



ABOMINÁVEL REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A PRIVATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A NEGAÇÃO DE FUTUROS POSSÍVEIS

João Eudes Alexandre de Sousa Júnior [*]

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar, comparativamente, os ideais de projeto de futuro no campo dos mundos do trabalho que manifestam jovens adolescentes do Ensino Médio em escolas da rede pública do Ceará, em contraste com o Projeto de Vida enquanto disciplina sistematizada por um currículo autoritariamente imposto pela Reforma de 2017. A metodologia adotada se fundamenta em um conjunto sistematizado de ações que orientaram a pesquisa documental e exploratória, contando ainda com a aplicação de um questionário semiestruturado respondido por estudantes de nível médio de escolas públicas do Estado do Ceará, situadas em Fortaleza. Buscou-se evidenciar, conforme Freire (1996), Certeau (2003), Larrosa (2013) e Han (2017) quais interesses e forças políticas atuam para tosar as juventudes de ambições que tangenciem a “cartilha” hiperliberal da precarização do trabalho, operacionalizada por agendas políticas que fazem avançar a privatização do ensino público no Brasil, conforme Cara (2019). Concluiu-se que o dito “Novo” Ensino Médio incorporou à escola, ainda mais, a lógica da educação-mercadoria, pavimentando as “trilhas” do empresariamento privatista da educação pública, processo que envolve desde a dessubjetivação do trabalho docente, até ataques diretos à produção do conhecimento científico, ensejando um modelo predominantemente reacionário, pois reconfigurador do dualismo escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo. Projeto de Vida. Empreendedorismo.

ABOMINABLE HIGH SCHOOL REFORM: BETWEEN THE PRIVATIZATION OF PUBLIC SCHOOLS AND THE DENIAL OF POSSIBLE FUTURES

ABSTRACT

This paper aims to comparatively analyze the future project ideals of the purpose in the frameworks worlds expressed by young high school students in Ceará's public schools, in contrast with the Life Project as a subject systematically imposed by the authoritarian curriculum of the 2017 Reform. The adopted methodology is based on a systematic set of actions that guided the documentary and exploratory research, supplemented by the application of a survey answered by high school students in public schools of the state of Ceará, located in Fortaleza. The aim was to highlight, according to Freire (1996), Certeau (2003), Larrosa (2013), and Han (2017), which interests and political forces act to curtail the ambitions of youth that touch upon the hyper-liberal “manual” of labor precarization, operationalized by policies that advance the privatization of public education in Brazil (Cara, 2019). It was concluded that the so-called “New” High School has further incorporated the logic of education as a commodity, paving the “paths” to businessation of the public education, a process that involves the



de-subjectification of teaching work in general, as well as direct attacks on the construction of school knowledge, predominantly reactionary, as it reconfigures the school dualism.

Keywords: High School. Curriculum. Life Project. Entrepreneurship.

ABOMINABLE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDÁRIA: ENTRE LA PRIVATIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y LA NEGACIÓN DE FUTUROS POSSIBLES

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar, de manera comparativa, los ideales de proyecto de futuro en el ámbito de los mundos laborales que manifiestan los jóvenes adolescentes de la Educación Secundaria en las escuelas públicas del Ceará, en contraste con el Proyecto de Vida como disciplina sistematizada por el currículo autoritariamente impuesto por la Reforma de 2017. La metodología adoptada se basa en un conjunto sistematizado de acciones que orientaron la investigación documental y exploratoria, contando además con la aplicación de un cuestionario semiestructurado respondido por estudiantes de nivel medio de escuelas públicas del Estado de Ceará, ubicadas en Fortaleza. Se buscó evidenciar, según Freire (1996), Certeau (2003), Larrosa (2013) y Han (2017), cuáles intereses y fuerzas políticas actúan para limitar las ambiciones de la juventud que se acercan al "manual" hiperliberal de la precarización del trabajo, operacionalizado por agendas políticas que promueven la privatización de la educación pública en Brasil, según Cara (2019). Se concluyó que la llamada "Nueva" Educación secundaria incorporó aún más la lógica de la educación-mercancía, pavimentando las "sendas" del empresariamiento privatista de la educación pública, un proceso que va desde la desubjetivación del trabajo docente en general, hasta ataques directos a la construcción del conocimiento escolar, predominantemente reactivo, ya que reconfigura el dualismo escolar.

Palabras clave: Educación secundaria. Currículo. Proyecto de vida. Emprendimiento.

INTRODUÇÃO

Uma década após irromperem as manifestações de 2013 em muitas cidades brasileiras – chamadas pela mídia burguesa de '*Jornadas de Junho*', mas melhor entendidas e lucidamente analisadas nos trabalhos de Mendonça (2017) e Pinto (2017) – é possível discorrer sobre qual agenda política soube melhor capitanear a trajetória socio-discursiva daqueles movimentos. E, dentre as pautas elementares à reprodução dos discursos em prol da hegemonia capitalista está a Educação, instando a prevalência de políticas públicas alinhadas



a uma agenda ideológica privatizante e excludente.¹ Rumo ao encontro das pautas reacionárias em defesa dos privilégios históricos da branquitude cis-heteronormativa, agarrando-se à mentalidade colonizada em favor de uma leitura de mundo eurocêntrica.

A temática deste estudo acompanha um dos episódios mais impactantes sobre a vida e formação das mais diversas juventudes na história recente no Brasil. A reformulação do Ensino Médio, materializada por meio de Medida Provisória (746/2016) que, convertida em lei (13.415/2017), veio alterar, por uma via não democrática, pontos fundamentais como carga horária, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem da etapa final da Educação Básica. Entenda-se que, além de autoritária, “a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal [...] com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes” (Ferreti, 2018, p.33).

O discurso da agenda governamental de políticas públicas para a educação nacional, através do “Novo” Ensino Médio, sugere que em um contexto de novas tecnologias e acesso ampliado à informação, seria necessário uma formação para o empreendedorismo, realizada por educadores(as) que aceitam o desafio da “inovação pedagógica” para viabilizar aquilo que realmente importa, isto é, a imposição de uma ideologia da aprendizagem (Carneiro, 2019) alinhada à ideologia da competência (Chauí, 2014), assim, configurando uma espécie de neotecnicismo “requeintado” e “requeitado” (Pinto Junior, Silva e Cunha, 2022).

Piaget (1976) afirmou que compreender é transformar e dar-se conta das leis da transformação. Porém, as transformações ocorridas no Brasil após o Golpe de 2016² foram impetradas por agentes do empresariamento que nem se dão a compreender as mudanças que instrumentalizam ao promoverem a reorganização de tempos e espaços da aprendizagem. Por conseguinte, um variado *menu* de disciplinas (unidades curriculares) eletivas foram dispostas em Itinerários Formativos (IF) – pelo texto da Reforma – ou Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, conforme o Projeto de Lei nº 5230/2023. Essa chamada “parte

¹ Excludente não apenas no sentido segregacionista, mas também pela imposição adaptativa, pela integração forçada que produz “excluídos de dentro”, bem como gera alienação e dissonância cognitiva (Festinger, 1975).

² Após aprovação do orçamento de 2015, da gestão de Dilma Rousseff, a Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO) ratificou aquilo que já se afirmava em vários níveis: “foi golpe”. Posto que não houve ilicitude. Assim, desconstrói-se a narrativa das chamadas “pedaladas fiscais”. (Cappelli, 2022, *online*).



diversificada” se encontra tão ligada à lógica do consumo que, ao implantar o “Novo” Ensino Médio, algumas redes adotaram a alcunha de “cardápio de eletivas”.³ Vale ressaltar que o termo cardápio tem origem nas oferendas feitas aos deuses, nada mais emblemático para um sistema de ensino que, cada vez mais, curva-se ao ‘deus do mercado’.

É justamente por partir de concepções de educação (neo/ultra/hiper)liberais⁴ que o “Novo” Ensino Médio é incompatível com uma educação base inclusiva (Freire, 1996), centrada na justiça social. Para a direita liberal que atua em prol de fortalecer a ideia na qual o capitalismo é o zênite da condição humana, além dos sistemas de mercado, restaria apenas o caos. Por isso, projetam-se futuros distópicos amplamente explorados pela própria indústria cultural capitalista e, assim, impulsionando a mentalidade social reformista, como a que engendrou a Reforma do Ensino Médio de 2017. Contrariamente, dentre os muitos projetos de futuro oriundos de espectros políticos mais à esquerda, resiste a pretensão não reformista, mas revolucionária, de superação da exploração da mais-valia, projetando esperança em relação ao futuro, tempo em que novas tecnologias não implicam a retirada do emprego ou precarização da classe trabalhadora, mas sim a emancipação humana de condições laborais aviltantes.

No esteio da problemática apresentada cabe questionar: que futuro almejam os jovens do Ensino Médio? As projeções de futuros possíveis e projetos de vida seriam mesmo, como o indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), individualistas e liberais? Caso não, por que a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018 outorgaram o empreendedorismo como eixo do “Novo” Ensino Médio? E, o que realmente querem as juventudes em relação aos mundos do trabalho? Tenciona-se, nesta pesquisa, contemplar tais perquisições.

³ Escolas da rede pública estadual das secretarias de educação de São Paulo e do Ceará utilizam o termo. Disponível em: https://nova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf; http://www.escolacesarials.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=30:atividades-eletivas&Itemid=1077. Acesso em: 22 fev. 2024.

⁴ Os termos neoliberalismo (Hayek *apud* Lucena *et al.*, 2020), ultraliberalismo (Fonsenca, 2005) e hiperliberalismo (Han, 2019), são conceitos distintos, no tempo e no espaço, por isso, certamente, não se reportam ao mesmo fenômeno. Todavia, mesmo não devendo ser tomados por sinônimos, este texto compreende que todos representam – quanto ao ensino público – submissão à lógica da educação-mercadoria, integrando as chamadas “Tendências Pedagógicas Liberais” (Saviani, 1999).



O objetivo desse artigo é analisar, comparativamente, os ideais de projeto de futuro no campo dos mundos do trabalho que manifestam jovens adolescentes do Ensino Médio em escolas das redes pública do Ceará, correlacionando com o Projeto de Vida enquanto disciplina sistematizada no currículo escolar, à luz da BNCC (2018) e DCNEM (2018). Buscou-se evidenciar quais interesses e forças políticas atuam para inviabilizar às juventudes ambições que tangenciem a “cartilha” liberal, da precarização do trabalho, operacionalizada por agendas políticas que fazem avançar a privatização do ensino público no Brasil.

O percurso metodológico, além da revisão bibliográfica, voltou-se à pesquisa documental e exploratória no intuito de pôr em perspectiva a literatura de tendência liberal que orienta os documentos curriculares e normativos para o Ensino Médio. Este estudo contou ainda com um questionário semiestruturado, aplicado a estudantes de nível médio nos três modelos de escolas públicas do Estado do Ceará, a saber: escola regular, profissionalizante e regular de tempo integral. Com isso, a metodologia adotada se fundamenta em um conjunto sistematizado de ações e no tratamento quali-quantitativo das informações selecionadas, especialmente via *survey*, empregado na coleta de dados.

ANATOMIA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Neste início do século XXI – concomitante a uma política de universalização do ensino no país, processo que, conforme Pimenta (2007), remete mais à demografização que à democratização da educação – observou-se a retomada de uma priorização curricular tecnicista nos ambientes formais de ensino, isso ligado a uma agenda voltada ao incremento quantitativo de escolas técnicas e profissionalizantes. Como aponta Larrosa (2013), com o pretexto de “modernização”, os interesses privatistas do empreendedorismo empresarial têm avançado sobre os sistemas públicos de ensino sem maior resistência.

E ser privatizada não depende de sua titularidade, não depende que o titular da universidade seja o Estado ou o Governo Federal ou seja quem for. A privatização depende das suas lógicas de funcionamento. Pois quando a educação está a serviço da empresa, do futuro do empreendimento, do investimento, etc., privatiza-se ainda que a titularidade continue sendo pública (Larrosa, 2013, n.p.).



Essa lógica empresarial, típica da noção de educação-mercadoria, foi institucionalizada como política educacional para todo o país através das DCNEM (2018) e da BNCC (2018). Na chamada “parte diversificada” dos currículos do Ensino Médio, impera a noção de que um projeto de vida com metas de curto, médio e longo prazo seria a “chave” para futuro melhor – com uma ideia de sucesso associada ao lucro financeiro – condicionado à ascensão social via consumo. Dessa forma, as metas da lógica empresarial privatista são convertidas em metas para escolas públicas, assim, jovens estudantes passam e constroem relações de convívio pautadas pelo consumismo, mesmo dentro da escola.

A trajetória quanto a introdução sistemática da elaboração de projetos de vida como componente curricular sujeito a mensuração e avaliação, conforme Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), seria preocupação mais latente neste início de terceiro milênio. Desse modo, duas concepções epistêmicas teriam influenciado os fundamentos psicológicos, éticos e educacionais da literatura mais recente sobre o assunto: a ideia de sentido, como direção que leva a um determinado destino; e a noção de um propósito de vida, como planejamento estável de longo prazo. Porém, são noções reducionistas quanto à complexidade que se evidencia no chamado “chão” das escolas públicas.

É possível explicitar o projeto de dualismo escolar cada vez mais evidente na educação nacional. Enquanto nas redes privadas, a relação que se estabelece se assemelha ao veículo entre consumidor e fornecedor, ou entre prestador de serviço e cliente, onde se é ensinado a montar e gerenciar equipes de colaboradores. Nas escolas públicas, prioritariamente, o que se “ensina” é resiliência, amabilidade, subserviência e todo um leque de “habilidades” para a docilização dos corpos e mentes. Torna-se evidente – através da atuação de grandes institutos, fundações privadas e todos os movimentos liberais pela educação – que nas parcerias público-privadas ainda é predominante uma percepção elitista sobre a educação, concebendo a formação às classes de baixa renda como “adestramento”.

No Brasil, sob os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), os objetivos de aprendizagem suscitam a existência de um núcleo comum para definir um conjunto “orgânico e progressivo” de “aprendizagens essenciais” que todos(as) os(as) estudantes deveriam desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados os chamados



direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Cabe atentar para o que foi definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] (Brasil, 1996, n.p.).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018), em seu art. 6º, permitem evidenciar a seletividade epistêmica dos sistemas de ensino que, no Brasil, aprofundam as contradições do dualismo escolar ante ao “Novo” Ensino Médio, pelo o “glossário de termos” das DCNEM (2018), que são expressos no *caput* do artigo, note-se que:

- I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;
- II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;
- III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;
- IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;
- V - arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo (Brasil, 2018, p. 2, grifo nosso)

No geral, o documento explicita uma sequência de significantes e significados “soltos”, sem nenhum embasamento epistemológico, sem uma definição conceitual precisa, restando para cada signo o seu sentido literal, dicionarizado. Abre-se uma margem especulativa que admite larga devassa interpretativa, obstando a consecução dos objetivos que o próprio documento propõe. Ao centrar o arranjo curricular em “competências”, induz-se a composição de currículos que negligenciam não somente dimensões do saber-fazer e



fazer-saber, cotidianos, mas tangencia-se, sobretudo, o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Até mesmo a vinculação da educação escolar aos mundos do trabalho é recondicionada conceitualmente, pois, a Reforma (2017) opera – explicitamente – limitada à esfera individualista e competitiva da meritocracia, reduzindo os mundos do trabalho ao campo do mercado de trabalho, no qual o ser se torna insumo sujeito à oferta e demanda. Tal epistemicídio, na prática, afasta a objetividade e abre uma série de lacunas que esvaziam os documentos curriculares de coesão e coerência. Isto posto, chamam atenção dois aspectos mais evidentes: a palavra Educação ganha nenhuma definição própria e surge no documento apenas integrando nomenclaturas (Ministério da Educação, Educação Básica, Educação Integral, etc.), nunca como conceito; e o termo Ensino surge para se referir à estrutura burocrática de divisão de competência, nunca como verbo, o que evidencia – nas DCNEM (2018) – a mensagem que remete a um “aprender” desvinculado do ato de “ensinar”.

Ao equiparar os “direitos e objetivos de aprendizagem” ao desenvolvimento de “competências e habilidades”, as DCNEM (2018), ao invés de complementar, tresvariam o texto da lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, além de silenciar sobre o próprio corpo conceitual que relaciona. Ficando sem respostas satisfatórias, questões como: o que compõe, no currículo, um problema complexo? Que tipo de reflexão se almeja, seriam reflexões críticas? As soluções buscadas devem ser prioritariamente pragmáticas? Por que adentrar o mundo do trabalho implicaria não dar prosseguimento aos estudos? O que se deve entender como “problemas específicos”, qual sua natureza? Como e quem organiza as disciplinas que não possuem competências específicas listadas na BNCC? Se, conceitualmente, competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; mas habilidade é, também, um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores, então seria a BNCC do Ensino Médio um grande “esquema de pirâmide”?



Nos incisos do parágrafo 2º, art. 12,⁵ são elencados os quatro **eixos estruturantes** que articulam as áreas do conhecimento que compõem o “Novo” Ensino Médio: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e **empreendedorismo**. Vale frisar que nas escolas públicas exclusivamente de nível médio, a discussão entre pedagogização ou psicologização dos currículos nem chega a ocorrer, de fato. A ausência de profissionais da psicologia e da pedagogia permite que a imposição ou supressão de certas dimensões curriculares, ou mesmo da adoção de uma linha mais propedêutica ou tecnicista, varie de acordo com as políticas de governo, independentemente da necessidade de cada respectiva comunidade escolar.

Através de “diretrizes” que as secretarias de educação “orientam” as escolas a obedecerem em seus currículos e Projetos Político-pedagógicos, os governos – leia-se, agentes do empresariamento – interferem na autonomia na escolar, obstando uma gestão verdadeiramente democrática. Nesse sentido, como ocorre no Ceará, salvo docentes que também possuam formação nas áreas da pedagogia, psicologia ou psicopedagogia, considerável parcela dos(as) professores(as) não possui cabedal epistêmico para resistir ou questionar os currículos de nível médio que lhes chegam, impostos de modo vertical, com disciplinas de fora das suas áreas de formação. Conforme o art. 35-A da Reforma (lei nº 13.415/2017) somente o “ensino da língua portuguesa e da matemática” (Brasil, 2017, n.p.) são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Isto é, ao reduzir a carga horária de matérias da Base, maneja-se um “apagão” de conteúdos científicos no Ensino Médio, abarrotando os currículos com uma profusão de temas alheios à formação promovida pelas licenciaturas e sobrecarregando a escola com atividades sem pertinência acadêmica. “‘Chorei sem saber o que ensinar’, diz professora sobre novo ensino médio” (Zanin e Ratier, 2024, n.p.).

⁵ O *caput* do art.6º é composto por um total dez incisos, os últimos dois versam sobre os sistemas e redes de ensino, respectivamente. Os primeiros entendidos como o conjunto de instituições, órgãos executivos e normativos, redes de ensino e instituições educacionais, mobilizados pelo poder público competente, na articulação de meios e recursos necessários ao desenvolvimento da educação, utilizando o regime de colaboração, respeitadas as normas gerais vigentes. Já as redes de ensino são formadas pelas instituições escolares públicas, articuladas de acordo com sua vinculação financeira e responsabilidade de manutenção, com atuação nas esferas municipal, estadual, distrital e federal. Igualmente, as instituições escolares particulares também podem ser organizadas em redes de ensino. (BRASIL, 2018).



Tempo perdido

Uma área cinzenta na Reforma do ensino que sucedeu o Golpe de 2016 está na distribuição da carga horária. A Lei indica que a carga horária mínima anual seria de mil (1000) horas na fase de implantação devendo, progressivamente, chegar a mil e quatrocentas (1400) horas. Mesmo assim, o art. 3º, parágrafo 5º, aponta que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas (1800) horas do total da carga horária do Ensino Médio” (Brasil, 2017, n.p.), isso ao longo dos três anos, abrindo espaço tanto para adequações como para adaptações das mais variadas.

Por conseguinte, como a parte diversificada do currículo deve ser definida por cada sistema de ensino, sobre estes recaem as questões curriculares mais graves. Com mil horas anuais em 200 dias letivos, ter-se-ia um total de cinco aulas por dia, sendo três horas correspondentes aos componentes da Base Comum, a Formação Geral Básica (FGB), e duas horas para os Itinerários Formativos (IF), compondo a parte diversificada. Por essa distribuição, chega-se a 600 horas para BNCC e 400 horas para IF, por ano. Nesse formato, como está expresso no art. 3º, parágrafo 5º, da referida lei, o teto de 1800 horas para Formação Geral Básica (FGB) se mantém fixo, independentemente da quantidade horas semanais que uma escola consiga ofertar por ano. Ou seja, como versa a letra da lei, as horas destinadas à BNCC (2018) não podem exceder as 1800 horas no total da etapa. Portanto, sendo o ensino médio composto por três anos (1ª, 2ª e 3ª séries), comumente, o que era um mínimo de 2400 horas, com a Reforma passou a ter um teto de 1800 horas.⁶

De fato, se o tempo perdido pelas disciplinas da Base em escolas que trabalham com o mínimo já é contraproducente, para instituições que detinham um currículo acima de 2.400 horas, o prejuízo formativo em aulas subtraídas pela Reforma facilmente ultrapassa as 600 horas. Nota-se uma contradição dentro do próprio dispositivo legal que instituiu o “Novo” Ensino Médio, como indica o parágrafo 1º do Art. 1º, que alterou o Art. 24 da LDBEN.

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

⁶ Hora entendida como intervalo de tempo com 60 minutos, não horas/aula.



A Reforma do Ensino Médio (2017) projeta alcançar uma carga horária anual superior as mil horas iniciais. Assim sendo, para se cumprir o “teto” da Base e o mínimo de 1400 horas anuais, as demais 800 horas devem ser ocupadas apenas pela parte diversificada, chegando-se ao formato apresentado no quadro que segue. Dessa maneira, no currículo escolar efetivado, o “notório saber” (art. 61, inciso IV) possui prioridade no tempo pedagógico, minorando o espaço e a importância das licenciaturas, retomando o ensino bacharelesco e abrindo passagem para a terceirização da Educação Básica nas redes públicas de ensino.

QUADRO 1 - Distribuição de carga horária do “Novo” Ensino Médio

CARGA HORÁRIA	MÍNIMA ANUAL	MÁXIMA ANUAL	MÍNIMA TOTAL	MÁXIMA TOTAL
Formação Básica Geral (FGB) – BNCC	Nada consta	Nada consta	Nada consta	1800
Itinerário Formativos (IF) – Parte diversificada	Nada consta	Nada consta	1200	Nada consta
Ensino Médio (integralizado)	Inicial: 1000 Meta: 1400	Nada consta	Nada consta	Nada consta

Fonte: Lei nº 13.415/2017 e Resolução CNE/CEB 1/2021 (adaptado).

A lei nº 13.415/2017 não explicita nenhuma proporcionalidade no que se refere à relação entre a Base e a parte diversificada. A lei versa apenas sobre um valor máximo para a o total de horas que a FGB deve ocupar durante todo o Ensino Médio (1800 horas) e a carga horária mínima dos IF (1200 horas), sem limite máximo. Assim, como apresentado, o valor mínimo de horas anuais para cada série desta etapa da educação básica que passou de 800 para 1000 horas e se elevará, gradualmente, até alcançar um valor de 1400 horas.

Como a LDBEN exige um mínimo de 200 dias letivos anuais, a diferença entre o Ensino Médio com o mínimo de 1000 horas e com o mínimo de 1400 horas é de 1200 horas, ao final dessa etapa da educação básica, ao somar essas 1200 horas a serem criadas com as 1200 horas já garantidas, projeta-se um cenário em que o “notório saber” – leia-se **iniciativa privada** – poderá assumir, diretamente, 2/3 do Ensino Médio nas redes públicas de ensino,



inclusive, à distância. Segundo a Reforma (13.415/2017), parágrafo 11 do art. 36: “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017, n.p.).

A implementação de tais mudanças não foi postergada nem em meio a tragédia global que foi a pandemia de Covid-19, pois “a economia não pode parar”. A única possibilidade de reaver o tempo perdido e retornar ao mínimo de 800 anuais destinadas aos conhecimentos científicos sistematizados, rapidamente, seria com a revogação imediata da Reforma. Porém, tal medida contraria interesses do empresariamento da educação (Motta e Andrade, 2020).

O nome e o como

Examinando os termos explicitados nas DCNEM (2018), constata-se que as nomenclaturas utilizadas são difusas e até contraditórias, mas nem por isso isentas de intencionalidade. Conforme Ginzburg, Castelnuovo e Poni (1991), um “nome” é um guia na investigação científica “no labirinto documental, é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas” (p. 174). De tal forma que cada categoria conceitual é, potencialmente, como um nome próprio, sua ascendência é iminentemente reveladora de seu lugar social no tempo e espaço. “Entre a forma e a substância há um hiato, que compete à ciência preencher. (Se a realidade fosse transparente, e, portanto, imediatamente cognoscível, dizia Marx, a análise crítica seria supérflua.)” (*Ibidem*, 1991, p. 178). Com isso, emerge um dilema supercilioso quanto aos objetivos positivados do Ensino Médio, trata-se da contradição entre as prescrições contidas na BNCC (2018), nas DCNEM (2018) e na LDBEN (1996); bem como destas com as diretrizes e parâmetros estaduais, e de todos os anteriores com o currículo real das escolas.

A LDBEN projeta como finalidade da educação, no art. 2º, “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996, n.p.). Note-se que, pelo art. 7º das DCNEM (2018),

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas



complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (Brasil, 2018b, n.p.)

Há, portanto, um esforço da desambiguação empreendido sobre as nomenclaturas, mal delimitadas pela governamentalidade e só passíveis de compreensão se perspectivadas junto à privatização enquanto projeto orientador e condicionante de todos os demais, inclusive – e especialmente – de quaisquer ‘projetos de vida’. Situação agravada pela Reforma de 2017 e posterior publicação das DCNEM (2018) e BNCC (2018), onde o “empreendedorismo” – alçado à categoria de eixo da educação nacional – vem, paulatinamente, tragando a carga horária escolar, ou seja, suprimindo o tempo pedagógico dos demais eixos nos currículos de Ensino Médio. Na prática, o que ocorre é uma dessubjetivação ao se permutar uma ‘formação *para* o trabalho’ por uma ‘formação *pelo* trabalho’.

Através da dessubjetivação as potencialidades subjetivas do trabalhador se apresentam como independentes e hostis a ele, como pertencentes a um outro. A dessubjetivação reforça o caráter hostil e estranho que o processo de trabalho tem na produção capitalista ao reduzir os elementos subjetivos ao estatuto de coisa. (Augusto, 2009, p. 323).

Se tal processo de dessubjetivação já se apresenta como intrínseco ao avanço do capitalismo, a falsa pretensão de neutralidade ideológica, sobretudo nos construtos didáticos que instituições privadas “fornecem” às escolas públicas, apenas estimula, ou agrava, o mau uso de conceitos, apartados dos contextos epistêmicos pois – como se observa na BNCC (2018) e nas DCNEM (2018) – tenta-se desvincular as terminologias de seu simbolismo ideológico. Como exemplo de tal desonestidade epistêmica está o emprego dos escritos de Paulo Freire, quando citados pelos institutos, fundações e outros agentes privados em favor do empresariamento da educação pública. Assim ocorre com o conceito e “autonomia” que, em Freire (1996), difere do conceito homônimo empregado em publicações da Fundação Lemann e Instituto Península, via editora Penso, a exemplo da obra de Darling-Hammond e Bransford (2019). Tal distinção precisa estar evidente e a elaboração do currículo deve explicitar as escolhas realizadas, se de base inclusiva ou excludente.

A gênese, ou pelo menos o ponto de partida que, no Brasil, marcou a substituição da formação para trabalho pelo empreendedorismo está completando uma década, remete ao “11º Seminário Internacional de Avaliação Econômica”, promovido pela Itaú Social em 2014, **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-30, e-rte331202431, 2024**



tendo como tema “Competências socioemocionais para o século XXI”, centrou-se em destacar habilidades não cognitivas na educação,⁷ evidenciando o caráter privatista de promoção ideológica da educação-mercadoria. Principalmente porque as ações que envolvem o avanço do modelo de ensino por competências e o desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil,⁸ em sua genealogia, compartilham a mesma origem das ações empresariais de *coaching* motivacional, com seus “gurus” corporativos de alta performance, a saber: a obra de Goleman (2011), “Inteligência Emocional”.

Escamoteia-se uma importante característica das ciências da cultura, a própria complexidade das narrativas que a vida humana produz. As vivências e os propósitos que os sujeitos possuem para si ficam restritos à linearidade mecanicista que a objetividade tecnocrata almeja. Linearidade que só encontra credibilidade na ingenuidade ou conivência de seus interlocutores governamentais. Caminho inverso à promoção de uma cultura democrática.

Os criadores desses sistemas tentam ao máximo transformar essa deficiência num grande benefício disfarçado, apresentando-a como um passo rumo à objetividade que, uma vez universalizada, nos permitirá levar a política além da ideologia para o domínio dos dados empíricos e da racionalidade. (Morozov, 2018, p. 142).

Enquanto se destaca as discussões sobre os modelos de projeto de vida, conceitos de mundo do trabalho e mercado de trabalho, ao passo que ganha força o debate sobre as questões curriculares – como se apenas a via do currículo fosse capaz de resolver problemas estruturais da Educação Básica – está sendo negligenciado o aspecto humano, da vida prática, aquilo que ocorre na “ponta de lança” de todo o sistema educativo: a relação professor(a)-aluno(a). Dimensão diretamente impactada pelos desvios funcionais oriundos da precarização do trabalho docente. Nesse contexto, é significativa a manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em carta aberta

⁷ Apesar dos documentos e produções escritas do evento não mais estarem disponíveis para livre acesso na internet as comunicações do evento podem ser assistidas via YouTube, no canal da Fundação Itaú Social. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/seminario-internacional-de-avaliacao-economica-sera-transmitido-ao-vivo/>. Acesso em: 12 out. 2023.

⁸ Para uma bibliografia diversificada sobre temas relacionados à socioafetividade na educação, consultar as indicações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM). Disponível em: <https://www.gpem.org/biblioteca/>. Acesso em: 12 out. 2023.



publicada ainda em janeiro de 2014,⁹ posicionando-se contrariamente ao *lobby* de programas de mensuração das competências socioemocionais, tal qual o SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), aplicado no Ceará desde de 2015 e institucionalizado em 2018, com o advento da Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (PDCS).¹⁰

A própria nomenclatura, **competências socioemocionais**, não aparece no texto da Base. O documento cita, uma única vez, que a escola deve atentar às “dimensões socioemocionais” (Brasil, 2018^a, p.481), mas isso dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente. O que surge como justificativa para a inclusão de uma disciplina criada para instilar uma breve lista de competências socioemocionais¹¹ – como o chamado Projeto de Vida – está na oitava competência geral da Base: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (Brasil, 2018a, p. 10).

Este estudo verificou que a BNCC (2018) não classifica ou define aspectos psicossociais e afetivos, tampouco indica qualquer literatura de referência. De modo complementar, as DCNEM, em seu Art. 8º, parágrafo 5º, indicam que as propostas curriculares do nível médio devem “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018b, p.5). Portanto, cada sistema e rede de ensino tem liberdade e para escolher como proceder com o desenvolvimento das “dimensões socioemocionais”.

Cabe refletir sobre o como e porquê, da existência de disciplinas como o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) que, atualmente, é o componente curricular com maior carga horária nas escolas em tempo integral na rede pública cearense, com aulas

⁹ Cf.

<https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-juvenis>.

¹⁰ Cf.

<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/seduc-lanca-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais-para-a-rede-publica-estadual/>

¹¹ Por estudos mais sólidos e cientificamente responsáveis, como os trabalhos de Peroni (2015) e Caetano (2015), entende-se que há um projeto de ensino restritivo nas políticas públicas educacionais voltadas aos aspectos psicoemocionais na Educação. E, como é aqui demonstrado, não só restritivo, mas deliberadamente inoperável.



dedicadas aos chamados “diálogos socioemocionais”, instrumentalizados a partir do SENNA.¹² O NTPPS tem como arauto da disciplina a própria Secretaria da Educação do Ceará.

É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. (Ceará, 2022, grifo nosso).

Certamente, demanda-se da pesquisa científica aprofundar o diálogo com as fontes e ir além daquilo que é meramente descritivo. Portanto, citar “novas práticas”, sem referenciar quais seriam, ou em oposição a quê, esvazia-se de significado a mensagem. Tal composição não é por acaso, consiste em um subterfúgio presente desde os sofistas gregos na antiguidade (Romeyer-Dherbey, 1986). Com isso, cada pessoa (interlocutor) que não estiver realizando uma leitura crítica, preencherá, por si, esta “lacuna” interpretativa, amiúde, com noções do senso comum. Logo, o apelo semântico a qualquer “inovação” como algo carregado de positividade leva quaisquer interlocutores a pensarem por si, e em si: o que seriam as “velhas práticas” a serem substituídas? E até se ponha a elencar, mentalmente, o que seriam também as “novas práticas”, baseando-se unicamente nos próprios desejos, experiências e expectativas. Esta é uma das *estratégias* – no sentido que atribui Certeau (2003) – pelas quais a governamentalidade¹³ busca exercer sua hegemonia discursiva nos ambientes formais da educação, afetando primeiro aos *idiotas*¹⁴. Por tal via, o debate democrático é manietado pelas assessorias, institutos e fundações educacionais privadas que tão facilmente se alastram pelos sistemas de ensino.

A Educação realmente transformadora, mormente, mantém-se por meio de táticas de subversão e resistência, abertura de uma Zona Autônoma Temporária (TAZ) em cada escola,

¹² Não é apresentado aqui nenhuma trajetória epistêmica do programa, nem discutida sua expansão ou os desígnios “oficiais” da disciplina apontada pela Secretaria de Educação quanto a sua inclusão e manutenção como maior carga horária no currículo do ensino médio integral. Para conhecer mais, ver Forte (2021).

¹³ Adota-se aqui o conceito de governamentalidade a partir de Foucault que, conforme Barros (2019) – para o autor de referência –, possui dois sentidos: um político, ligado ao governo e as práticas políticas; e um sentido ético. Ambos voltados ao exercício do poder, pelo Estado, que tem por alvo principal a população.

¹⁴ Admita-se o termo ‘idiota’ aqui empregado, como em sua origem mediterrânea, como aquilo que diz respeito a algo “privado, individual”, adjetivando o cidadão que se voltava ao individualismo de ideias, portanto, limitando o campo do debate político ao seu conjunto de crenças.



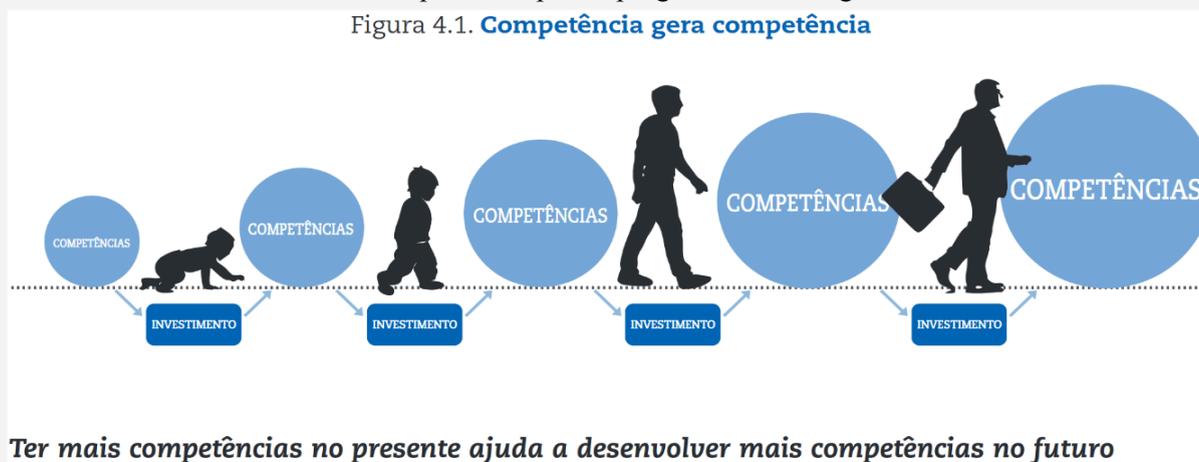
conforme Bey (2004), com formas de enfrentamento que escapam à análise puramente teórica. Decerto que a condição ideal para uma ação prática também passa por um crivo ético, por tal leitura cabe considerar o encontro de duas variáveis: querer (vontade) e poder (possibilidade). Nem sempre, profissionais da educação formal que querem se opor à força privatista do empresariamento podem fazê-lo, como também, outros(as) que podem agir não o querem. E, em ambas situações, pondera-se haver, ou não, prevalência da ideologia da competência sobre a consciência de classe, ou mesmo, além de tudo isso, alguns só estão “cansados demais para refletir” (Estudante M3VP, 2022).¹⁵

COMPETÊNCIAS (DE)GENERATIVAS

O Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), vinculado à OCDE, expressa uma noção de competências educacionais sintetizada na Figura 1. Apesar da ilustração conformar uma composição simplista da – equivocada e contraproducente – alegoria evolutiva, há mais camadas sugestivas de orientação etnocêntrica e reducionista da educação formal à mercadoria. Segundo a instituição, desenvolver competências se assemelharia a fazer uma bola de neve. “As crianças pegam um punhado de neve e vão rolando-o pelo chão; ele vai ficando cada vez maior, e quanto maior é, mais rápido cresce.” (OCDE, 2015, p.76).

FIGURA 1 – Competências para o progresso social segundo a OCDE

Figura 4.1. **Competência gera competência**



Fonte: CERI/OCDE, 2015, p. 76.

¹⁵ Depoimento dado por um(a) estudante da 3ª série do ensino médio de uma das escolas acompanhadas, sobre a situação de docentes e discentes frente ao desmonte da educação operado pela Reforma do Ensino Médio.



Muitas ponderações podem ser feitas a partir da imagem analisada. Mesmo sem aprofundar a leitura dos elementos semióticos (Teoria das Cores, semiologia tipográfica, etc.) e mantendo o foco pela lente sócio-histórica, note-se que esta parábola – ou analogia da “bola de neve” – assim como toda alegoria, cabe perfeitamente para sustentar qualquer silogismo. Então, há que se aceitar a intenção por trás das palavras escolhidas para o arranjo gráfico da arte em seu viés publicitário e didático. De tal maneira que, ao alocar a “bola de neve” inicial antes da primeira representação da infância, transmite-se uma forma de leitura de mundo em que não é o ser humano que precede a “bola de neve”, mas é a “bola de neve” que dá forma ao ser, exemplar masculino da branquitude eurocêntrica. Suscitando, com isso, um indivíduo condicionado (alienado) pelas competências, erigido por elas, para, em função das mesmas, agir como reprodutor e multiplicador das “bolas de neves” que o formataram.

Ainda na leitura da Figura 1, fica evidente a percepção das competências como algo externo ao ser humano, que apenas as alimenta em uma crescente linear “sem fim”, denotando uma mentalidade ainda iluminista de progresso. Nesta jornada “futurista”, revela-se aquilo que resulta da junção entre a ideologia da aprendizagem (“aprender a aprender”) e a ideologia da competência (“competência gera competência”). Com a diferença que, se no primeiro caso, ainda há uma relação entre conhecimento e competência; no segundo, não mais. Assim, chega-se ao ponto de desqualificação e desmobilização dos conhecimentos, afetando diretamente às licenciaturas e, por conseguinte, a formação docente especializada. Desse modo, não são mais, em última instância, os conhecimentos que fundamentam as competências na formação escolar, mas os “investimentos”. Portanto, seria ingênuo supor que nisso não há intencionalidade das instituições privatistas, pois são elas produtoras e maiores defensoras do “Novo” Ensino Médio (Piolli e Sala, 2022).

A noção de competência da OCDE (2015) é inspiração para a governamentalidade brasileira proceder com empresariamento da educação. Além de explicitamente determinista e patriarcal, projeta “o homem” (desde o nascimento) como insumo no processo de reprodutibilidade do capital. Como alertara Antunes (2020), o sujeito enquanto “investidor e vendedor de si”, não se vê como mercadoria, mas como uma empresa, vocacionado a “empreender”. Corroborando, assim, para explicar o caráter alienante que comporta o “Novo”



Ensino Médio, fortalecendo e ampliando – em grades curriculares amorfas – disciplinas como “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” (Exame, 2023, n.p.).

O termo ‘investimento’ é um conceito selecionado por quem age em prol da educação-mercadoria, ele é manejado com destreza publicitária para figurar como antítese à palavra ‘gasto’, pois esta seria inconveniente quanto ao papel social da educação formal. Desse modo, “investimento” é um eufemismo que “humaniza” a leitura economicista do currículo escolar, mas denota uma versão monetária e produtivista dos sistemas de ensino, principalmente, ao suscitar que o ser é, ao mesmo tempo, produto (alinhando-se à teoria do capital humano) e produtor de valor (ratificando a teoria do valor, em Marx, 2013). Isso porque a ideia transmitida é a de que o ser não é quem “investe”, ele em si é o investimento que faz as competências lograrem êxito.

Por isso, a projeção masculina da referida ilustração (Figura 1), apesar de protagonista, não é um ser dotado e autonomia prática e corpóreo-sensitiva, trata-se tão somente de um “investimento” (essa é a legenda para a figura humana que envelhece). Por analogia com o método onomástico, ao denominar o sujeito como investimento, já está posta sua razão existencial: gerar lucro. Assim, a educação escolar fica desprovida de sua função social, servindo apenas como um meio para formar corpos dóceis e resilientes, ativos na entrega de si, dos anseios e da saúde aos ‘projetos de vida’ (neo/ultra/hiper)liberais, mas incapazes de se revoltarem contra o sistema, afinal, crentes que sucesso ou fracasso seriam uma escolha individual. Lógica que condena corpos e mentes ao adoecimento.

Sociedade do cansaço

Han (2017) denominou de “Sociedade de Desempenho” a sociedade gestada pela aceleração contemporânea. Tal sociedade produz, concorrentemente, patologias e remédios, de modo que, objetivamente, eleva a cobrança por desempenho ao passo que promove o esgotamento físico e mental. Todavia, inunda-se a sociedade com soluções sintomáticas, constituindo-se, tautocronamente, em sociedade do cansaço e sociedade paliativa (Han, 2021), conformando a existência em função de metas sucessivamente sobrepostas.



Não é que o sujeito narcisista não queira chegar a alcançar a meta. Ao contrário, não é capaz de chegar à conclusão. A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso e gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está correndo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem. (Han, 2017, p.85).

Nesta sociedade do desempenho, a consciência de classe se esvai na medida em que as novas tecnologias atuam para alcançar níveis sem precedentes de mais-valia. A “pejotização” de trabalhadores ocorre como um substrato ideológico que afirma ser isso o “melhor” para a felicidade dos indivíduos, baseando-se na noção linear e liberal de progresso como uma condição fatalista e inelutável de evolução social imanente, a exemplo do que acontece com trabalhadores por aplicativos (Bejarano e Churampi, 2018). Nas palavras de Paulo Galo (liderança do movimento de entregadores antifascistas) “o negócio deles é a exploração. O que atrai investidor nesse negócio é você conseguir extrair a última gota do suco de laranja.” (Galo *apud* Folha, 2021, 20s.). Daí a demanda reformista por um currículo escolar que priorize competências socioemocionais, objetivando a formação de jovens “resilientes”, que suportem cargas cada vez mais elevadas de exploração com “amabilidade”.¹⁶

Em pesquisa realizada entre os meses de agosto de 2022 e setembro de 2023, através de um questionário estruturado que contou com a participação 50 estudantes, com idades entre 16 e 19 anos, regularmente matriculados em escolas de nível médio da rede pública do Ceará, situadas na cidade de Fortaleza, chegou-se a resultados que contradizem os argumentos da governamentalidade em defesa da Reforma (2017). O questionário coletou respostas de estudantes do modelo reformado, isto é, alunas e alunos pioneiros do “Novo” Ensino Médio.

TABELA 1 - Aferição sobre expectativa laboral e projeto de vida

Após concluir o Ensino Médio eu quero...	Respostas em % e quantitativo	Pretendo trabalhar...	Respostas em % e quantitativo	Eu preciso trabalhar porque...	Respostas em % e quantitativo

¹⁶ As cinco macro-competências impostas pelo empresariamento, sobre quase a totalidade das redes de ensino no Brasil são: Autogestão; Engajamento; Amabilidade; Resiliência e Abertura ao Novo (Instituto, 2022, n.p.)



Trabalhar	60%	30	como servidor público.	18%	9	minha família tem dificuldades financeiras.	8%	4
Fazer um curso técnico.	14 %	7	como autônomo, dono do meu próprio negócio.	30%	15	quero ter mais independência financeira.	64%	32
Fazer um curso superior	26%	13	como autônomo, prestando serviço por aplicativo.	0%		quero morar só, ou manter uma família.	22%	11
==	==		ajudando no negócio da família.	2%	1	quero dinheiro para continuar estudando.	6%	3
==	==		emprego formal com carteira assinada.	50%	25	prefiro não dizer.	0%	
==	==		ainda não tenho ideia.	0%		==		==

Fonte: Autoria própria, 2023.

O foco da pesquisa recai sobre as percepções dos(as) estudantes quanto as condições no presente, bem como sobre as expectativas para o futuro, após concluírem a Educação Básica. O questionário inicial consistiu em avaliar um ponto sensível da BNCC (2018) para o nível médio, relacionando dois componentes caros à Reforma (2017): empreendedorismo e projeto de vida. O primeiro, ‘eixo estruturante’ do “Novo” Ensino Médio; já o segundo, componente curricular obrigatório de parte diversificada. Os resultados foram colhidos por questionário estruturado, aplicado via Google Formulários. Mesmo sendo um levantamento pontual, sua relevância reside na possibilidade de fornecer um parâmetro de análise para o universo de estudantes do Ensino Médio de escolas da rede pública nos centros urbanos.



Observando os dados, pode-se inferir que 34% dos(as) respondentes almejam ter um negócio próprio, mas somente 2% (uma pessoa) pretende dar continuidade a uma atividade familiar. É relevante ressaltar que ao agregar o número de discentes participantes que têm como manifesto intento a ocupação formal com garantia de direitos trabalhistas via carteira assinada, juntamente com o contingente que almeja ao serviço público, alcança-se a ampla maioria de 31 participantes (68%) dentre os(as) jovens adolescentes que aspiram, como desígnio prospectivo, estabilidade e previdência financeira como projeto de vida.

A expectativa de acesso no ensino superior, que surge como desejo 26% dos(as) respondentes, vai de encontro às declarações do ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro, ao dizer que “a universidade na verdade deveria ser para poucos” (Frigotto, 2021, n.p.). Assim, resta saber também sobre como serão atendidos os projetos de vidas destes jovens com relação ao Ensino Superior e carreira pública. Os resultados atestam também que o ingresso nos mundos do trabalho é fator decisivo, tomado como urgente, e que a maioria percebe o trabalho como ampliação das possibilidades de consumo pois, somente para 8%, o trabalho se liga a dificuldades financeiras que afetam a sobrevivência, dados que não desmentem o crescimento da miséria no país, pois há uma parcela da população tão carente que não chega a completar o ciclo da escolarização básica. Isto é, via de regra, os(as) jovens que conseguem chegar ao Ensino Médio geralmente estão acima da linha da miséria.

O simples fato de jovens entre 16 e 19 anos – conforme o recorte aqui analisado – estarem frequentando a escola, já denota uma condição familiar de menor vulnerabilidade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Anual de 2019, o atraso ou abandono escolar atinge 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos. Do total de jovens entre 14 e 29 anos no País (cerca de 50 milhões), por volta de 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, destes, a maioria é formada por pretos ou pardos (71,7%), em contraste com uma minoria de brancos (27,3%). Outro dado que merece destaque são os(as) 63,5% de jovens de 18 a 24 anos, que param de frequentar a escola em alguma etapa da Educação Básica (IBGE, 2020).

Com a precarização do vínculo empregatício e a tendência à uberização, sucessivamente, convertendo as relações de trabalho em formas de prestação autônoma de



serviço, o engajamento em atividades laborais por meio de aplicativos é uma realidade que está absorvendo uma grande parcela da força de trabalho urbana. No entanto, apenas a minoria considerou a possibilidade de se envolver no empreendedorismo autônomo, por outro lado, nenhum (0%) dos(as) jovens do Ensino Médio da rede pública, que participaram da pesquisa, aspira a informalidade do trabalho por aplicativos em suas trajetórias profissionais.

Entenda-se que, por tal cenário de precarização, o ensino por competências, por si, ganha contornos e sentidos completamente distintos em cada ambiente formal de ensino. O autodidatismo reconfigurado e romantizado, sob a denominação de *‘protagonismo discente’*, tenciona formar títeres, jovens que são atores (protagonistas) em um teatro escrito e dirigido pelos agentes do empresariamento da educação pública, papel cada vez mais distante emancipação. Por isso, se em Freire (1996) autonomia e protagonismo são conceitos distintos, mas interdependentes, na BNCCEM e nas DCNEM estão apartados. Assim, qualquer um pode ser protagonista de uma função que não escolheu desempenhar, em um palco sobre o qual não possui nenhum controle ou vontade, alheio à própria vontade. Logo, o protagonismo presente no “Novo” Ensino Médio está longe de garantir autonomia às juventudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, demonstrou-se que o esvaziamento, reducionismo e desonestidade intelectual operados por certas agendas privatistas, em especial, através do “Novo” Ensino Médio, têm na imposição de um currículo alinhado à lógica da educação-mercadoria uma das principais estratégias de empresariamento da educação pública – por parte da governamentalidade – e negação de futuros possíveis às juventudes de todo o país.

Com a parametrização promovida pela Reforma de 2017, deu-se uma nova roupagem a muitos conceitos centrais nos processos de ensino-aprendizagem, como autonomia e protagonismo. Todavia, fazendo com que o modelo – já questionável (Duarte, 2001) – do **aprender a aprender**, dê lugar ao ilusório **aprender a empreender**, estimulando o individualismo e o autodidatismo, minimizando o papel da docência na educação formal.



A BNCC (2018) como conjunto de propostas superficiais e simplistas sobre temas complexos, não é somente fruto de inabilidade ou desconhecimento da realidade do ensino no Brasil, mas um programa muito bem articulado, promotor de um epistemicídio autofágico, não preservando nem as próprias tendências pedagógicas liberais: misturando conceitos desconexos, fundindo propostas antagônicas, elencando significantes apartados de seus significados, eliminando conteúdos científicos e esvaziando o debate interdisciplinar. No caso específico do modelo de competências generativas, sobretudo no que versa sobre as ditas competências socioemocionais, a dúvida que resta para consolidar uma conclusão objetiva é decidir qual dos termos melhor define tal reformismo: retrocesso ou desmantelo.

A Reforma do Ensino Médio (2017), como visto, apresenta contradições incontornáveis, afasta-se da real possibilidade de efetivação da integração entre as áreas do conhecimento, uma vez que os documentos que orientam os currículos não explicam como realizar a interdisciplinaridade sem as disciplinas. Tanto a BNCC quanto as DCNEM articulam conceitos de forma acrítica e separados da epistemologia. Dando espaço para propostas de reconfiguração de práticas educativas apartadas de qualquer compromisso social com as coletividades, sob a lógica da educação-mercadoria.

Observou-se, ainda, que os sistemas de ensino estão operando um “apagamento” da memória pandêmica, bem no estilo “a economia não pode parar”, característico da ideologia liberal capitalista que vem ditando a agenda das políticas públicas educacionais no Brasil. Assim, aspectos como respeito, alteridade e consciência de classe são escanteados pelos currículos para dar lugar ao empreendedorismo, individualismo e resiliência, motivando a guinada de componentes curriculares que reproduzem o condicionamento de corpos e mentes.

A banalização acrítica e crítico-reprodutivista dos conceitos que a governamentalidade opera com o a Reforma (2017), também serve de exemplo sintomático àquilo que torna possível a manutenção liberalismo, reconfigurado, com o avanço tecnológico, em hiperliberalismo (Han, 2019). Assim, o “Novo” Ensino Médio incorporou, ainda mais, práticas do corporativismo neoliberal, pavimentando as “trilhas” do empresariamento da educação pública, processo que envolve desde a dessubjetivação do trabalho docente de modo geral, até ataques diretos à construção do conhecimento científico no espaço escolar.



Ademais, conclui-se que o “Novo” Ensino Médio é predominantemente reacionário, pois reconfigurador do dualismo escolar. Compreenda-se que, a Reforma do Ensino Médio (2017) é uma abominação política, pois abre espaço para a privatização e empresariamento da educação pública; a Reforma é também uma abominação ética, pois imposta por meio de um autoritarismo violento que estimula o individualismo; a Reforma é, ainda, uma abominação cognitiva, pois negligencia todas as ciências escolares, reduzindo tempo, espaço e importância dos conhecimentos científicos na educação formal; e, por fim, esta Reforma é uma abominação pedagógica, porque o ‘Projeto de Vida’ nos moldes das tendências liberais é excludente e limitante quanto aos anseios plurais das múltiplas juventudes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- AUGUSTO, A. G. A dessubjetivação do trabalho: o homem como objeto da tecnologia. **Rev. Econ. Comtemp.**, 2009, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 309-328.
- BARROS, I. C. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Existência e Arte – Rev. Elet. do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei**, a. XI, n. XI, 2019.
- BEJARANO, A. F. H.; CHURAMPI, G. L. O. Estudio cualitativo de la nomofobia en adolescentes de la I.E. Francisco Mostajo de Tiabaya Arequipa 2018. 189p. (Mestrado): Escuela Profesional de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, 2018. Disponível em: <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7632>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária**. Tradução: Renato Rezende. 2. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CAETANO, M. R. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Faculdade de Educação**. – Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 24, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CÂMARA dos Deputados. **PL 5.230/2023**. Poder Executivo 26/10/2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2401091>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CAPPELLI, Paulo. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso. **Metrópolis**, nov. 2022 [online]. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-devera-o-ser-aprovadas-pelo-congresso>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. E o que é NTPPS? [online]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>. Acesso em: 23 out. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Efharam Ferreira Alves. v. 1, 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador: André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. Preparando os professores para um mundo em transformação. Tradução: Cristina F. Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.



DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

EXAME. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. [Online]. **Agência O Globo**, 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2023.

FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. Tradução: Eduardo Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FOLHA de S. Paulo. ‘Entregador Antifascista’ critica precarização do trabalho e omissão de veículos da imprensa. Entrevista com Paulo Galo. **YouTube**, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttciccleoIg>. Acesso em: 12 out. 2023.

FONSENCA, F. C. P. da. **O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 2005.

FORTE, L. C. de Q. O lugar da sociologia na educação integral sob a perspectiva de professores de escolas de ensino médio em tempo integral - Eemtis, de Fortaleza-CE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade para poucos: o ministro da Educação e o preconceito de classe. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/17/artigo-universidade-para-poucos-o-ministro-da-educacao-e-o-preconceito-de-classe>. Acesso em: 31 set. 2023.

GINZBURG, C.; CASTELNUOVO, E.; PONI, C. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução: António Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.



GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa**: a dor hoje. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 2020.

INSTITUTO Ayrton Senna. **Competências Socioemocionais dos Estudantes**. Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes>. Acesso em: 13 out. 2023.

LARROSA, Jorge. Desafios da Educação - Jorge Larrosa Bondia / Espanha. *In*: UnivespTv. **YouTube**, 15 mai. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LUCENA, C.; SANTOS, A. C. O.; LUCENA, L.; FRANÇA, R. L. O neoliberalismo de F. A. Hayek: uma análise crítica. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.42, 2020, p.122-133. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2290/1420>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, R. F. Singularidade e identidade nas manifestações de 2013. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online], n. 66, p. 130-159. 2017, Disponível em:
Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i66p130-159>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, e. 224423, Campinas, 2020.

OCDE. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. OCDE — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em:



<https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PERONI, V. M. V. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTA, C. A. M. Juventude, violência e políticas públicas. *In: Revista Espaço Acadêmico*. Ano VII, nº 75, ago. 2007.

PINTO JUNIOR, A.; SILVA, F. D. de O.; CUNHA, A. V. C. S. da. (Orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas** [recurso eletrônico]. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 100, p. 119-153, 2017, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-119153/100>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 100, p. 119-153, 2017, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-119153/100>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, [online], n. 62, p. e23197, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROMEYER-DHERBEY, Gilbert. **Os sofistas**. Tradução: João Amado. Lisboa: Ed. 70, 1986.

SEDUC. **Desenvolvimento das competências socioemocionais ganha espaço no Ceará e fortalece perspectiva da educação integral**. Publicado em: 12 dez. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/12/12/desenvolvimento-das-competencias-socioemocionais-ganha-espaco-no-ceara-e-fortalece-perspectiva-da-educacao-integral/>. Acesso em: 13 out. 2023.

ZANIN, M.; RATIER, R. 'Chorei sem saber o que ensinar' *In: ECOA UOL*, 18 jan. 2024 [online]. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2024/01/17/chorei-sem-saber-o-que-ensinar-diz-professora-sobre-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SOBRE A AUTORIA:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68682

João Eudes Alexandre de Sousa Júnior
**Abominável reforma do Ensino Médio: entre a
privatização da escola pública e a negação de
futuros possíveis**

[*] Mestre em Ensino de História (UFC) – Professor da rede pública estadual do Ceará e preceptor do programa de residência pedagógica (CAPES/UFC) – ORCID: 0000-0003-2138-2557 – E-mail: alex.siará@outlook.com

Submetido em: 22 de novembro de 2023.

Aprovado em: Fevereiro de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.