadas e públicas, além de possibilidade de convênios com instituições a distância, dentre outras implicações.

Feito uma sucinta explanação da formação técnica e profissional, mencionados alguns dos dispositivos legais que protagonizaram a reforma do ensino médio, delineando um breve perfil das juventudes que “passam” por essa modalidade de ensino, cabe também elencar os artefatos dessa política educacional. De uma maneira geral pode-se dizer que artefatos são objetos, produtos, mas também, pedagogicamente, os artefatos podem ser uma ferramenta didática inovadora, tanto de materiais concretos, como digitais, para oportunizar de maneira lúdica o processo de ensino-aprendizagem. Fávero, Bukowski e Oliveira (2022 p. 59), expressam que a palavra artefato simboliza “um dispositivo sofisticado, complexo e engenhoso, constituído para transformar, conduzir, ou controlar determinadas atuações/situações”. Os mesmos autores, citam que nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), a denominação de “artefato da política” deve ser entendida como forma de representações e discursos que expressam as atuações da política educacional em questão. Nesse sentido, são os artefatos que endossam o direcionamento da política, ou seja, são os artefatos que direcionam e dão suporte ao andamento da política educacional.

Se fizermos uma breve retrospectiva da implementação da última reforma do novo ensino médio, associando aos artefatos da política educacional que “pode ser compreendida como o conjunto de ações que acontecem e se apresentam nas escolas”. (Fávero, Bukowski, Oliveira, 2022, p. 59) Podemos pensar que, no Rio Grande do Sul, o Projeto das Escolas-Piloto para a implementação do novo ensino médio, foi um artefato da política educacional com objetivo de “sensibilizar” os gestores, professores, alunos, bem como toda a comunidade escolar.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC, através das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, apresentou no ano de 2018, o Projeto Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio – RS. Tal projeto sintetiza, de forma geral, o Novo Ensino Médio, expondo os seguintes objetivos: protagonismo estudantil; valorização da criatividade pedagógica do professor; permanência na escola; aprendizado de qualidade. Nas principais mudanças traz os seguintes itens: nova estrutura curricular, a Base Nacional Comum Curricular

- BNCC, os Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária. Além do apoio do Ministério da Educação e Cultura – MEC, traz os programas que serão contemplados, a estrutura, o cronograma, o processo de implantação, a proposta da SEDUC atingindo o alcance de 300 escolas-piloto, divididas em 10 escolas por CRE, entre outros. Importante exemplificar esse artefato, pois:

Tais padrões de melhoria são efeitos discursivos – muitas vezes materializados por dados visuais encontrados nas paredes internas e externas das escolas, bem como em seus murais ou *websites* – que reproduzem tais ideologias representadas por frases de “efeito”, ou fomentando lemas e *designs* atrativos. (Fávero, Bukowski, Oliveira, 2022, p. 59).

Pode-se dizer que o efeito discursivo, no caso dos artefatos do Projeto das Escolas-Piloto¹⁰, teve o alcance proposto. Como exemplo podemos citar as etapas do processo de implantação. Iniciando em 2018, a etapa 1, foi a de criar um Grupo de Trabalho para acompanhar e liderar o processo de implantação do projeto. A etapa 2, foi a de mapear as Escolas-Piloto, através de diálogo com os gestores das escolas que teriam potencial de viabilizar o referido projeto. Na etapa 3, ainda em 2018, foi o momento de selecionar as Escolas-Piloto. Em 2019, a etapa 4 deu início às ações de implementação das Escolas-Piloto, tais como: formação com os profissionais da escola sobre o novo ensino médio; saber qual é o interesse dos jovens em relação aos itinerários; elaboração de um novo currículo contendo os itinerários e alteração no Projeto Político Pedagógico - PPP. A etapa 5, em 2020, trata do início das aulas com a Matriz Curricular do Piloto e após gradativamente a matriz foi implantada com as séries subsequentes. O cronograma foi até 2022, onde estava estipulado a implementação do Novo Ensino Médio em todas as escolas. Importante destacar esse movimento pois sintetiza o “conjunto de ações” pensadas e desenvolvidas pela SEDUC-RS, ou seja, podemos dizer que os artefatos utilizados impactaram a comunidade escolar em relação a implementação do Projeto das Escolas-Piloto. Da maneira que foi proposto e executado, entende-se que foi para fazer a divulgação, “o comercial” do Novo Ensino Médio, enfatizando ser o melhor e mais promissor dos modelos escolares, sem contar na adequação do sistema de ensino aos moldes do mercado neoliberal, tema que passaremos a discutir no próximo tópico.

¹⁰ Documento Orientador fornecido pela SEDUC-RS - Disponível em: 3. Escolas-piloto e o PFC-1.pptx.

3.1 Confrontação dos pressupostos da reforma do Ensino Médio com a dimensão ampliada de Formação Cidadã

Santos e Azevedo (2018, p. 83) percebem a Reforma do Ensino Médio como “uma adequação da nossa educação às exigências do Banco Mundial, sinalizando para uma privatização da educação”. Nesse mesmo viés, complementam que as camadas mais populares terão “uma redução da qualidade da oferta educacional”. Na visão dos autores, enquanto as camadas populares serão prejudicadas, “a classe empresarial é extremamente beneficiada com essas políticas”.

Essa mesma classe empresarial que, através do “amadorismo pedagógico”, tem ditado as regras da educação brasileira e avaliando os discursos reformistas, traduzem que os pressupostos constantes na reforma do Ensino Médio representam um passo importante na direção de uma educação mais moderna, eficaz e relevante para os jovens brasileiros. São esses pressupostos que reformulam a estrutura curricular e pedagógica da educação básica. Já fizemos uma breve análise de alguns desses pressupostos quando falamos do contexto social em que a pesquisa está inserida, porém, faz-se necessário confrontar esses mesmos pressupostos para averiguar em que medida os aspectos da dimensão da formação cidadã são contemplados ou não na referida lei. Para dar conta de explicitar tal averiguação, elencamos alguns desses pressupostos e ou características que estão implícitos e explícitos na Lei nº 13.315/2017, do Novo Ensino Médio. Optamos pelos que consideramos que mais reverberam no sistema de ensino, que são: a flexibilização curricular, os itinerários formativos, o protagonismo estudantil, as competências e habilidades e o notório saber. Expor o que cada um representa na referida Lei é crucial para fazermos a confrontação que nos propomos.

A *Flexibilização Curricular* traz a justificativa de proporcionar maior autonomia para os alunos escolherem a área de estudo de seu interesse. Como a própria nomenclatura já define, a flexibilização viabiliza uma estrutura curricular mais flexível daquela imposta pelo currículo tradicional que os estudantes estavam submetidos. Tal flexibilização se concretiza através da oferta de Itinerários Formativos.

Os *Itinerários Formativos* são formados por um conjunto de disciplinas organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, que os alunos terão a possibilidade de escolha, conforme a relevância do contexto local e a disponibilidade dos sistemas de ensino, em eixos definidos da seguinte forma:

- 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.

Segundo o Guia de Implantação do Novo Ensino Médio¹¹, os itinerários podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados. Os estudantes podem cursar um ou mais itinerários formativos, de forma concomitante ou sequencial. As redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado.

Em relação ao *Protagonismo Estudantil* o Novo Ensino Médio, como já mencionado, tem a proposição de tornar o aluno personagem de seu aprendizado, oportunizando que ele possa tecer o seu projeto de vida e decidir o que deseja estudar, com base no que almeja para seu futuro, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem.

No quesito das Competências e Habilidades, a reforma propõe que sejam desenvolvidas competências e habilidades basilares para preparar os alunos para a vida pessoal como profissionalmente. Dito em outras palavras, se espera que, através das competências e habilidades, os alunos possam adquirir conhecimentos apropriados para o ensino superior, aptos para ingressarem no mercado de trabalho e se tornarem cidadãos conscientes do mundo em que estão inseridos.

No que concerne o notório saber, o Novo Ensino Médio implementado pela Lei nº 13.415/2017 dispõe que podem ministrar aulas “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”.

Elencados os pressupostos escolhidos da Lei nº 13.415/2017, e como já referido especificamente no capítulo anterior, eles são termos do mundo empresarial, de um projeto neoliberal, que encontrou na educação uma atividade com “custo e retorno”, portanto, cabe diagnosticar o que tem de formação cidadã, ou não, nos pressupostos expostos.

Em relação a flexibilização curricular, os pesquisadores, Silva, Krawczyk, Calçada (2023) referem que devido a diversidade das juventudes que frequentam a educação básica,

¹¹ Guia de Implantação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>.

especialmente a última etapa que compreende o nível médio, existem problemas crônicos, entres eles os índices de evasão, matrículas, e, ainda, o baixo rendimento indicado pelas avaliações externas, alavancaram a ideia de formular “uma Lei cujas diretrizes fossem suficientemente flexíveis” com possibilidade de promover uma diversidade curricular maior entre os estados e as escolas, permitindo aos jovens condições de construir sua trajetória escolar, esses foram argumentos alçados em defesa de uma vasta reformulação do ensino médio.

O diagnóstico sustentava que a organização curricular vigente possuía uma estrutura rígida, com excesso de disciplinas, que engessava qualquer inovação, que a escola não respondia às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho atual e resultava pouco ou nada interessante para os jovens. (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 7).

Para Krawczyk e Ferretti (2017), a palavra de ordem da reforma do Novo Ensino Médio, é a “flexibilização” e diante deste termo, elaboram uma análise do seu significado. Partem da ideia que a flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas em oposição a “uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social”. Essa forma de flexibilização diz respeito à jornada e às relações trabalhistas, mediante o trato de receitas dos recursos públicos, do currículo e da Constituição. Na mesma análise, os autores, afirmam que o termo flexibilização é bastante tentador porque age no imaginário das pessoas, induzindo à autonomia, à liberdade de escolha, a espaços de criatividade e inovação. Mas flexibilizar também pode ser sinônimo de “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36)

Como exposto, a ideia era a de tornar o currículo mais flexível, sem a “rigidez” do currículo tradicional, contudo, o que vem ocorrendo com essa flexibilização curricular, é a retirada de disciplinas importantes do currículo, como a Filosofia, Sociologia, as Artes, as disciplinas consideradas Humanas, essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, bem como a diminuição de carga horária de outras disciplinas também consideradas basilares para a continuidade dos estudos, especialmente dos jovens que dependem da escola pública. Nesse sentido, a flexibilização abre espaço para os Itinerários Formativos, onde possibilitam a escolha dos estudantes, porém, eles acabam “fragilizando” e “fragmentando” a educação das juventudes, visto que, o sistema público de ensino não possui estrutura adequada para dar conta da reforma e com isso aumenta a “precarização” do ensino.

Com a flexibilização o currículo deixa de ser uma construção contextualizada, produzida pelos sujeitos que estão no dia a dia da escola e que fizeram um processo de formação inicial

para trabalhar tais conteúdos, tornando-se uma fragmentação decorrente de disciplinas que são indicadas externamente à escola. Além dos Itinerários Formativos, destaca-se o “Projeto de Vida”. Disciplinas que foram impostas ao currículo e, “esse tipo de condição e pressão imposta ao professor o faz cada vez mais um prestador de serviço, ou seja, sua ação enquanto profissional é sempre para atender uma demanda externa, restando pouco espaço para a atuação como autor de mudanças internas no processo educacional”. (Fávero; Tonieto; Bellenzier; Bukowski; Centenaro, 2023, p. 9). Tal cenário, além de fragilizar o aluno, também fragiliza o professor que agora passa a se tornar um prestador de serviço para atender a vasta gama de disciplinas inseridas nas matrizes curriculares.

Na flexibilização curricular, como exemplo, trouxemos o Projeto de Vida, por entender que poderia ser a disciplina protagonista da formação cidadã, uma vez que, em sua ementa, destaca-se que é a disciplina que deve trabalhar no sentido de “propiciar aos jovens, reflexões sobre suas relações com outras pessoas e com o meio ambiente, bem como criar oportunidades para que realizem intervenções no entorno da escola ou em suas comunidades”. (Itinerários formativos, p. 35) continua enfatizando que o jovem deve desenvolver habilidades reflexivas profundas e amplas, entendendo o seu papel na sociedade com condições de planejar suas ações eticamente, construindo sua identidade de maneira a contribuir no desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, traz que:

A ideia é promover aproximações entre formação escolar, objetivos presentes, expectativas para o futuro e responsabilidades individuais e coletivas. Com isso, pode-se ampliar o horizonte de possibilidades dos estudantes no que diz respeito a seus projetos pessoais, sociais e profissionais e a significações que atribuem ao impacto de suas ações no mundo (Itinerários formativos, p. 38).

A ementa, também, trata da dimensão pessoal, social e profissional do componente curricular projeto de vida, bem como sugestões de como trabalhar a disciplina. Justifica-se especificar essa disciplina, pois ela foi tema de um relato de experiência¹², onde ficou evidente as angústias e frustrações dos professores que ministram tal disciplina, também ficou explícito que a retórica da inovação e do protagonismo estudantil ofusca as intencionalidades da racionalidade neoliberal que se faz presente no Ensino Médio. Com essa minimização da formação geral humanista, o esvaziamento de certas disciplinas importantes para a formação científica, os maiores prejudicados são os jovens pobres, os que dependem da educação pública,

¹² Relato de Experiência intitulado “A torre de babel dos itinerários formativos: relato de experiência de escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul” - Apresentado durante a V Mostra de Pesquisa em Educação - MEDUC - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, (PPGEDU/IHCEC), ocorrida no período de 18 a 20 de outubro de 2023.

pois acaba sendo tirado desses estudantes a oportunidade de uma formação escolar mais ampla, reflexiva e com base científica.

Diante disso, concordamos com os autores quando dizem que “flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela”. (Krawczyk; Ferretti. 2017, p. 36) E da forma como tal flexibilização foi normatizada, poderia ser assim exemplificada: Urge atender os empresários educacionais, aos moldes do mercado neoliberal, para que seus interesses capitalistas (junto com os nossos) tenham pleno êxito, uma vez que a educação se tornou um produto atrativo com possibilidade de lucros exorbitantes e sem culpabilidade, porque ela recai sobre o próprio aluno, nos isentando de tal responsabilidade. Ou seja, o financeiro prevalece sobre o pedagógico/formativo, pois o que importa é quanto de lucro esse indivíduo poderá gerar no decorrer de sua vida, para o seu empregador, como também se tornar um consumidor em potencial e não o quanto de conhecimento poderá acumular como forma de transformá-la.

Krawczyk e Ferretti (2017) defendem que a reforma do Novo Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017, pensou a educação frente a uma equação econômica, com propostas imediatistas e análises reducionistas, ou seja, reitera o que já foi mencionado neste escrito, para atender as normas do mercado neoliberal.

Nessa mesma linha, em recente entrevista¹³ Pelissari (2024) é categórico ao afirmar que essa “contrarreforma” aprofunda a fragmentação do currículo na medida em que transforma e reduz a educação profissional em curso de curta duração, termo que a reforma chama de itinerário formativo, visa a formação técnica e não integral, restringe a autonomia do estudante. Para o pesquisador, o Novo Ensino Médio tem uma base de princípios com tendência à privatização, uma natureza anticientífica posta pelas competências, também considera essa proposta uma desescolarização e percebe o papel da escola colocado em xeque.

Embora estejamos tentando relacionar o que tem de formação cidadã na presente reforma, tornou-se perceptível a precariedade que trata também da educação profissional, ou seja, estamos diante de uma reforma que agravou os problemas já existentes. De um lado a formação profissional que não profissionaliza, de outro a formação humana que foi basicamente extraída do currículo, mesmo assim o discurso é que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, que proporcione um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, socioemocionais e cognitivos.

¹³ Entrevista feita pela TV UNICAMP, com o professor Lucas Barbosa Pelissari (doutor em políticas públicas e formação humana), em 18/04/2024, sob o título: “O atual cenário do ensino técnico e as perspectivas da educação integrada”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z0M2uJ37lr4&t=254s>.

Como mencionado, mesmo que genericamente, já trouxemos alguns entraves em relação à construção do projeto de vida, cabe também questionar, como pode ocorrer a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, com um currículo fragmentado e anticientífico?

Em recente pesquisa sobre as juventudes, o novo ensino médio e os itinerários formativos, os pesquisadores Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 14) fazem uma análise de propostas curriculares de 16 estados brasileiros (entre eles o Rio Grande do Sul) e são unânimes ao afirmar que existem ainda muitos questionamentos em relação a formação dessa última etapa da educação básica, eles pontuam que, num primeiro momento, a reforma do Novo Ensino Médio se torna atrativa para os jovens, pois, a flexibilização da formação, permite algumas possibilidades de escolha, bem como, certificados intermediários, mas, devido a essa flexibilização, o estudo também evidencia que “a composição dos currículos pelas redes estaduais permite afirmar que se avança em direção a uma formação ainda mais fragmentada e aligeirada.” Também ressaltam que a falta de integração com o Ensino Fundamental é só mais uma expressão da fragmentação que já existe entre as etapas da educação básica. Continuam dizendo que, no que compete à formação para o trabalho, tal reforma, “ao incluir a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, podendo ser composto pelo somatório de cursos de curta duração desarticulados entre si, sequer assegura uma habilitação profissional”. Já no que concerne à formação ofertada a distância, ela se torna uma formação aligeirada e precarizada. Sintetizando, a reforma precariza, fragmenta, desarticula e desintegra a educação básica.

Em relação às Competências e Habilidades, Horn e Machado (2018, p. 15), chamam, dentre outros, de mais um ponto crítico da reforma, que é a organização do currículo por áreas do conhecimento, a qual permite substituir as disciplinas curriculares por “componentes curriculares”, “temas transversais” “práticas formativas”, onde os autores intitulam de: “Um verdadeiro golpe às disciplinas curriculares”. Justificando que as únicas disciplinas que serão mantidas e ensinadas nos três anos da última etapa da educação básica são a Matemática e a Língua Portuguesa. Para os autores as demais disciplinas não passarão de “tópicos de aprendizagem”, ou seja,

com tratamento pontual e superficial com base no modelo de competências e habilidades sócio educacionais no lugar de conhecimentos sistematizados historicamente a partir de campos epistemológicos e metodológicos específicos. O modelo de competências, desenvolvido na área empresarial para a seleção de trabalhadores dentro do conceito toyotista de produção, enfraquece a associação dos trabalhadores, incentivando a competição, favorecendo a negociação trabalhista individualizada e responsabilização de cada trabalhador (Horn, Machado, 2018, p. 16).

E, se não bastasse, ainda temos o *notório saber*, um explícito desmonte da carreira profissional do professor, ou melhor dizendo, o professor sem plano de carreira, que pode ser contratado em áreas afins de sua formação, sendo “horista” na formação técnica e profissional. A possibilidade do notório saber, além de comprometer a qualidade da formação dos alunos da educação profissional, precariza e desvaloriza a profissão docente, transformando o professor em mero prestador de serviços e o “diploma” que, para a grande maioria dos educadores, foi adquirido com muita, disposição, luta e sacrifício, por longos anos de estudos e dedicação, vai sendo transformado em um objeto simplório, descartável, sem valor, sem utilidade, e, ainda, por muitas vezes, motivo de chacota. Estamos diante “[...] de um nítido processo de desprofissionalização” docente (Grabowski; Kuenzer, 2021, p. 183).

Neste escrito assinalamos cinco pontos específicos da legislação, e trouxemos alguns recortes de estudos produzidos por pesquisadores do Ensino Médio, onde constatou-se que, diante dos pressupostos elencados, eles condizem com aspectos da racionalidade neoliberal. Neste cenário, os apontamentos e falas dos pesquisadores trilham um mesmo caminho, convergem para uma mesma direção, a de que estamos diante de um enorme retrocesso educacional, que Horn e Machado (2018) tratam de uma escolarização com formação superficial, pragmática, utilitária e antidemocrática, que atende os interesses mercantis, onde predomina o desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro.

Fazendo essas breves considerações, o que encontramos são questionamentos: Que lugar ocupa o tão proclamado protagonismo estudantil? De que protagonismo falamos frente a um currículo fragmentado e precarizado? Qual é o espaço do protagonismo frente a uma educação antidemocrática? Em que ponto está a centralidade desses sujeitos?

Tentamos também encontrar vestígios da dimensão ampliada da formação cidadã, mas não encontramos sinais, porém, só mais questionamentos: O que há de formação cidadã nos aspectos elencados? Numa educação instrumentalizada, superficial, há possibilidade de se efetivar uma formação cidadã? Nos deparamos com mais perguntas do que respostas, pois os dispositivos mascaram um discurso que na prática não acontece, não existe. Em suma,

A reforma do Ensino Médio é o projeto do capital, é a reforma gerencialista da educação em articulação com o empresariado. Fundamenta-se na responsabilização, individualização, meritocracia, flexibilização, resiliência, empreendedorismo, ou seja, aliena e reduz a formação a uma dimensão instrumental visando a formação do trabalhador flexível descartável. Tais dimensões associadas ao esvaziamento da formação de base produz e reproduz a episteme do neoliberalismo, marcando profundamente as relações humanas, que passam a ser constituídas pela individualização, competitividade, normalização das desigualdades sociais, redução dos direitos sociais, superexploração do trabalho e barbárie (Jakimiu, 2023, p. 10).

Diante do contexto, não resta dúvida que vivemos numa sociedade dinâmica, complexa, plural e profundamente contaminada pelas transformações tecnológicas e de consumo que afetam profundamente todos os setores, inclusive a educação. Também não há dúvidas que a educação escolar precisa atualizar-se enquanto espaço institucional de formação das novas gerações. Nesse sentido, reformas são importantes e necessárias para que a educação não perca o trem da história e se torne anacrônica do seu estar no mundo. No entanto, é necessário ter um olhar crítico e questionador sobre as intencionalidades e a forma como estão sendo conduzidas as reformas que estão em curso. Um olhar atento mostra a forte presença da racionalidade neoliberal nas reformas, a qual induz um tipo de currículo, define estratégias e conduz a um formato de educação instrumentalizada que prioriza aspecto econômico em detrimento de outras dimensões importantes para a formação humana. O que precisamos e queremos é romper com a imposição neoliberal, onde o setor privado tem preponderância sobre o público, onde os ideais meritocráticos, se sobrepõem ao debate democrático em relação às políticas públicas em educação, estratégias que passaremos a discutir no próximo tópico.

3.2 Estratégia de oposição, resistência e proposição para que os espaços escolares se tornem oportunidade de pensar a Profissionalização como Formação Cidadã

Como já referido, a instrumentalização dos indivíduos por meio de uma escolarização que visa formatar autômatos produtivos que sejam capazes de trazer benefícios lucrativos para as empresas, acaba produzindo “sujeitos” capazes de reproduzir tecnicamente o que é proposto, mas sem condições de refletir sobre o contexto que vivem, ou de pensarem por si próprios, sobre o tipo de vida que estão levando e sobre a sociedade que querem construir e viver.

Para contrapor esse contexto traremos para a discussão possíveis estratégias de oposição e resistência a essa instrumentalização, bem como, indicaremos proposições que oportunizem a transformação dos jovens que frequentam a educação básica, especialmente a última etapa, defendendo a ideia de que a profissionalização desses jovens pode desenvolver-se em sintonia com uma formação cidadã, pautada na construção de conhecimentos culturais e humanísticos mais amplos, que contribuam na formação das identidades, nos valores e no processo de humanização. Como nos diz de forma lúcida António Nóvoa, numa entrevista concedida a Carlota Boto (2018, p. 16) trata-se, portanto, de “educar humanos, por humanos para o bem da humanidade”. Ressalta-se aqui “a humanidade dos alunos e o compromisso ético e social da profissão”, bem como “a humanidade dos professores” que não pode ser negligenciada “nem na formação de professores, nem na vida docente”. É essa humanidade que permite que novas

gerações possam cuidar do planeta e possam ter histórias de humanos que lutaram pela renovação do bem comum para serem contadas aos novos que chegam, nos registros da humanidade e não apenas catástrofes educacionais e climáticas como estamos presenciando.

Já expusemos o caos educacional que nos assola, e, infelizmente, cabe mencionar que enquanto essa dissertação está sendo escrita, estamos vivendo um pesadelo climático no Rio Grande do Sul. O estado enfrenta uma tragédia climática, a pior das enchentes¹⁴, a que os meios de comunicação estão denominando de catástrofe e crise ambiental. Segundo a última atualização da Defesa Civil do Estado, no dia 16 de maio de 2024, o número de mortes provocadas pelas enchentes continua aumentando. São 151 óbitos até essa data. Do total dos 497 municípios gaúchos, chega a 458 o número de municípios atingidos pelas cheias dos rios. São 2,2 milhões de moradores do Estado atingidos de alguma maneira. As chuvas que começaram no final do mês de abril fizeram com que mais de 77 mil pessoas buscassem abrigos, sendo 76.620 pessoas resgatadas e oficialmente, até o momento, são 104 desaparecidos. É com pesar que notícias como essa precisam ser transmitidas, pois reforça ainda mais a necessidade de cuidarmos do nosso ser enquanto humanos que ainda somos, e, conseqüentemente, o cuidado que precisamos ter com o planeta terra, enquanto ainda há tempo, pois, do que adianta lucrar milhões se não tivermos um lugar ecologicamente equilibrado para viver? De uma hora para outra, você presencia a “vida”¹⁵ de milhares de pessoas sendo levada pela força da água, dos ventos, das tempestades, será que, mais uma vez, continuaremos indiferentes a tudo isso? Nos empenhamos em ajudar, enviar doações e com o passar dos dias vamos deixando cair no esquecimento, como outrora já tem acontecido. Se fizermos um paralelo, vamos nos dando conta que o mesmo acontece com o sistema educacional, ficamos indignados, esbravejamos, fizemos alvoroço, protestamos, mas aos poucos vamos cumprindo o que vem predeterminado, aceitando matérias descontextualizadas, mentorias dos órgãos superiores, entre tantos outros aspectos que corriqueiramente acontece nas escolas. Estamos diante de um aprisionamento educacional e ambiental, então quais caminhos podemos trilhar? O que nos espera na próxima encruzilhada? Teremos condições de sobreviver à próxima curva?

Para subsidiar essa discussão e trazer alento para a caminhada, focamos na recente obra *Educação Democrática a Revolução Escolar Iminente*, dos pesquisadores Christian Laval e

¹⁴ Redação Terra, disponível em: <https://www.terra.com.br/planeta/numero-de-mortes-por-temporais-no-rs-volta-a-subir-e-chega-a-151,4d4587b2cc0008b7b92378a4a9541120o19zt9jc.html>

¹⁵ Entende-se por “Vida”, nesse contexto, dentre outras, toda uma história pessoal, desde documentos, registros fotográficos, lembranças, recordações, presentes, roupas, móveis, carros, casas, enfim bens que com muito esforço, poderão ser adquiridos novamente, mas alguns como: fotos, cartões de datas comemorativas, boletins escolares, esses permanecerão nas lembranças, até que a memória permitir. O que assistimos e vemos como entulho, como lixo, para os afetados são suas histórias de vida.

Francis Vergne, lançada no Brasil em 2023. Nessa envolvente obra, os autores nos levam a repensar a educação em todas as suas etapas, desde a educação infantil até o nível superior. A obra defende uma educação pública que priorize o bem comum, e isso só será possível se ela for verdadeiramente democrática e emancipatória, que oportunize para as crianças e jovens, a construção de conhecimentos que promovam a reflexão, a criticidade, a autonomia, aptos a promoverem uma sociedade mais justa e igualitária, onde se efetive o pertencimento, o cuidado, o bem comum.

Quando se fala em estratégia de oposição nos espaços escolares, Laval e Vergne (2023, p.9) nos mostram que precisamos “romper com a velha ordem do mundo”. Como já exposto, o sistema educacional brasileiro, sob o discurso do Novo Ensino Médio, reproduz uma educação, baseada em preceitos neoliberais, nesse sentido, faz-se necessário dismantelar as *desigualdades educacionais* existentes, pois, o atual sistema educacional, aprofunda e reproduz as desigualdades sociais, excluindo os mais pobres e marginalizados, deixando-os à mercê da própria sorte.

A irresponsabilidade e “irracionalidade” dos governos e das sociedades pela competição e pelo lucro, acabam tratando as crianças e os jovens como meros receptores de conteúdos predeterminados, que serão cobrados em avaliações de larga escala, tornando-os *seres sem autonomia, passivos*, com insuficiência de reflexões críticas e consistentes para tomarem decisões sobre suas vidas.

Cabe fazer oposição também à irracionalidade *dos governos com as questões climáticas e da biodiversidade*, os conteúdos curriculares são desconexos da realidade, existe um enorme distanciamento entre a educação e as questões ambientais e sociais da atualidade.

O atual sistema educacional não permite que *o aluno desenvolva o senso crítico*, faça questionamentos pertinentes e necessários para o pleno desenvolvimento de sua vida, nem dos valores coletivos, tampouco das relações sociais. Diante dessa problemática urge fazermos resistência, não é mais concebível aceitar o que está posto passivamente, talvez mais que resistência, seja necessário fazer uma revolução, que segundo Laval e Vergne (2023) por mais deturpado que o termo seja, ainda é a forma de chamar a atenção, e sim, necessita-se de uma revolução social, democrática, ecológica e escolar, para a transformação dos espaços escolares, da sociedade e da humanidade. “Está na hora de nos perguntarmos como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de assegurar o controle do seu destino e a responsabilidade para com o mundo”? (Laval; Vergne, 2023, p. 10) E são incisivos quando dizem que já passou da hora de criar a educação democrática para que possamos ter um

“futuro desejável” e uma “terra habitável” e, ainda afirmam: “A educação é um projeto social que conecta o passado e o futuro na ação presente”.

Já nos podemos mais aceitar tudo o que é imposto, não cabe mais “tirantias”, nem retrocessos, talvez os desastres climáticos devam ser considerados como alertas que o tempo está se esgotando, o planeta terra clama por clemência, os jovens clamam por uma formação digna, com conhecimentos que possam melhorar as condições de vida, de trabalho, de cidadania, que possam viver numa sociedade onde, independente de sexo, cor, raça, religião, sejam respeitados enquanto seres humanos. Os professores chegaram no seu limite, esgotados, sem perspectiva de realmente cumprir o seu papel e clamam por deixarem de ser marionetes, cumprindo metas, objetivos, competências, habilidades de disciplinas que nem sequer dizem respeito a sua formação, devido a currículos engessados que atendem os empresários educacionais que almejam única e exclusivamente o lucro. Que todos possam ter a consciência que os seres vivos que habitam esse planeta não são frações, não são inferiores, mas fazem parte de um todo, onde ambos estão interligados, possuem capacidades, têm deveres, obrigações, responsabilidades, direitos, que só serão alcançados se de fato conseguirmos trabalhar democraticamente, onde todos possam tomar decisões, ter autonomia, onde o coletivo prevaleça sobre o individual. “[...] querer uma verdadeira democracia é querer igualmente uma educação universal” (Laval; Vergne, 2023, p. 11).

Para que se efetive uma educação universal e democrática, Laval e Vergne (2023), elegeram cinco princípios que são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e que nos servirão de âncora para que possamos pensar os espaços escolares, em especial a profissionalização como formação cidadã.

O primeiro princípio diz respeito à “liberdade de pensamento”, pois uma educação democrática deve ser, segundo os autores, uma educação livre, onde o conhecimento, a liberdade e a educação democrática são inseparáveis. O desafio é o de superar esse universo capitalista, essa racionalidade neoliberal que promove o conformismo e impõe a dominação, como também ter um cuidado extra com o “anti-intelectualismo”, que prejudica a ciência e a liberdade das pesquisas, assegurando proteção aos professores de todos os níveis e aos pesquisadores de pensarem livremente.

O pensar livre passa por “defender e estender a laicidade”, superar os dogmas religiosos, não é mais concebível pressões religiosas, nem tampouco doutrinação. “Entrar na escola da democracia é aceitar a superioridade do conhecimento positivo, das obras da imaginação e das leis humanas sobre os artigos da fé, é aceitar pensar por si mesmo e, portanto, praticar o questionamento racional estendido a toda ideia e toda opinião” (Laval; Vergne, 2023, p. 44).

Dito de outra forma, a escola democrática requer o conhecimento objetivo, real, pautado na ciência e na razão, ou seja, é no saber científico que se encontra o conhecimento verdadeiro, e, é essa luta que devemos travar: contra o “amadorismo pedagógico”, contra as amarras neoliberais, contra a ingenuidade pedagógica dos líderes educacionais. A bandeira que precisa ser erguida é a do pensamento livre, da “liberdade acadêmica”, do conhecimento liberto do empresariamento da educação.

O questionamento racional, segundo os pesquisadores, diz respeito à crítica que o ensino deve fazer ao senso comum, das ideologias que iludem, da opinião geral que proliferam “obstáculos ao conhecimento”. A educação racional “deve desconfiar tanto da especulação sem fatos quanto dos fatos sem teoria” (Laval; Vergne, 2023, p. 49). Ou seja, é no conhecimento científico que a racionalidade educativa tem o seu embasamento.

O segundo princípio faz referência “a igualdade em educação”. Vivemos um contexto onde a teoria não condiz com a prática. Nos discursos dos governantes, a escola está acessível para todos e com as mesmas condições, mas para quem vive essa realidade, sabe perfeitamente que não é dessa forma que acontece. Longe do microfone, a realidade tem outra roupagem. “O destino dos indivíduos é massivamente condicionado pela sua classe de origem, e essa dependência da origem social, longe de diminuir, agrava-se com a fragmentação social dos territórios e dos estabelecimentos” (Laval; Vergne, 2023, p. 76). Para mudar o destino desses indivíduos, é necessário “realizar” a igualdade educacional por meio de uma “escola comum”, onde todos tenham acesso ao conhecimento/cultura comum, sem distinções entre os sujeitos. Efetivar a igualdade em educação é também entender que “somente uma igualização muito poderosa das condições sociais e econômicas poderia, ao diminuir as discrepâncias das condições materiais e culturais entre as classes, diminuir as desigualdades escolares” (Laval; Vergne, 2023, p. 85). Parece utópico pensar dessa forma, porém por mais desafiador que seja, urge encontrar meios que possam romper com as mazelas que as políticas neoliberais agravaram no sistema educacional e na sociedade como um todo, para fornecer as classes populares condições dignas de vida e igualdade de conhecimento e oportunidades.

Laval e Vergne, (2023) sugerem como alternativas de igualdade educacional o envolvimento das famílias com a escola para o desenvolvimento de relações positivas e atitudes educativas, onde ambas possam promover uma “cultura educativa comum”. Também fazem oposição às atuais políticas educacionais que não encontram “remédios” para prevenir os danos causados por uma sociedade caracterizada pela generalização competitiva, onde adaptaram os sujeitos aos seus moldes, transformando-os em “livres” e responsáveis pelos seus sucessos e fracassos, tanto do destino escolar como social. A concorrência causada pelas políticas

neoliberais, fez das escolas em “espaços de luta aberta”, de “segregação social” e “uma crescente desigualdade das condições reais de aprendizagem entre meios sociais”.

Uma cultura comum para a democracia é o terceiro princípio defendido pelos pesquisadores franceses. Cultura comum entendida como uma forma em que todos os membros de uma sociedade tenham condições de partilhar de uma língua comum, do domínio da leitura e escrita, de referências compartilhadas, de conhecimentos que possibilitem trocas entre os pares, onde eles possam repartir as funções sociais e econômicas especializadas. A efetivação desse princípio passa pela integração de três dimensões: a responsabilidade para com a terra, o autogoverno popular e a autonomia individual. Laval e Vergne (2023, p. 129) defendem que a cultura comum deve ser laica, igualitária, racional e universal e não pode promover interesses capitalistas e nem apoiar o obscurantismo religioso, essa cultura não aceita preconceitos identitários e nem tampouco tolera as interdições de pensamentos dessa lógica antidemocrática que vivenciamos cotidianamente.

Trabalhar a cultura comum, é trabalhar com uma aprendizagem que seja a mais igualitária possível pode-se dizer que a leitura, o cálculo e a escrita é uma exigência fundamental, obviamente requer que a contribuição histórica da nação enquanto construção filosófica, científica e artística seja mantida e, para os pesquisadores franceses, a cultura comum deve dar espaço para as línguas regionais e as especificidades territoriais. Pensar a cultura comum democrática e ecológica é pensar na pluralidade, só é comum porque é feita de diversas culturas, além de plural, deve ser nacional e cosmopolita, o que também é defendido por Nussbaum (2015) quando ela cita o conhecimento baseado, na justiça, na igualdade social, num ambiente saudavelmente democrático, a autora cita como exemplo a escola de Tagore que conseguiu formar os alunos como “cidadãos do mundo”, seres capazes de perceber a humanidade de forma responsável e coletiva. A autora vai além da perspectiva de Tagore. Ela defende que se faz necessário que o conhecimento histórico seja verdadeiramente correto, e defende que a economia seja compreendida tecnicamente, e, isso deve ser estimulado, ou melhor, implantado nos currículos desde a educação infantil, ou seja, com as crianças pequenas. Teoria que Dewey também defendia, pois ele acreditava que a educação tinha que estar voltada para a cidadania global e o conhecimento devia estar ligado com as situações cotidianas da vida humana, repletas de curiosidade, emoção, significado e sobretudo um aprendizado ativo, bem como, a autora defende o domínio de uma língua estrangeira.

Nussbaum (2015) entende que a educação deve se adequar para que todos tenham condições de viver numa “democracia pluralista”, multicultural, que conforme as etapas de ensino possam ser cada vez mais sólidas, sofisticadas, abrangentes. Sabe-se que é através

unicamente da educação que se combate a ignorância, que devemos continuar esperançosos para com um futuro em que possamos derrubar castas e desigualdades tanto por gênero, raça, procedência religiosa, entre tantos outros.

Para Laval e Vergne (2023, p. 141-142) o combate à ignorância e a defesa da “cultura comum democrática e ecológica não deve ser reduzida à ‘cultura nacional’”, pois, deve englobar novas formas de ensinar disciplinas como: a literatura, a filosofia, a história, a geografia, as artes, a sociologia, a educação física, a política para o bem da humanidade. Diz respeito também a uma nova concepção antropológica, onde o desafio democrático “é vincular o conhecimento dos homens em sociedade e o dos processos naturais”. Urge uma nova visão para as questões climáticas e pandêmicas, uma integração entre “as ciências da natureza e as ciências homem”. O que se almeja é que a escola deixe de ser utilitarista e que o aluno não seja objetificado como capital humano para atender as prerrogativas neoliberais.

O quarto princípio defendido por Laval e Vergne (2023, p. 158), diz respeito a criação de uma “pedagogia colaborativa que seja integral, social e democrática, a qual os autores, designam de “pedagogia instituinte”, ou seja, para efetivar uma educação democrática, é preciso criar espaços que possibilitam o desenvolvimento de práticas para os alunos vivenciarem a experiência da pedagogia instituinte. Mas que tipo de práticas? Para a educação democrática a “experiência da vida coletiva” é fundamental. Além dessa experiência, o pensamento comum, a autorreflexão, um ambiente de participação, cooperação, deliberação e tomada de decisões conjuntas são partes integrantes do processo educativo. Aliado a isso o vínculo entre o professor e o aluno, não um vínculo virtual, mas presencial, a vivência “deve ser fruto de uma experiência”, ou seja, “não há vida democrática sem experiência da vida coletiva”. Nesse modelo o professor deve fomentar o hábito de pensar e agir em comum, já não cabe autoridade, mas sim, “associacionismo pedagógico”, ao invés da punição, a sua *função social* é a de proteger a vida coletiva da sua classe, através da argumentação racional, coerente, se produza autonomia intelectual, no autogoverno coletivo e no livre exercício da imaginação no qual se espera que se estabeleça relações de sentido e prevaleça o bem comum.

O autogoverno das instituições de saber é o quinto princípio que Laval e Vergne (2023) estabeleceram para projetar uma educação democrática. Os autores iniciam o capítulo questionando que tipo de democracia a educação precisa assumir para que se efetive uma educação democrática. É sabido que a educação é subordinada a um estado soberano, centralizado e hierarquizado, o qual determina as práticas escolares, os conteúdos ensinados nas escolas, bem como a sua finalidade, tornando todo o sistema escolar subordinado a seus condicionantes e determinantes, impedindo assim a transformação democrática. Os autores

também citam que um dos aspectos que promovem a crise da instituição escolar é o *desencanto*, que está relacionado com a “competição acadêmica e social”, que acentua as desigualdades e pratica a exclusão interna nas instituições de ensino. Para tentar dar conta da realidade educacional contemporânea e das instituições escolares, o quinto princípio surge como uma forma possível de transformação dos estabelecimentos de ensino, o que os autores denominam de *comum educacional*, “um espaço institucional autogovernado que assegure um acesso universal aos saberes”. (Laval; Vergne, 2023, p. 204) A partir de três linhas de questionamento, é apresentada condições para pensar e refletir concretamente o autogoverno institucional. São elas: a) os grandes modelos da democracia escolar; b) que lições podem ser tiradas das contestações da ordem escolar e de experiências de autogestão educacional; c) diz respeito a imaginação política e questiona, que forma institucional uma educação democrática poderia assumir.

Uma instituição autogovernada preconiza uma participação ativa do professor dando vez e voz àqueles que, em função do mercantilismo da educação, deixaram de ser os protagonistas do processo pedagógico e foram tacitamente se tornando meros coadjuvantes da engrenagem empresarial da educação. Promover essa participação do professor e a coparticipação do aluno e suas famílias para desenvolver uma educação realmente democrática é um sonho possível, mesmo parecendo utópico pensar a educação nesse sentido.

Os cinco princípios defendidos pelos pesquisadores franceses não são receitas prontas, nem fórmulas mágicas, mas indícios de que é possível juntar forças para criar um colegiado que cultive um *comum educacional*, que defenda as questões coletivas educacionais, proteja a terra das adversidades climáticas e zele pela biodiversidade do planeta.

Renovar a escola para um *comum educacional* é entender que não é mais possível aceitar passivamente a hierarquia governamental que dita as normas verticalmente. Por isso, seguindo as reflexões de Laval e Vergne (2023) urge desburocratizar o sistema de ensino, somar esforços para desmercantilizar a educação e transformar a noção de capital humano defendida pelo neoliberalismo em formação de cidadãos do mundo, capazes de compreender que a função da escola é construir conhecimento, constituir relações humanas solidárias e fortalecer a sociedade democrática.

Nessa renovação escolar, em consonância com os cinco princípios defendidos por Laval e Vergne (2023), talvez um dos principais desafios que devemos enfrentar é o de humanizar, pois a educação precisa ser compreendida como uma relação humana, e é por meio dos espaços formativos que teremos condições de efetivá-la; outro desafio é o de renovar o mundo comum, ou seja, entender que pertencemos a esse planeta, a terra é a nossa casa comum e precisa ser

cuidada, respeitada e preservada. Também cabe mencionar que a humanização deve ser compreendida nas dimensões: ética, estética, política, dialógica, pedagógica e antropológica. Humanizar é cooperar, e aqui cabe reafirmar: “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (Nóvoa, 2022, p. 19) e para que isso aconteça os espaços escolares não podem e não devem ser subservientes a uma “racionalidade neoliberal” (Dardot e Laval, 2016) que transforma cidadãos em “máquinas lucrativas” (Nussbaum, 2015, p. 4).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar os pressupostos da atual reforma do Ensino Médio no âmbito da profissionalização e sua confrontação com a perspectiva educacional da formação cidadã. Para encontrar respostas a essa investigação, buscamos entender o porquê de tal reforma e com isso sentimos a necessidade de elaborar um apanhado geral sobre o que é neoliberalismo, quais as suas implicações, o que está implícito nessa racionalidade que atinge níveis globais. A reforma, ou melhor, contrarreforma, no entendimento de vários pesquisadores, atende a lógica perversa do capitalismo, onde o fator determinante é o lucro. Partindo dessa compreensão, analisamos a presença das políticas neoliberais na formação profissional do ensino médio. Tendo em vista os estudos realizados, pode-se dizer que é importante esmiuçar a Lei nº 13.415/2017 para ir descortinando a presença dos pressupostos da racionalidade neoliberal presentes nesta reforma, pois ao mesmo tempo que a lei apresenta um discurso “promissor”, como a formação integral do aluno voltada para a construção do seu projeto de vida, o *protagonismo estudantil*, enfatiza os aspectos cognitivos, socioemocionais e físicos da formação dos jovens, ao mesmo tempo incorpora os termos do mundo empresarial, tais como a *flexibilização*, o empreendedorismo, as competências empresariais, o livre mercado, o *notório saber*, entre outros, como discorreremos no decorrer dos capítulos deste estudo. Tal processo corrobora com o que Jakimiu (2023) denominou de “projeto do capital”, o qual também afeta a educação profissional, reduzindo e fragmentando a formação profissionalizante, especialmente dos jovens das classes populares que são os maiores prejudicados pela reforma.

A partir da revisão de literatura de dissertações e teses selecionadas com os descritores Ensino Médio e Educação Profissional realizado em um dos capítulos, podemos constatar que a educação em nosso país não superou a dualidade histórica entre a etapa final da educação básica e a educação profissional. Constatamos que a dualidade ainda predomina e tem aprofundado a divisão da educação entre os jovens provenientes de classes mais abastadas e a classe trabalhadora, convergindo com as reflexões de Piolli e Sala (2021) quando mencionam que a formação da juventude trabalhadora está ainda mais estratificada e a dualidade escolar passa a ser naturalizada.

Dessa forma, as juventudes das classes trabalhadoras e populares são os maiores afetados, pois para esses jovens, visivelmente enganados pela falácia do empreendedorismo e do enganoso protagonismo estudantil, resta o trabalho precarizado, a formação fragmentada e reduzida a avaliações de larga escala que os responsabiliza pelo próprio fracasso. Em vez de termos uma formação cidadã que liberta e produz autonomia, temos a formatação de uma

escolarização instrumentalizada que produz uma vida alienada e um consumismo desenfreado viabilizado por uma “vida a crédito” (Bauman, 2010), que compromete não só o futuro destes jovens, mas também a sobrevivência da sociedade democrática (Nussbaum, 2015). Em relação aos pressupostos da reforma do ensino médio analisados, não encontramos subsídios que possam proporcionar inferências efetivas de uma formação cidadã. Ao contrário, o que chama atenção é a profissionalização fictícia oferecida pelo NEM, que precariza e esvazia tanto a formação geral quanto a formação profissional dos jovens. Nesse sentido, até existe um trocadilho sobre isso: onde o NEM não prepara “nem para a vida e nem para o trabalho”, o que comumente é chamado de NEM, NEM, ou seja, não forma nem intelectualmente (formação geral) e nem profissionalmente (formação profissionalizante). O que nos leva a inferir, seguindo os diversos estudos citados e analisados ao longo deste estudo, que estamos diante de um dos maiores retrocessos educacionais das últimas décadas desde a constituição de 1988.

Como forma de proposições trouxemos para o estudo os cinco princípios de Laval e Vergne (2023), além da confiança de que os estudos produzidos pela pesquisa nos possibilitam descortinar as contradições, os paradoxos, as intencionalidades e as perversidades produzidos pelos distintos atores que patrocinaram, conduziram e impuseram a reforma que está em curso. Possivelmente muitos educadores que estão no cotidiano da escola não tem o conhecimento amplo e aprofundado das armadilhas neoliberais que estão adentrando na escola pública; muitos talvez embarcaram ou estão embarcando na retórica reformista de que é necessário tornar o NEM mais atrativo, flexível, inovador, sem se dar conta de que tal retórica esconde as péssimas condições de infraestrutura da grande maioria das escolas, da precarização do trabalho docente, da falta de suporte técnico para dar conta das inovações, da desprofissionalização docente produzida pela presença do camuflado notório saber.

Com base neste estudo, é necessário refletir sobre três aspectos fundamentais que estão presentes no universo escolar e, nem sempre, conforme supracitado, são percebidos por seus atores. O primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência que a reforma do Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 -, foi imposta pelos reformadores, com a pretensão “gananciosa” de remodelar e diversificar o sistema educacional, propondo dois formatos de Ensino Médio (formação geral básica e formação profissional). No entanto, da forma como foi implementada, não dá conta nem da formação profissional e nem da formação geral básica de nível médio. Portanto, nesse quesito, precisamos entender o descomedimento curricular. A quantidade de disciplinas que foram englobadas no currículo com o advento dos itinerários formativos, além de proporem disciplinas que divergem da “liberdade de escolha” dos estudantes, parte delas é modificada trimestralmente, acarretando uma formação superficial que dificulta o

aprofundamento tanto da formação cidadã, quanto da profissional, o que leva à desigualdade de oportunidades entre os jovens estudantes, especialmente os que possuem menor poder aquisitivo e que dependem da escola pública.

A precarização dos recursos humanos é o segundo aspecto que merece destaque para dar conta de atender as formações propostas. A complexidade desse problema afeta diretamente a qualidade da educação que é ofertada aos estudantes. A reforma em questão desvaloriza a profissão docente provocando a desmotivação, interferindo na autoestima e levando ao esgotamento profissional, pois a grande maioria dos professores possui uma carga horária excessiva, atua em três ou quatro escolas, além dos baixos salários, a instabilidade de emprego, a dificuldade de ascensão na carreira e a “ameaça” do notório saber.

O terceiro aspecto diz respeito à pouca formação dos professores resultantes de formações iniciais aligeiradas, com ausência de componentes curriculares ligados à formação humanística, formações fragmentadas, instrumentais, centradas em metodologias de aplicação, aceleradas para chegar de forma rápida ao diploma e colocar-se no mercado de trabalho. Ao chegar à escola, muitas vezes por contratos emergenciais, com uma formação inicial precarizada, muitos desses professores percebem suas fragilidades para lidar com questões complexas que o ofício exige, socorrem-se de pacotes formativos sensacionalistas, promovidos por atores estranhos ao mundo escolar como *Coaching* mais atentos à performance que à formação. As incipientes políticas de formação continuada, pouco planejadas e focadas em resultados imediatistas, encontram, no inflacionado mercado dos pacotes formativos, uma solução mágica para tentar, ilusoriamente, resolver os crônicos problemas da formação.

Mas o estudo realizado também produz lucidez, auxiliado pelos diversos autores que possibilitam ver com maior clareza e profundidade o que está em curso, possibilitando reflexões que nos fazem vislumbrar a uma “luz no final do túnel”. Luz essa, que não se acende e não é possível com a reforma educacional do NEM que nos propomos a estudar e nem com outras que se fizerem no cenário do sistema neoliberal que colonizou as políticas públicas das últimas décadas. Como vimos, é o próprio sistema capitalista neoliberal que cria os problemas educacionais, para atender às exigências do mercado e do capital, objetivando sua manutenção e reprodução, para obtenção do lucro. Entendemos que para tentar sanar os problemas estruturais do Ensino Médio, abordado no presente estudo, bem como da educação no Brasil, dependemos de um novo começo, de uma reestruturação em todo o sistema educacional.

Talvez o novo começo, além das considerações propostas no terceiro capítulo, possa ser pensado a partir da escolarização defendida por Nóvoa (2018, p. 8), quando diz que a escola possibilitou a “disciplina de estudo e de trabalho” e “a possibilidade de conviver, de viver com

os outros”. Duas dimensões fundamentais e decisivas para o autor: “aprender a estudar e aprender a conviver”. E aponta novos ambientes para substituir o modelo tradicional de escola, pois ela precisa se transformar, precisa de uma metamorfose e aposta em novos ambientes, tais como: “de estudo individual e em grupo, de pesquisa e de cooperação, de trabalho em torno de projetos, de participação em atividades científicas e artísticas”.

Para Nóvoa (2018), a educação é um processo, é um caminho a ser percorrido, é ilusório querer avançar esquecendo do passado. A educação precisa de professores e o autor afirma que ninguém nasce professor. Para ser professor é preciso primeiramente se conhecer, conhecer os outros e ter conhecimentos das coisas, ser professores exige um trabalho metódico, sistemático, possuir vivência cultural, artística, científica, esportiva, diz respeito dimensão ética da docência, o seu ethos profissional, a preparação dos professores para agirem em ambientes de incerteza, pois os professores não são máquinas nem robôs, são pessoas, que precisam ser valorizadas e respeitadas.

Talvez a “fórmula” necessária para democratizar o sistema educacional esteja nos elementos que precisam ser (re)ligados e renovados, como a cooperação, a socialização, a humanização (Charlot, 2006), o pensamento crítico, o cidadania universal a imaginação narrativa (Nussbaum, 2015) às experiências educativas (Dewey, 1979), a liberdade de pensamento e a criação de uma cultura e mundo comum (Laval e Vergne, 2023), o esperar (Freire, 2006), bem como nas inspirações de tantos outros filósofos e pesquisadores que almejam uma educação que fortaleça a sociedade democrática imprescindível para uma ética ambiental, para a promoção da igualdade e proteção a todos os povos que merecem uma terra habitável, sem catástrofes climáticas, nesse mundo que almejamos que seja “comum”.

REFERÊNCIAS

- ANGELI, Gislaine. **Juventudes e trabalho: o discurso dos jovens sobre educação profissional no Ensino Médio**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ Vozes, 2000.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida a Crédito: conversas com Citlali Rovirosa- Madrazo**. Tradução Alexandre Wernek. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.
- BELLENZIER, Caroline Simon. **A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2315>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e201844002003, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20.12.96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 4 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.852/2013 de 05 de agosto de 2013**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 9 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432/2018**. Estabelece Diretrizes Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 649/2018**. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013 de 27 de novembro de 2013**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 2 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução 21/2018 de 14 de novembro de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2018/resolucao-no-21-de-14-de-novembro-de-2018/view#:~:text=Destina%20recursos%20financeiros%2C%20nos%20moldes,Ensino%20M%C3%A9dio%20em%20Tempo%20Integral>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2021 de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 03/2018 de 21 de novembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2023.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O Ensino Médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 126-140, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16540>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CENCI, Angelo Vitório. Neoliberalismo, capital humano e educação. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**: Curitiba: CRV, 2020.

CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; SANTOS, Antonio Pereira dos. **A pesquisa documental e sua importância para a compreensão das políticas educacionais.**

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 375-388.

CORALINA, Cora. **Poema Ressalva**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradutor: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DRAGO, Crislaine Cassiano. **Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila; UANGNA, Elia Maria Leandro; RIGONI, Larissa Morés. Educação das emoções e formação humana: a imaginação narrativa na perspectiva de Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro, CENTENARO, Júnior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021, p. 173-188.

FÁVERO, Altair Alberto; BUKOWSKI, Chaiane; OLIVEIRA, Julia Costa. Artefatos da Política em discussão: “As melhores Escolas do Ensino Médio da Região Sul segundo o IDEB”. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022, p. 57-72.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A ilusão da liberdade de escolha: o problema da “customização” do currículo dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; SOBRINHO, Sidinei Cruz. A lógica perversa da profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos formativos. *In*:

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 123-138.

FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Ana Carolina Leite da; STEFANELLO, Flávia; OLIVEIRA, Júlia Costa; PEREIRA, Taís Silva. Interação e diálogo com o campo de estudo: a pesquisa bibliográfica em políticas educacionais. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon. **Pesquisa em política educacional: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Francieli Nunes da. Interculturalidade e cidadania universal: o papel imprescindível das humanidades ne perspectiva de Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro, CENTENARO, Júnior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021, p. 143-156.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico na educação: o gerencialismo educativo em detrimento à humanização. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; NODARI, Paulo César (Orgs.). **Humanidade - futuro em comum**. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2023, p. 335-354.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168>. Acesso em 21 fev. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVIZAN, Catiane Richetti. As ambiguidades da profissionalização na reforma do ensino médio: formar cidadãos ou treinar mão de obra barata para servir o capital? **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, v. 23, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. *In*: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021, p. 157-169.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O ministério da Educação é onde a luta de classes se expressa de forma mais dura. **Revista Poli Saúde - Trabalho – Educação**, ano 16, n. 91, set./out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acacia Zeneida. BNCC e Reforma do Ensino Médio: política educacional conservadora a partir de 2016. *In*: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições.** Curitiba: CRV, 2021, p.171-188.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, p. 1-22, nov. 2018.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS, componentes obrigatórios. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBAQC7Y29zsn5o2il7INyKf2mqGh0-xo/view?pli=1>. Acesso em: 5 abr. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 8, e21155, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LAVAl, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LAVAl, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAl, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática: a revolução escolar iminente.** Tradução Fabio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785048/html/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvin. Salvador: SEC-IAT, 2022.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PELLISSARI, Lucas. **Contrarreforma do Ensino Médio**: privatização da educação profissional no Paraná. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/02/04/contrarreforma-do-ensino-medio-privatizacao-da-educacao-profissional-no-parana>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PEREIRA, George Amaral. **A educação profissional e o ensino médio no Brasil**: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração do Ceará. 2020. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2020.

PESSUTTO, Andrezza; TREVIZAN, Catiane Richetti; SILVA, Thiago Radünz da. Educação Estética na formação da juventude plural: contribuições para uma Educação Humanizadora. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; LORENZON, Mateus; PEREIRA, Taís Silva. **Docência Universitária temas emergentes na formação de professores**. Porto Alegre: Livrologia, 2023, p. 149-167.

PINHEIRO, Ana Paula; SARTORI, Jerônimo. A educação democrática em Nussbaum e a educação libertadora em Freire: relações e aproximações. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro, CENTENARO, Júnior Bufon. **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021, p. 111-125.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

RIBEIRO, Mary Anne Teles de Lavor. **Educação Profissional no Ensino Médio Integrado**: as experiências juvenis. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Entrevista sobre Humanidades. **Humanidades Em Diálogo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-33, nov. 2007.

ROCHA, Janimara; MADALOZ, Marcos Antonio Martinelli. Algumas indicações de convergências e divergências nos conceitos de formação humana entre as tradições da paideia, da bildung e os desafios da atualidade em Martha Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto;

TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro, CENTENARO, Júnior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021, p. 291-306.

SANTOS, Shilton Roque; AZEVEDO, Márcio Adriano. A contrarreforma do Ensino Médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 20, p. 78-95, jul./dez. 2018.

SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. 28 dez. 2016. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SEVERO, Marta Ferreira da Silva; ALVES, Vânia Maria; STEIMBACH, Allan Andrei. O trabalho como princípio educativo: sentidos da reforma do Ensino Médio e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 779-794, maio/ago. 2023.

SILVA, Ana Carolina Leite da; BELLENZIER, Caroline Simon; CENTENARO, Junior Bufon; GUERRA, Simone Zanatta. Políticas educacionais por “decreto”: entraves à participação dos sujeitos na definição das políticas de educação básica no Brasil (2016-2020). *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Editora Livrologia, 2022, p. 187-204.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

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, p. e271803, 2023.

SILVA, Monica; KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio**. 29 jul. 2015. Disponível em:
<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 15 out. 2023.

SKROWONSKI, Daniela. **Educação profissional integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel**. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SOARES, Marcos de Oliveira; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 15, 2018, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universit de Barcelona, 2018. p. 1-22.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio:

relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-27, 2023.

TRAMONTINA, Carla Cristine; JESUS, Edson Regis de; FÁVERO, Altair Alberto. A democracia nas instituições de ensino para além da descentralização: possibilidades de resistência ao processo de mercantilização da educação. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 255-270.