

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA CAMPOS MAIA

**O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE
EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO**

GOIÂNIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

AMANDA CAMPOS MAIA

3. Título do trabalho

O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

05/01/2023 16:04

SEI/UGF - 3352773 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 23/11/2022, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Campos Maia, Discente**, em 05/01/2023, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3352773** e o código CRC **5DEBBDD**.

Referência: Processo nº 23070.057381/2022-94

SEI nº 3352773

AMANDA CAMPOS MAIA

**O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE
EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, sob a orientação de Profa. Dr^a Karine Nunes de Moraes.

GOIÂNIA
2022

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

Maia, Amanda Campos
O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE
EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO [manuscrito]
/ Amanda Campos Maia. - 2022.
CXVII, 118 f.

Orientador: Prof. Karine Nunes de Moraes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2022.
Bibliografia. Apêndice.

1. políticas educacionais. 2. BNCC do Ensino Médio. 3.
empreendedorismo. 4. REM. I. Moraes, Karine Nunes de, orient. II.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 163 da sessão de Defesa de Dissertação de **AMANDA CAMPOS MAIA** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFMG, na *área de concentração em Educação*.

Aos vinte e seis dias do mês de outubro de dois mil e vinte e dois (26/10/2022), a partir das 14h, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Karine Nunes de Moraes** (PPGE/FE/UFMG), doutora em Educação pela UFPE, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Valdirene Alves de Oliveira** (PPGE/ UEG), doutora em Educação pela UFG - integrante titular externa e Prof^ª. Dr^ª. **Marcilene Pelegrine Gomes** (FL/UFMG), doutora em Educação pela UFG - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. **Karine Nunes de Moraes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de outubro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. **Karine Nunes de Moraes**Prof^ª. Dr^ª. **Valdirene Alves de Oliveira**Prof^ª. Dr^ª. **Marcilene Pelegrine Gomes**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes**, Professor do Magistério Superior, em 26/10/2022, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdirene Alves de Oliveira**, Usuário Externo, em 27/10/2022, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes**, Professor do Magistério Superior, em 28/10/2022, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

05/01/2023 10:52

SEI/UFMG - 3284601 - Ata de Defesa de Dissertação



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3284601** e o código CRC **E6D8F438**.

Referência: Processo nº 23070.057381/2022-94

SEI nº 3284601

Aos jovens trabalhadores e trabalhadoras que anseiam por dias melhores.

Aos que já vieram e se dedicaram a lutar por uma educação que formasse indivíduos para atuar em sociedade.

Aos que virão empenhados em lutar pelo direito à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à bondade Divina, pela vida.

A minha mãe (*in memorian*), minha bisavó Josefa (*in memorian*) e minha avó paterna Rosalina (*in memorian*), mulheres que me inspiraram e me encorajaram.

Ao meu irmão Ygor, pela parceria nos processos de estudo e de conversas.

Ao meu pai, pelo encorajamento.

A minha prima Marília, pelas risadas.

Aos demais familiares, pelo apoio.

Às amigas Fabiana, Célia, Alessandra, Viviane, Mariana, Hana e aos amigos Gustavo, Iuri e Heliab, por estarem nesse tempo comigo.

À UFG, pela estrutura e corpo discente.

À FE, pelos professores comprometidos e engajados.

Ao PPGE, pela coragem de desenvolver o mestrado em plena pandemia.

À professora Dr^a Karine Nunes de Moraes, pelas orientações.

Aos professores da banca avaliadora, Dr^a Marcilene Pelegrine Gomes e Dr^a Valdirene Alves de Oliveira, pelas orientações e sugestões.

Aos amigos feitos durante o mestrado, Bruno, Hélia Marina, Joselaine, pela partilha.

Aos que diretamente ou indiretamente contribuíram comigo.

Ao companheiro de jornada Gleig, pelo bom encontro que a vida promove, pelo apoio, pelas risadas e pelo companheirismo.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar se o empreendedorismo presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e na Reforma do Ensino Médio (REM) é uma substituição da compreensão da formação de mão de obra para o trabalho. Desse modo, o estudo aborda a compreensão que está estabelecida na REM e na BNCC do Ensino Médio sobre empregabilidade e empreendedorismo. O objetivo geral da pesquisa é analisar se o uso do termo empreendedorismo, presente nesses documentos, é uma substituição da compreensão da formação de mão de obra para o trabalho. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: discutir o neoliberalismo e sua relação com a educação; discutir o novo ensino médio e identificar os autores que participaram da elaboração dos documentos, no caso, os favoráveis e os contrários; discutir a REM; identificar e analisar a compreensão de empreendedorismo proposta nela; conhecer a trajetória dessa reforma. A metodologia utilizada para a pesquisa bibliográfica foi a qualitativa e primeiro foi feito um levantamento bibliográfico no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; posteriormente, nos anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), presentes no site, envolvendo os anos de 2011 a 2019. A busca foi realizada a partir das palavras-chave: educação e neoliberalismo; educação, trabalho e empregabilidade. Esse percurso permitiu compreender melhor o tema, suas mudanças e relações estabelecidas. Para o debate sobre as abordagens que atravessaram o objeto pesquisado, foram utilizados como referenciais: Antunes (2005, 2009, 2018), Frigotto (1998, 1999, 1984), Libâneo (2007), Harvey (2008), Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Santomé (2003) e Freitas (2018). A pesquisa concluiu que o conceito de empreendedorismo, proposto pela BNCC do Ensino Médio, não supõe apenas mudanças de termo, mas traz consigo concepções de sociedade, de homem e um projeto de nação cujas ações estão orientadas para o mercado. A BNCC para o Ensino Médio e a REM defendem uma formação instrumentalizada, limitada a desenvolver habilidades e competências para adequação do estudante às realidades do mundo do trabalho flexível, instável, composto relações trabalhistas frágeis.

Palavras-chave: políticas educacionais, BNCC do Ensino Médio, empreendedorismo, REM.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze whether the entrepreneurship present in the National Common Curricular Base (BNCC) of High School and the Reform of High School (RHS) is a replacement of the understanding of labor training for work. Thus, the study addresses the understanding that is established in the RHS and BNCC of High School on employability and entrepreneurship. The general objective of the research is to analyze whether the use of the term entrepreneurship, present in these documents, is a replacement of the understanding of the training of labor for work. As specific objectives, the research proposes to: discuss neoliberalism and its relationship with education; discuss the new high school and identify the authors who participated in the preparation of the documents, in this case, the favorable and contrary ones; discuss the RHS; identify and analyze the understanding of entrepreneurship proposed in it; know the trajectory of this reform. The methodology used for the bibliographic research was qualitative and first a bibliographic survey was made on the website of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations; later, in the annals of the Meetings of the National Association of PostUndergraduate and Research in Education (ANPEd), present on the site, involving the years 2011 to 2019. The search was conducted from the keywords: education and neoliberalism; education, work and employability. This path allowed us to better understand the theme, its changes and established relationships. For the debate on the approaches that crossed the object researched, were used as references: Antunes (2005, 2009, 2018), Frigotto (1998, 1999, 1984), Libâneo (2007), Harvey (2008), Laval (2004), Dardot and Laval (2016), Santomé (2003) and Freitas (2018). The research concluded that the concept of entrepreneurship, proposed by the BNCC of High School, not only assumes term changes, but brings with it conceptions of society, of man and a project of nation whose actions are oriented to the market. BNCC for High School and HSR defend an instrumentalized training, limited to developing skills and competencies to adapt the student to the realities of the world of work flexible, unstable, composed fragile labor relations.

Keywords: educational policies, high school BNCC, entrepreneurship, RHS.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEIPE/FGV	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretário de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EVESP	Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
IAB	Instituto Alfa e Beto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNADs	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
P.P.	Pontos percentuais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
REM	Reforma do Ensino Médio
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Incl
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

O INÍCIO.....	15
1 Contexto de pesquisa e formação.....	17
1.1 Metodologia	18
1.2 Levantamento bibliográfico	19
1.2.1 Levantamento bibliográfico no site da ANPEd, do Grupo de Trabalho 09	19
1.2.2 Levantamento bibliográfico no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	24
1.3 Estrutura da dissertação	34
2 Neoliberalismo, mundo do trabalho e educação	36
2.1 Neoliberalismo e mundo do trabalho	36
2.2 Neoliberalismo e educação	40
3 Formação para o trabalho e empreendedorismo no ensino médio	55
3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e empreendedorismo	55
3.2 O ensino médio como campo de disputa: o novo ensino médio e a compreensão de empreendedorismo na BNCC do Ensino Médio	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	115

O INÍCIO

A pesquisa investigou como estão concebidos os conceitos de formação para a empregabilidade e formação para empreendedorismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio (REM). Esta pesquisa surgiu, pois, da necessidade de entender as compreensões presentes nesses documentos de empregabilidade e empreendedorismo.

O período em que se desenvolveu a pesquisa foi marcado pelo avanço de ideias conservadoras e negacionistas no país. A ciência foi questionada e, em pleno ano de 2020, o movimento foi em prol dela e da educação, defesa contrária ao que propagaram os negacionistas que trabalharam para desacreditá-la, retirando o crédito de qualquer pensamento estruturado em métodos científicos (MIRANDA, 2020).

Considerando essa realidade, as instituições de ensino, como a escola e a universidade, lutam para reafirmarem-se como espaço de produção do conhecimento. A universidade, em especial, empenha-se em assegurar-se como espaço de desenvolvimento, de pluralidade de ideias, de pesquisa, ensino e extensão. A pós-graduação, nesse contexto, tornou-se um espaço mais que formativo, caracterizando-se como lugar de resistência e de luta.

Nesse contexto, as disputas são constantes para desarticular a educação básica. O ensino médio, como etapa da educação básica, é alvo, portanto, de desarticulação. Nessa etapa, a parte da população prevista para atendimento abrange jovens com idade entre 15 e 17 anos. Todavia, em razão de distorções série-ano, a faixa etária é maior.

A idade adequada de 15 a 17 anos para cursar o ensino médio também corresponde a um recorte da população em idade ativa – de 15 a 64 anos – segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa parcela numerosa da população, além de representar força de trabalho, necessita de educação e de lazer.

O número de matrículas no ensino médio, conforme demonstra o Censo da Educação Básica, é de 7,6 milhões (BRASIL, 2021). Isso evidencia uma população jovem numerosa, que demanda de políticas sociais para existir e participar da sociedade. Em 2019, 73,1% da população de 15 a 17 anos havia concluído o ensino médio ou o frequentava. Segundo dados do site do Anuário Brasileiro da Educação básica, a taxa líquida de matrícula nessa etapa formativa, em 2020, apresentou aumento, passando de 71,1%, em 2019, para 75,4%, em 2020. Isso representa mais de 11 pontos percentuais acima do registrado em 2014, primeiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) segundo o anuário. Houve também o

crescimento da taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos em idade adequada frequentando a escola. Em termos numéricos, 94,5% dos jovens nessa faixa etária frequentavam a escola em 2020, se comparado ao ano de 2019, cujo percentual foi de 92,5%.

O Brasil possui uma alta taxa de força de trabalho, porém baixa taxa de ocupação para faixa etária jovem. A produtividade do trabalho no Brasil apresenta um quadro preocupante, tendo em vista a inserção, ao mercado de trabalho, de grande contingente de jovens. O Brasil, segundo relatório do Banco Mundial, passaria por um bônus demográfico por possuir grande população em idade ativa. “O Brasil passa por um curto período, o chamado “bônus demográfico”, único na história de cada nação, quando a força de trabalho é muito maior do que a população dependente” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7). Todavia esse bônus está com tempo contado, e o relatório chama atenção para que o país faça escolhas adequadas a fim de dar condições de educação, de saúde e de previdência aos jovens, possibilitando-lhes crescimento. Não esquecendo ainda das condições adequadas aos idosos (BANCO MUNDIAL, 2011). Segundo o relatório, o mercado de trabalho brasileiro “[...] precisa criar oportunidades suficientes para a população em idade ativa no curto prazo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7). Esse cenário pode ser um dos motivos de numerosas alterações nas propostas de formação dos jovens brasileiros e o motivo da transição da dimensão de empregabilidade para a de empreendedorismo.

Devido a importância da população jovem que compõe a força de trabalho e com objetivo de compreender como isso se relaciona à educação do ensino médio, a pesquisa tem como problema: O termo empreendedorismo presente na BNCC do Ensino Médio e na REM indica a substituição da compreensão de formação para o trabalho? O objetivo geral da pesquisa é analisar se o uso do termo empreendedorismo, presente na BNCC do Ensino Médio e na REM é uma substituição da compreensão da formação de mão de obra para o trabalho.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: discutir sobre o neoliberalismo, apontando sua relação com a educação; discutir, no novo ensino médio, os autores que participaram dessa elaboração, destacando os favoráveis e os contrários a ela; discutir e conhecer a trajetória da REM; analisar a compreensão de empreendedorismo nela presente.

Para o melhor desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na parte de eventos nacionais. O período de coleta de dados abrangeu

os anos de 2011 a 2020. Os descritores utilizados foram: educação, trabalho e empregabilidade. Também houve a busca pelas seguintes palavras-chave: educação e neoliberalismo.

1 Contexto de pesquisa e formação

Essa é a parte mais sensível de escrever da dissertação, pois foi um período desafiador. O mestrado em si foi desafiador, mas esse período de aprendizagem que ocorreu de modo remoto foi inesperado, desafiando alunos e professores em suas práticas didáticas. A sala de aula modificou-se e os espaços virtuais foram ocupados e acessados por celulares e computadores.

A pesquisa, nesse período, foi escrita e desenvolvida ainda em meio a mudanças no âmbito profissional, uma vez que não houve licença para aprimoramento em decorrência de ter assumido o cargo de docente em concurso recente.

Em termos de contexto histórico, a pesquisa foi desenvolvida em meio a pandemia do COVID-19, doença infecciosa provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que, no mundo, teve como consequência a morte de 5.688.629 de pessoas e um quantitativo enorme de outras tantas que passaram a ter que conviver com sequelas da doença. Foi um período marcado pelo isolamento social. A doença escancarou problemas no sistema de saúde dos países, considerando que a crise pandêmica foi administrada de modo desigual em países ricos e pobres.

No Brasil, os efeitos da SARS-CoV-2 foram agressivos, pois desenvolveram-se, simultaneamente, à crise sanitária e inflacionária, intensificando ainda problemas já existentes como o desemprego, a fome, a política e a governança. As consequências da pandemia foram inúmeras devido, em parte, à má gestão do governo federal que atrasou a vacinação no país, que não propiciou o amparo adequado no envio de materiais hospitalares, que demorou a fixar ajuda aos trabalhadores e, quando houve essa fixação, o valor foi insuficiente. Situação que se somou à limitação no alcance da população que mais carecia e fraudes.

Foi nesse contexto que a pesquisa foi desenvolvida. Lembrando que não se tem a pretensão de esgotar o tema do novo ensino médio e sua compreensão de empreendedorismo. O que a pesquisa propõe é analisar se o termo empreendedorismo, presente na BNCC do Ensino Médio e na REM, é uma substituição da compreensão da formação de mão de obra para o trabalho.

A REM e a BNCC para a etapa de ensino em questão afetam, de modo sensível, não apenas ensino médio regular, mas também o ensino médio profissional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação no Campo, Quilombola, Indígena e Educação para pessoas em privação de liberdade.

1.1 Metodologia

Para a pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, compreendida do seguinte modo por Bauer e Gaskel (2002, p. 26), “[...] A pesquisa qualitativa pode ser agora considerada como sendo uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento ou com outra pesquisa quantitativa (independente) [...]”. Os autores avançam na compreensão de que esse tipo de pesquisa não seria apenas uma pesquisa de dados numéricos e quantitativa, mas uma pesquisa que avalia dados quantificáveis.

Os autores discutem que seria “incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega as suas conclusões quase que automaticamente” (BAUER; GASKEL, 2002, p. 24). Para eles, “[...] a grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que ela, no que se refere à pesquisa e ao treinamento, deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e a coleta de dados” (BAUER; GASKEL, 2002, p. 24).

Utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007, p. 38) esclarecem que esse tipo de pesquisa se caracteriza como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso não pode ser aleatório”. Essa pesquisa auxilia na melhor organização das informações e na elaboração da sistematização conceitual sobre o que envolve o objeto de estudo.

Para tanto, foi realizado primeiro o levantamento bibliográfico na BDTD e no site dos anais das Reuniões da ANPEd nos anos de 2011 a 2019. As palavras-chave utilizadas foram: educação e neoliberalismo; educação, trabalho e empregabilidade.

Antunes (2005, 2009), Frigotto (1998, 1999, 1984), Libâneo (2018), Harvey (2008), Laval (2004), Laval e Dardot (2016), Santomé (2003), Freitas (2018) e Cunha (2007) foram referenciais para a definição dos conceitos de trabalho, empregabilidade, competências, habilidades e capital cultural.

Para as análises, entende-se que “Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem [...]” (SHIROMA; CAMPOS;

GARCIA, 2005, p. 427). Desse modo, a análise foi feita conforme apresentaram as autoras, não somente entendendo o texto isolado, mas compreendendo suas versões: “textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Os documentos analisados foram documentos legais, documentos da Comissão Especial destinada a promover Estudos sobre Ensino Médio (BRASIL, 2012) e as leis elaboradas sobre o novo ensino médio: A EM pela Lei nº 13.415/2017, a BNCC (BRASIL, 2018, 2019) e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

1.2 Levantamento bibliográfico

Esse subtópico tem como proposta a apresentação das análises do levantamento bibliográfico a partir dos temas: educação, trabalho e empregabilidade. Foram utilizados para a pesquisa os operadores booleanos *or*, *and* e *no* nos sites da BDTD e dos anais das Reuniões da ANPEd nos anos de 2011 a 2019. As palavras-chave utilizadas foram divididas em grupos. Grupo 1 de busca: educação, trabalho, empregabilidade. Grupo 2 de busca: educação e neoliberalismo. Após esse mapeamento, foram realizadas a leitura dos resumos e dos trabalhos.

A princípio, como dito, as palavras foram buscadas em grupos, para assim abranger o maior número de produções entre teses, dissertações e artigos em língua portuguesa, possibilitando a melhor eficiência e também tentando compreender como os autores e autoras debatem os temas apontados.

Necessário destacar que os temas não foram compreendidos separadamente, eles se intercruzaram e foram trabalhados considerando a dimensão material, histórica e social. Nos trabalhos encontrados, aspectos como objetivos, objetos pesquisados e vinculação desses objetos com a educação foram analisados.

Para a seleção dos trabalhos, foram lidos os resumos e verificado os que mais tinham convergência com a proposta de pesquisa. Foram lidas as obras, identificados os autores e as questões problematizadas relevantes ao tema desta pesquisa.

1.2.1 Levantamento bibliográfico no site da ANPEd, no Grupo de Trabalho 09

O levantamento realizado no Grupo de Trabalho (GT) 09, cuja temática versa sobre trabalho e educação, abrangeu o período de 2011 a 2019, considerando, portanto,

aproximadamente 10 anos de publicações. Foram identificados 90 artigos sobre o tema. Em relação ao GT 09, a escolha ocorreu por ser ali um fórum de discussão entre o mundo do trabalho e a educação, tendo como base o referencial teórico-metodológico do materialismo-histórico ou mesmo outros que convergem ou conflitam e problematizam as temáticas como:

trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. (ANPED, 2021).

No GT 09 também há a valorização de temas considerados emergentes tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem e o ideário pós-moderno (ANPED, 2021).

Foi realizada a análise dos artigos produzidos nesse GT, entendendo que essa análise está situada em uma conjuntura política, econômica, social, cultural de elaboração e divulgação do documento. Situação que propiciou essa elaboração.

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais seus e de seus autores, compreender sua reação, identificar pessoas, grupos sociais, locais. (CELLARD, 2008, p. 299).

O levantamento da produção do GT 09 é importante para estabelecer relações entre o que é compreendido da realidade pelos autores e o contexto histórico em que está submetida a produção. Foi elaborado um quadro com os temas recorrentes e há também os artigos que não entraram em nenhum grupo elaborado, descritos em apêndice.

Os trabalhos produzidos durante do período de 2011 a 2019 apresentam pluralidade na abordagem do tema educação e trabalho, no modo de exposição desse tema. Como apresentado no apêndice, os temas mais debatidos foram: trabalho docente, educação profissional e ensino médio. Como esclarecimento, neste trabalho, não há intenção de separar educação profissional de ensino médio. O quadro composto é uma exposição didática que visa melhor compreensão do levantamento feito.

Nos artigos lidos, os autores mais citados foram: Antunes (2007, 2009), Ciavatta (2005), Frigotto (2005, 2009), Gramsci (2006), Hobsbawm (2007), Kosik (2002), Kuenzer (2007),

Mészáros (2005), Ramos (2002,2015), Marx (1975, 1983, 2008), Trein (2003), Lucáks (1979), Rummert (2000), Machado (2005), Manacorda (2006), MST (2005), Michelat (1985) Pistrak (1988,2009), Mascarenhas (2002); Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (2003, 2008) e Duarte (2006).

É importante mencionar que muitos trabalhos abordam o tema a partir da teoria histórico-materialista. Isso diz, sobremaneira, de uma concepção de homem, de sociedade e de mundo e a relação estabelecida entre trabalho e educação, como discutiu Tumolo (2011), citando Frigotto (2009), que compreende o trabalho como um princípio educativo, não ligado diretamente à escola; como um processo de superação do sistema capitalista e da ideologia da sociedade classista. A compreensão do trabalho, nesse caso, explicita a dimensão formativa do homem.

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação [grifado no original] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano [...]. (TUMOLO, 2011 *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Os artigos pesquisados discutem as contradições no modelo de gestão das escolas, nos objetivos de uma formação por competências, nos programas implantados que se apresentam como programas governamentais, diferentemente de programas de Estado. Os estudos evidenciam um acelerado processo de precarização do trabalho, de implementação de políticas de desvalorização docente e compreensão que se tem desse princípio educativo. A isso soma-se ainda a intensificação da precarização do trabalho docente, a terceirização na docência e os contratos temporários.

O ensino médio integrado suscitou também várias pesquisas devido ao seu grau de abrangência e de ser uma política para educação constantemente avaliada. O estudo de Drago (2017, p. 90) indica que o ensino médio integrado “é marcado pela dualidade estrutural e que sua materialidade, embasada numa concepção de educação politécnica, ainda não se efetivou na sociedade brasileira”. Há artigos que problematizam a juventude e o ensino médio, orientando o debate para o mundo do trabalho, como Oliveira (2017) que afirma que os jovens ambicionam mudar a realidade, por isso estabelecem uma relação entre trabalho e escola capaz de permitir/possibilitar um passaporte para a mobilidade social.

O ensino profissional é abordado por vários prismas que interferem em sua efetivação como as práticas pedagógicas dos professores na educação profissional e no ensino integrado, o ensino profissional como possibilidade de superação do abandono escolar do ensino médio (PELISSARI, 2012); a formação do técnico de nível médio para a saúde pública (MONTEIRO, 2012); o Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (PELISSARI, 2017), o Proeja, as políticas para educação profissional. Há artigos que problematizam formação profissional, juventude e trabalho, como o de Magalhães (2011) e o de Oliveira (2017).

A educação profissional integrada é alvo de diversos debates. Os artigos apresentam os limites da materialização de uma educação que se diz realmente integradora, como explica Santos (2017, p. 1) quando afirma que a “Educação Profissional Integrada se constitui como desafio de natureza epistemológica, histórica, política e pedagógica [...]”.

No levantamento bibliográfico no GT 09, percebeu-se uma baixa produção capaz de relacionar educação, trabalho e empregabilidade. Os debates dos trabalhos do grupo problematizam o lugar do trabalhador, sua escolaridade e seu grau de inserção no mercado, no qual mais formação implicaria em maior empregabilidade (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015), além de abordar os discursos sobre empregabilidade. Oliveira (2013) mostra-se ousado ao traçar relações entre políticas de formação profissional e dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNADs), dos Anuários dos Trabalhadores produzidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) para compreender escolarização/qualificação e rendimento. Esse estudo conclui que, progressivamente, os trabalhadores estão tendo níveis de rendimento salariais rebaixados, considerando níveis de escolarização.

A proposta de empreendedorismo no ensino profissional aparece como projeto para a juventude trabalhadora com a justificativa de combate ao desemprego. O sucesso ou o insucesso da juventude no mercado de trabalho é lançado sobre eles, de maneira a responsabilizá-los, retirando do Estado o compromisso de gerar emprego, de gerar renda (MARCASSA; KATREIN, 2019). Sobre empreendedorismo nos currículos da educação profissional, conclui Machado (2019) que essa discussão tem sido usada para driblar o desemprego, e a inserção desse tema em programas de governo e cursos da Rede Federal tem por objetivo manter a ordem vigente, defendendo uma qualificação que propõe ao trabalhador liberdade.

No GT 09 foram localizados artigos que problematizam a função da escola e como se desenvolve sua dimensão formativa, e os interesses atendidos por uma formação aligeirada

(OLIVEIRA, 2017). De modo indireto, o estudo problematiza a função social da escola, qual público ela atende e quais os agentes ali em disputa.

Leal e Sthal (2017, p. 1) polemizam o entendimento de homem, sociedade e mundo nos cursos de graduação na área de saúde da UFG, concluindo que “Os dados encontrados revelam uma concepção de homem enquanto ser condicionado pela sociedade, com objetivo de adaptação a ela e ao mercado de trabalho; uma concepção acrítica e individualista de mundo”.

Há trabalhos que discutem a criação dos Institutos Federais (IFs), como eles se desenvolvem, sua materialização e influência para do setor produtivo. Não foi encontrado trabalho com recorte étnico, problematizando a inserção ou inclusão na escola ou mesmo debatendo a relação educação e trabalho. Somente um trabalho abordou os conhecimentos dos quilombolas. Os estudos amparam-se em documentos. Todavia, poucos fazem uso de dados de institutos de pesquisa como o IBGE e o DIEESE.

Outras produções mostraram-se atentas à juventude, à expectativa e formação dos jovens. O ensino médio e o ensino técnico são polemizados, pois, por eles, os jovens constituirão a força de trabalho como evidenciam Casagrande (2019), Almeida (2015), Drago (2017), Silva e Monteiro (2019), Pelissari (2019), Marcassa e Katrein (2019), Monteiro (2012), Magalhães (2011), Santos (2019), Rodrigues e Araújo (2012), Ferreira(2011), Lima (2011) e Sales (2011).

Em 2019, houve um maior número de publicações voltadas à reflexão do novo ensino médio, explicitando críticas ao modelo implantado. Entre as críticas estão os trabalhos que abordam: os limites do ensino médio integral em Goiás (MAGALHÃES; FERREIRA, 2019); os problemas da juventude (RODRIGUES, 2019); a reação docente à reforma do ensino médio na rede federal (HERNANDES, 2019); os itinerários técnico-profissionais na REM (MONTEIRO; SILVA, 2019); a percepção de estudantes secundaristas sobre o novo ensino médio, obtendo como resultado o esvaziamento dessa etapa formativa (GONÇALVES, 2019).

Os anos de 2011 a 2016 envolvem muitas produções como as de Rodrigues (2012), Ferreira (2011), Lima (2011) e Sales (2011) que discutem as mudanças na educação, a expansão do ensino, o Pronatec.

Do levantamento dos artigos produzidos, de modo geral, os temas abordados foram: trabalho e educação como espaço de resistência, porém não desconsiderando a interferência do sistema produtivo do capital, interesses mercadológicos, ambientes de contradições. Nessa relação entre trabalho e homem, os artigos evidenciam as potencialidades da dimensão formativa do trabalho para o homem.

1.2.2 Levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Da busca realizada na BDTD, foram localizados 1.040 trabalhos entre teses e dissertações. Foram selecionadas, de antemão, para estudo, 113 teses que se aproximavam da temática aqui proposta. A partir dessa seleção, os resumos foram analisados e as teses, tendo em vista as que mais se aproximavam do debate, escolhidas. Em função do tempo foram selecionadas, de fato, 6 teses. As palavras-chave utilizadas foram educação e neoliberalismo.

A pesquisa de Oliveira (2019) foi escolhida em função da vasta produção problematizando o Programa Mais Educação e suas implicações para a educação. Esse estudo tentou entender a verdadeira lógica desse programa, sua visibilidade e alcance.

Oliveira (2019), portanto, problematiza o Programa Mais Educação, bem como o Programa Novo Mais Educação, destacando o desenvolvimento da educação integral e o percurso dessa proposta no Brasil. O olhar mais detido explicita que o neoliberalismo aparece como solução à crise de acumulação do modelo fordista/toyotista. O autor mostrou que o reordenamento na década de 1980 expandiu-se para os países da América Latina por meio dos programas de ajustes financeiros.

Oliveira (2019) apresentou o movimento de organismos financeiros internacionais orientando os países latinos e propondo ações para diminuir o *déficit* público e equilibrar a economia desses países. O autor expôs como a educação, diante desse rearranjo, foi vista como instrumento necessário à formação e qualificação de um trabalhador ajustado ao novo modelo de divisão social do trabalho e instruído para atuar nessa reorganização das forças produtivas.

Para Oliveira (2019), o Estado configura-se como um “governo empresarial” que gere e orienta toda a sociedade para garantir que ela esteja a serviço das empresas, garantir a liberdade, em que as decisões “macroeconômicas são amplamente o resultado de decisões públicas e privadas” (DARDOT; LAVAL, 2016 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 56). Nessa situação, há grande influência de organismos internacionais na tomada de decisão sobre as políticas educacionais. Isso ocorreu na década de 1990 com os programas de combate à pobreza em países em desenvolvimento e os programas em defesa da igualdade social e da escolarização.

O autor traz ainda um apanhado de conferências e documentos produzidos pelos organismos internacionais. Na Tailândia, em 1990, houve a Conferência Mundial Todos pela Educação, reunindo delegações de vários países do globo. Evento em que foi elaborada, como descreveu Oliveira (2019), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. O documento

propõe algumas metas a serem seguidas para melhorar o acesso e a educação no mundo. Esse documento influenciou as políticas educacionais implantadas em todos os países, com maior ênfase nos latinos. Os principais patrocinadores do evento foram: “[...] PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial” (UNICEF, 1990). O texto do documento declara “alianças” entre órgãos do governo e órgãos educacionais, “[...] sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990).

Após o evento de Jontiem, foi realizada pela UNESCO a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI com a proposta de refletir sobre a educação. O encontro produziu o texto “Educação: um tesouro a descobrir”, que propagou ideias populares no meio educacional como “aprender a aprender” e “a educação ao longo da vida”.

A proposta de “educação ao longo da vida” é questionada por Oliveira (2019). As indagações que surgem são: Qual o real sentido da expressão para os organismos internacionais? Quais os desdobramentos políticos decorrentes dessa expressão? Segundo Laval (2004), citado por Oliveira (2019), há aí uma compreensão utilitarista que atribui ao trabalhador a responsabilidade de continuar a aprender ao longo da vida, e aprender o que seja prático para fins profissionais. Como interpretado pelo autor: “nesta visão, a escola perde espaço para outros espaços da sociedade ditos formadores, pois, não devem existir espaços desconectados do mercado [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

O autor conclui que, para o BM, a educação seria “a solução para prevenir problemas da expansão capitalista mediante a pobreza e marginalidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 64). À escola é atribuída a função de diminuir as pobreza e as desigualdades sociais. A população pobre, como analisou o Oliveira (2019), deve ser incluída na lógica mercantil a fim de diminuir conflitos e atenuar as desigualdades.

O trabalho de Souto (2014) foi selecionado por problematizar, com base em Foucault, a relação do aluno da EJA com a proposta de ele se tornar empreendedor de si. Para isso, o conceito de governamentalidade como “emprego de técnicas que conduzem a conduta da população por meio de leis que não despontam na imposição, ou seja, não tem caráter de obrigatoriedade, mas, mesmo assim, operam silenciosamente” (SOUTO, 2014, p. 30) é apresentado. Esse conceito busca alcançar os indivíduos pelas políticas para EJA.

A autora ainda mostra a raiz da Teoria do Capital Humano, baseada em Theodore Shultz, que caracterizou o humano como um conjunto de habilidades, capacidades e aptidões próprias que adquirem valor de mercado. Logo, o investimento não é restrito ao maquinário, mas à

educação. Nesse sentido, a formação do indivíduo é vista como “moeda de troca”. Essa teoria tem permeado a esfera educacional e tem sido usada como orientadora para o empreendedorismo. A EJA, segundo Souto (2014), situaria nessa lógica de política de investimento. Trata-se de uma estratégia de “governo” que opera nos indivíduos para torná-lo um sujeito empreendedor de si. O retorno à escola seria o primeiro passo para tornar-se empreendedor de si. O nível de instrução representaria o reconhecimento e a possibilidade de inserção social a se efetivar em melhores oportunidades de trabalho, que, por sua vez, permitiria aquisição de bens. Assim, “tornar-se uma microempresa, um sujeito empreendedor, vem se constituindo objeto de desejo dos sujeitos contemporâneos” (SOUTO, 2014, p. 43).

As falas dos participantes da pesquisa corroboram essa concepção de dimensão formativa, em que os sujeitos adentram a escola como investimento educacional. A educação passa a ser sinônimo de melhores condições de vida, significando na atualidade potencialidade para consumir mais (SOUTO, 2014). A autora observa como a lógica neoliberal permeia a subjetividade dos indivíduos. Ela entende que os indivíduos funcionando “[...] por meio dessa estratégia de governo, [...] buscam investir em si, sem a necessidade de intervenção direta do Estado” (SOUTO, 2014, p. 45).

Conclui que “a educação para esse espectro da populacional deixa de ser um descaso apenas quando passa a ser vista como possibilidade de produtividade” (SOUTO, 2014, p. 78). Infelizmente a EJA significa apenas que os baixos investimentos tinham como metas: alfabetizar os estudantes para torná-los cidadãos com condições de votar, formar força de trabalho para um país que se industrializava e melhorar os índices de desenvolvimento humano.

O trabalho de Souza (2020), baseado na teoria materialista-dialética investigou o neoliberalismo e seus efeitos no mundo do trabalho, na educação. A pesquisa mostrou a parceria da Fundação Lemann com a Secretaria Estadual do Piauí, bem como, de forma breve, com o Unibanco do Piauí.

Em sua análise, a autora observa as mudanças provocadas pelo modelo neoliberal na gestão do Estado e na gestão escolar e como as reformas governistas contribuíram para “empresariamento e mercadorização/mercantilização da educação” (SOUZA, 2020, p. 14).

A autora compreendeu que a gestão gerencialista opera com o princípio da racionalidade econômica como “pragmatismo, utilitarismo, competição, (a) rentabilidade, eficácia, (o) desejo de ganhar e de poder” (GAULEJAC, 2007, p. 184 *apud* SOUZA, 2020, p.31). Esses princípios imprimem no Estado pressão por resultado, eficiência, eficácia, sempre tendo o menos maximizando os resultados. A autora detalhou que, nessa “nova pedagogia do

capital” gerencialista, impôs-se no Estado uma lógica privatista, criando um ambiente favorável para a participação do setor privado, em forma de fundações e institutos, nas políticas públicas com objetivo de sanar os problemas educacionais. O exemplo dado pela autora foi o do governo do Piauí, seguindo políticas federais para as políticas estaduais, pactuando com o movimento “Todos pela Educação”, mercado, organismos multilaterais.

Souza (2020), assim como Souto (2014) e Oliveira (2019), que falam das interferências do mercado para resultado, eficiência e desempenho na educação afirmam que a lógica da escola como espaço formativo alterou-se. Esse espaço passou a “comportar-se como uma organização produtiva flexível (de bens e serviços)” (SOUZA, 2020, p. 25).

O texto de Hilário (2019) enfatizou o trabalho para os jovens e o discurso “Educação para vida e para o trabalho” nas reformas do ensino médio. O teórico utilizado foi Michel Foucault, bem como autores pós-críticos. Esse subsídio teve como objetivo compreender como os enunciados operaram para legitimar as ações do governo em relação às reformas no ensino médio. Para isso, foi feita análise de documentos como leis e pareceres.

No estudo, foi definido, inicialmente, o conceito de enunciado: “Um enunciado não é simplesmente a verbalização de uma ideia, uma preposição, um ato de fala ou o conjunto de palavras no domínio gramatical” (HILÁRIO, 2019 p.14). Enunciado é um ato discursivo estabelecido no interior das relações que o validam num determinado tempo histórico. O mesmo enunciado, propagado de muitos modos, traz algo que o evidencia como verdade e todo discurso é produzido num campo de disputa de forças. O autor aponta isso quando afirma a institucionalização de um dos objetivos do ensino médio, que é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Hilário (2019) explica, com base em Pereira (2009), que não se trata apenas de uma imposição dos organismos internacionais às reformas educacionais. Na verdade, isso é decorrente de um movimento recíproco entre os Estados e o Banco Mundial, que ocorreu a partir da década de 1990. O Banco Mundial passou a operar junto aos Estados por meio de ações coercitivas e persuasivas em âmbito nacional e internacional. As relações estabelecidas apontam que todos os que são clientes são também membros. Todavia, “nem todo membro é cliente” (PEREIRA, 2009 *apud* HILÁRIO, 2019, p. 28). O autor esclarece que as ações nos países pobres não se limitam aos governos e instituições estatais, uma vez que incorporam ainda a sociedade civil e as empresas privadas.

Como imposição para reforma, teve início, no Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, projetado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), pelo então ministro Bresser Pereira. O objetivo desse plano era trazer para o Estado brasileiro o ideal de eficiência, controle de resultados, descentralização de poder e mudança da condição de cidadão para cliente. O plano visava, então, a implantação de uma lógica empresarial.

Essa lógica do mercado adentrou as subjetividades dos jovens e seus modos de compreender a educação. Segundo Hilário (2019, p. 33), as subjetividades são constituídas para formação de indivíduos autônomos, adaptáveis, flexíveis, cooperativas, “capazes de se doarem em máxima potência ao mercado ao qual servem”.

Com base em Foucault (2008), Hilário (2019) destaca que o neoliberalismo respeita a regra geral da inclusão. Nesse sentido, todos os sujeitos passam a ser incluídos e isso é regra para o funcionamento desse sistema. Inseridos na escola, há se se supor que todos têm as mesmas condições de concorrência na sociedade. No Brasil, a expansão da rede escolar, ocorrida a partir da década de 1990, fomentada pelo “Movimento Todos pela Educação”, trouxe a perspectiva de uma educação que incluiria a todos e que auxiliaria o desenvolvimento do país. O acesso à escola foi utilizado como instrumento de combate às desigualdades sociais, à redução da pobreza, à melhoria das condições de vida da população, remontando concepções sobre escola redentora compreendida anteriormente (HILÁRIO, 2019).

A inclusão de um maior número de pessoas é “para que elas tomem para si as ordens instauradas nas instituições sustentadas pela racionalidade neoliberal, pois a esta importa constituir subjetividades ajustadas aos seus pressupostos” (HILÁRIO, 2019, p. 41). Isso seguindo as orientações dos organismos multilaterais para a escolarização, com objetivo de formar pessoas “que atendam a essa racionalidade, e condições do setor produtivo, que apropriem-se e desenvolvam competências e habilidades ao longo de toda a vidas [...]” (HILÁRIO, 2019, p. 41).

O novo ensino médio, com a lei nº 13.415/2017, trouxe uma nova proposição a esse ensino, alterando o tempo de formação já que propõe ampliação da carga horária a ser cumprida pelos estudantes. Os discursos propagados por essa lei convergem com o ideal de “educação para a vida e para o trabalho”, pois o trabalho é o fim da educação e os indivíduos são considerados força de trabalho.

A lei também foi problematizada por Martins (2019), bem como foi problematizado o conjunto de leis que se somou para desarticular e desregulamentar as conquistas trabalhistas

como a lei da terceirização nº 13.429/17 e a Reforma Trabalhista nº 13.467/17, que foram aprovadas e impactaram nas relações trabalhistas, no trabalho em si no Brasil e na educação.

O marco do trabalho foi o texto da lei nº 13.429/17 com a definição sobre trabalho temporário, prestado por pessoa física por tempo determinado a fim de substituir por certo tempo o quadro de pessoal permanente ou mesmo demanda de serviços. Esses contratos temporários podem ser executados em atividades-meio e atividades-fim. As empresas tomadoras do serviço, assim, estabelecem com o trabalhador qualquer vínculo empregatício, fragilizando as relações trabalhistas, precarizando-as, possibilitando contratos não assentados na Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT), como expressa o trecho:

§ 3º O contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços. (NR)

Art. 10. Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário. (BRASIL, 2017).

O estudo objetivou analisar a terceirização do trabalho e seu impacto na educação no contexto da contrarreforma do Estado. O autor compreendeu que as alterações nos textos legais sobre o trabalho dão condições para o fortalecimento de ideais na educação que estão a serviço do setor econômico. “Essa precarização que ocorre no mundo do trabalho acaba por exigir uma flexibilização e precarização no processo de formação do trabalhador” (MARTINS, 2019, p. 15).

O Estado, como expôs Martins (2019), é o formulador das políticas e detalhar as relações do mercado com ele dá condições de analisar as políticas elaboradas. Os teóricos utilizados deram subsídios para que o autor refletisse sobre a reforma do Ensino médio pela lei nº 13.415/2017; a Reforma Trabalhista pela lei nº 13.467/17; a terceirização pela lei nº 13.429/17. Um olhar não atento a essa relação talvez não perceba que as leis do ensino médio e a trabalhista foram alteradas a partir de leis existentes. Martins (2019) aponta intersecção entre elas.

Badia (2017) analisou as ações de grupos empresariais no processo de elaboração do PNE no período de 2014 a 2024, com base na teoria de empresarização, descrita especialmente por Solé (2008) e Abraham (2006). Como metodologia, foram utilizados documentos elaborados por empresas, reportagens e notas de reuniões e audiências públicas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e o texto do PNE (2014-2024), que absorve opiniões

empresariais de modo direto e, segundo o autor, flexibiliza questões em detrimento desses interesses.

Badia (2017) problematizou os programas de expansão do ensino superior como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado por Lula, a partir da lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O autor mostrou como os recursos públicos foram destinados à expansão do ensino superior e à baixa quantidade de vagas ofertadas no nível público no Brasil. Isso deu condições para que o ensino superior expandisse e alcançasse o setor privado com o financiamento estudantil.

Utilizando os dados do INEP, o autor identificou um salto exponencial de crescimento das universidades privadas se comparado às públicas. Sguissardi (2015 *apud* BADIA, 2017) afirma que houve uma redução de 34% na quantidade de instituições superiores comunitárias e confessionais no período entre 1999 e 2010. Situação contrária às instituições superiores privadas, cujos lucros cresceram 252%, saltando de 526 para 1.850 instituições, situação que repercutiu no aumento das matrículas nessas instituições. O cenário evidenciado foi que “[...] vive-se um período de massificação mercantil da educação, algo para o qual apontam as evidências coletadas” (SGUISSARDI, 2015 *apud* BADIA, 2017, p. 58).

Badia (2017) apresenta todo um campo em disputa sobre PNE (2014-2024), que tem início em 2010 com o Projeto de Lei nº 8.035/2010. Ele descreve também o conjunto de atores que interferiu para a produção do documento, analisou ainda as atas produzidas nas audiências públicas nos anos de 2010 a 2013. O autor detalhou que, para as metas que interferem diretamente no ensino superior – 12, 13, 14 e 20 –, houve tensionamentos e disputas. Sobre a meta 12, de expansão do ensino superior, grupos e associações de instituições privadas possuíam projetos para alcançá-la. Sobre a meta 13, criaram resistência, questionaram a necessidade de um corpo docente mais qualificado e os benefícios auferidos na formação final. “A análise financeira parece ganhar centralidade diante dos aspectos da qualidade, conotando a prioridade dada à lucratividade dos investimentos feitos” (BADIA, 2017, p. 87).

A conclusão a que chegou o estudo é que as ações dos grupos que representavam os interesses das instituições privadas se desenvolveram a partir do “[...] acesso, a medição da qualidade e sobre a determinação das formas de financiamento público [...]” (BADIA, 2017, p. 108). As atuações foram no sentido de acesso e as propostas foram tensionadas, limitando sua expansão, ao mesmo tempo que recursos financeiros eram buscados para apoiar a expansão por meio de programas de assistência estudantil.

Martins (2015) problematizou o Pronatec como umas das principais políticas de formação e inserção no mundo do trabalho da população jovem, analisando também os efeitos da política pública e educacional no governo do Partido dos Trabalhadores. Buscou ainda compreender como esse programa se configurou como uma política formativa e de orientação para inclusão no mundo do trabalho.

A dissertação teve como marco o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo recorte envolveu os anos de 2003 a 2014. As condições históricas e econômicas e o modo de gestão também foram analisados e a base teórica segue descrita abaixo:

Antunes (2005, 2011), Alves (2005, 2014), Boito Júnior (1999, 2003, 2012), Antunes (2005, 2011), Alves (2005,2014), Bianchetti (2001), Pochmann (2011), Braga (2012), Oliveira (2010), Coutinho (2010), Fiori (2013), Gonçalves (2013) e outros autores que se debruçam sobre as especificidades do capitalismo contemporâneo no Brasil. (MARTINS, 2015, p. 19-20).

A oferta do ensino técnico e profissionalizante historicamente no Brasil esteve voltada aos filhos da classe trabalhadora com objetivo de reduzir as desigualdades sociais e de qualificação para o mundo do trabalho a partir de um saber instrumentalizado. Keuzer (1991 *apud* MARTINS, 2015) compreende que o ensino técnico e profissionalizante foi sempre marcado pela divisão social e técnica do trabalho, que propõe a cisão entre trabalho intelectual e manual, interferindo no local de ocupação dos indivíduos (MARTINS, 2015).

A autora evidencia o contexto socioeconômico em que se desenvolve as políticas para expansão desse tipo de ensino. O governo elaborado pelo Partido dos Trabalhadores promoveu essa expansão e o programa desenvolvido foi antecedido por outros voltados ao ensino técnico, como o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que ocorreu entre 1963 e 1982, e o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), que ocorreu entre 1995 e 2002.

Na gestão dos governos Lula e Dilma, foram criados mais programas de políticas econômicas e sociais. Foi um período denominado por Boito Jr. (2012, p. 174) como “neodesenvolvimentista”. No primeiro governo do presidente Lula, houve acordos importantes, para o capital internacional e decisivos à continuidade de seu mandato. No segundo governo, o caráter neodesenvolvimentista permaneceu com ações voltadas à classe trabalhadora e ao mercado interno. O governo de Dilma também promoveu ações no sentido de beneficiar as diferentes classes sociais. Boito Jr. (2012) esclarece que as ações neodesenvolvimentistas ocorreram não rompendo a lógica neoliberal.

[...] Essa ascensão do neodesenvolvimentismo mostra que a política de Estado sob os governos petistas tem direção clara e visa ao desenvolvimento capitalista sem, no entanto, romper com alguns pilares do modelo neoliberal – citemos a rolagem da dívida pública, que inibe a capacidade de investimento do Estado, e a abertura comercial, que mina a indústria interna. (BOITO JR., 2013, p. 174).

Octávio Ianni (1998 *apud* MARTINS, 2015) fez alguns delineamentos sobre o conceito de desenvolvimentismo. Ele compreende que esse modelo atribuía à industrialização a capacidade de ruptura com o modelo colonial, sistema econômico e social limitante. Essa ruptura, todavia, ocorreu de maneira restrita ao modo de produção capitalista. Esse desenvolvimentismo, segundo o autor, tem raízes progressistas, e tal ideal, trouxe a perspectiva que abertura de portos, cidades, obras de infraestrutura, gerando benefícios a gerações futuras.

Com as mudanças no setor produtivo, Antunes (2009), em conformidade com Harvey, apresentou dois grupos localizados na periferia que venderam sua força de trabalho: os que trabalhavam em tempo integral, com mão de obra pouco especializada e trabalho rotineiro como funcionários administrativos ou trabalhadores do setor financeiro; os empregados por tempo determinado, temporários, precarizados, informais e treinados com formação pública. E é para este subgrupo da periferia que se destina a qualificação para o mundo do trabalho, ofertada pelo Pronatec.

Martins (2015) apresentou dados da população jovem e sua ocupação no ano de 2013. Os dados foram produzidos pelo Governo Federal que mostrou uma população jovem, de 15 a 29 anos, representando 26% da população, somando 51 milhões de pessoas. Dessa população jovem, que corresponderia a 74% no mundo do trabalho, 53% estavam empregados e 21% desempregados.

A conclusão do estudo apontou que o Pronatec é fruto de ações organizadas pelo capital estrangeiro, juntamente com a burguesia nacional, administradas pelo PT no governo de Dilma Roussef. O programa tinha um claro compromisso com “[...] a reprodução das desigualdades classistas não resolvendo, como bradam seus criadores, os problemas de acesso da classe trabalhadora e da juventude ao emprego digno e à garantia de direitos [...]” (MARTINS, 2015, p. 102). O Pronatec articulou-se à proposta do capital de desenvolvimento do país, assegurando a ordem vigente e a uma qualificação para a classe trabalhadora sempre “[...] interligadas às demandas produtivas do capitalismo nacional e internacional” (MARTINS, 2015, p. 102).

Sobre os trabalhos selecionados

Os trabalhos analisados foram produções recentes, artigos, teses e dissertações. O debate é vasto. Os trabalhos apresentam pontos semelhantes e alguns propõem novos debates. Alguns trabalhos problematizam os efeitos da crise em nível global e desenvolvem um recorte específico: o neoliberalismo e a educação no Brasil. Eles têm em comum os efeitos da década de 1990 com a abertura política e econômica e a continuidade do programa neoliberal pelos demais governos que se seguiram. Na discussão sobre o neoliberalismo, as políticas econômicas e educacionais de governo foram analisadas.

Os métodos utilizados nas pesquisas se diferiram. Alguns pesquisadores utilizaram o materialista-dialético; outros, a análise de discurso; outros, a fenomenologia. Os documentos legais utilizados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs), bem como relatórios e atas. Também foram feitas análises sobre as políticas e propagandas utilizadas.

Outra questão importante de pontuar é que foram explicitados por todos os trabalhos as influências dos organismos multilaterais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial – como o movimento Todos pela Educação nas políticas sociais, em específico na educação.

Com base nas produções lidas, escancaram-se as influências do mercado sobre a educação por meio de parcerias público-privadas, interferências do associações de faculdades privadas no desenvolvimento do PNE (2014-2024). Essas parcerias apresentam-se como caminho no momento em que o Estado brasileiro diminui investimento em políticas sociais a fim de adequar gastos, permitindo que ações sociais se transformassem em mercadorias.

A influência do mercado sobre a educação não foi despreziosa no sentido de somente prestar o serviço que o Estado prestava, fazendo-o com dinheiro público. O fundo público para educação é questão problematizada, movimenta altas quantias e o setor privado tensiona esse fundo sob a alegação de eficiência e eficácia na execução dos programas, explicitando a lógica empresarial.

As políticas educacionais no Brasil mostram-se campo de conflito constante, de disputa de interesses tanto da população que carece de acesso ao ensino quanto de empresários. Isso torna as políticas problemáticas no campo de sua materialidade, pois elas não alcançam o fim a que se propõem, muito menos o público que deveria ser o almejado.

A EJA e a REM, apresentadas nos artigos mencionados e nas teses e dissertações, mostraram como a lógica da escolarização para inserção no mundo do trabalho está naturalizada

no cotidiano. Os discursos propagados associam qualificação e empregabilidade, omitindo a incapacidade do sistema de incorporar a mão de obra, a grande faixa de desempregados que é fruto do próprio modelo de acumulação.

A educação brasileira, com todos seus limites e desafios, possui potencialidades e é permeada de resistência. Houve avanços e recuos com a LDB de 1996, o PNE (2000-2011 e 2014-2024), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e outros programas.

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida nas seguintes seções: “O Início”; “Neoliberalismo, mundo do trabalho e educação”; “Formação para o trabalho e empreendedorismo no ensino médio” e “Considerações Finais”.

Na primeira seção, são apresentados o tema, o problema, os objetivos e os modos como a pesquisa foi realizada, envolvendo ainda a metodologia e a apresentação do levantamento bibliográfico.

Na segunda, intitulada “Neoliberalismo, mundo do trabalho e educação”, que se encontra dividida em subtópicos – “2.1 Neoliberalismo e mundo do trabalho”; “2.2 Neoliberalismo e educação” –, o neoliberalismo é abordado. Isso ocorre, sobretudo, no primeiro subtópico. No segundo, são analisadas como as ações neoliberais atuam na escola e de que modo os interesses orientam essa instituição. Para isso, foi necessário elucidar as ações neoliberais na educação. Essas ações visam defender os interesses do capital e o aumento de seu lucro, não havendo limites para sua interferência. A educação tornou-se alvo, pois atua na formação e qualificação para o mundo do trabalho e sociedade. Todavia, o interesse na educação não tem sido para a formação de indivíduos autônomos, ativos na sociedade, mas para sujeitos que contribuam para a reprodução e acumulação do capital. Autores que fundamentaram essa parte foram: Antunes (2009, 2018) para abordar o mundo do trabalho; Dardot e Laval (2016, Harvey (2008), Feijoó (2002) para especificar sobre o neoliberalismo; Freitas (2018) e Libâneo (2018) para refletir sobre educação.

A seção 3, nomeada como “Formação para o trabalho e empreendedorismo no ensino médio”, encontra-se dividida em três subtópicos. Em “3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e empreendedorismo”, é feita uma discussão sobre a BNCC do Ensino Médio e a REM, o contexto de elaboração em que foram escritos esses documentos,

seus avanços e retrocessos. Os autores utilizados foram: Lopes (2018), Frigotto (1984), Alves (2017) e Macedo (2018). Em “3.2 O ensino médio como campo de disputa: o novo ensino médio e a compreensão do empreendedorismo na BNCC do Ensino Médio”, é evidenciada a história da elaboração desse documento, a análise da reforma do ensino – lei nº 13.415/2017 – , as concepções presentes no documento para finalmente compreender a ideia de empreender-se, que traz consigo a dimensão de trabalho. Macedo (2018), Lopes (2018), Dourado e Oliveira (2018), Freitas (2018), dentre outros, fundamentaram essa discussão que teve por objetivo discutir sobre o debate que envolveu o novo ensino médio, mencionando os agentes que participam dessa elaboração, a importância dos discursos feitos por eles, e mencionando como a REM confirmou e orientou-se para o empreendedorismo.

Nas considerações finais, foi evidenciado que o conceito de empreendedorismo proposto pela BNCC não pressupõe apenas mudança de termo, pois veicula concepções de sociedade, de homem e projeto de nação com ações orientadas ao mercado. A BNCC do Ensino Médio e a REM visam uma formação instrumentalizada, limitada a desenvolver habilidades e competências a fim de adequar os estudantes às realidades do mundo do trabalho flexível, instável, formado por relações trabalhistas frágeis.

2. Neoliberalismo, mundo do trabalho e educação

O objetivo dessa parte é discutir o neoliberalismo e sua relação com mundo do trabalho e a educação, quais vinculações possíveis são estabelecidas entre eles, o jogo de influência que o neoliberalismo exerce sobre a educação, as ações desdobradas dessa relação e os efeitos desse sistema na educação. Para assim entender em que cenário foram realizadas as alterações no ensino médio e quais foram suas finalidades. A seção está dividida em dois subtópicos. No subtópico "Neoliberalismo e mundo do trabalho", é discutido o que é neoliberalismo, evidenciado suas práticas e interferências no mundo do trabalho e nas políticas estatais. No subtópico "Neoliberalismo e educação", a reflexão recai sobre como as ações neoliberais atuam na escola e de que modo os interesses a orientam. O que se busca, nessa parte, é atender ao seguinte objetivo específico: comparar a BNCC com as DCNEMs no que se refere aos termos formação para a empregabilidade e empreendedorismo.

2.1 Neoliberalismo e mundo do trabalho

Nesse subtópico é discutido o que é neoliberalismo, suas práticas, interferências no mundo do trabalho e como essas práticas interferem nas políticas estatais. O neoliberalismo é compreendido por Feijoó (2002) a partir de três acepções. A primeira possui características econômicas e abrange a fase recessiva do ciclo do capitalismo. Considerando esse tempo recessivo, o neoliberalismo é associado a um conjunto de ações para política econômica: contenção de despesas e dívidas do orçamento público, não aumento de salários e redução do salário real, inflação, limitação do crédito e aumento das taxas de juros, desvalorização das moedas, aumento de importação etc.

A segunda acepção indica que o neoliberalismo é aquilo que poderíamos denominar por ideologia, filosofia. No plano ideal, propaga que o mercado garantiria a eficiência e o equilíbrio do setor econômico. O mercado, pela mesma lógica, garantiria o aumento da produção. Essa ideologia é justificada, pois argumentam que um mercado livre de limites e restrições possibilitaria o equilíbrio econômico e a igualdade de distribuição da renda adequada com participação na produção.

A terceira acepção se refere ao neoliberalismo como um modelo de acumulação, que significa “não somente uma relação entre a produção e a capitalização da mais-valia”

(BOTTOMORE, 1988, p. 14), mas também de reprodução, visando o aumento da produtividade, sofrendo em alguns momentos com crises.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é compreendido como algo mais que ideologia ou política econômica. É uma racionalidade que orienta ações dos governantes e a própria ação dos governados. Essa racionalidade expressa-se na competição como norma absoluta e da empresa modelo que captura a subjetividade. Para os autores:

[...] A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Segundo os autores, a inovação do neoliberalismo está no fato de criar outro regime de acumulação e outra proposição de sociedade, estabelecida em práticas de governos, em políticas públicas, em modelos de gestão. “[...] O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 28).

Dardot e Laval (2016) abordam que a ausência do Estado com ações sociais e as ações do mercado nas brechas dessa ausência resultariam em compreensões simplistas sobre o significado de neoliberalismo. Contudo, é importante entender que os Estados nacionais e os mais poderosos são os que orientam as políticas que o mercado deve seguir e que insere nos meios sociais, na economia e neles próprios a lógica de concorrência e o modelo gerencial. Já o crescimento das finanças do mercado deve-se ao financiamento da dívida pública:

Ao contrário de certa percepção é imediata, e de certa ideia demasiado simples, de que os mercados conquistaram a partir de fora os Estados, e ditam políticas que estes devem seguir, foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa. Não podemos esquecer jamais que a expansão das finanças de mercado, assim como o financiamento da dívida pública nos mercados de títulos, são frutos de políticas deliberadas [...]. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.18).

A discussão de Dardot e Laval (2016) sobre o neoliberalismo extrapola a dimensão de crise do capital e seu novo arranjo. Os autores entendem que o neoliberalismo produz um novo modo de viver, de existir, de se comportar e relacionar com os outros. A racionalidade de mercado permeia toda a existência com o seu modo gerencial, e essa racionalidade atua na essência da existência. “É essa “racionalização da existência” que, afinal, como dizia Margaret Thatcher, pode “mudar a alma e o coração” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27).

O neoliberalismo apresenta desdobramentos que alteraram o mundo do trabalho, as relações trabalhistas, o modo de organizar a produção, as jornadas de trabalho e os salários. O trabalho, no modelo de acumulação flexível, tem uma outra configuração em que o controle fordista é substituído por regras, modelos gerenciais flexíveis e isso implica em “distribuição” dos processos produtivos. A acumulação flexível gerou níveis de desemprego altíssimos, inclusão de habilidades e exclusão de outras, redução de salários e de poder sindical (HARVEY, 2008).

As mudanças no mercado afetaram as relações de trabalho, tornando esse ambiente mais agressivo e hostil ao trabalhador, pois os patrões, com interesse de aumentar suas margens de lucros, aproveitam da fragilidade do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra e estabelecem relações trabalhistas com jornadas de trabalho extensas, contratos por tempo determinado, salários por produtividade e exigência de mão de obra especializada. A educação seria, nesse contexto, utilizada para a qualificação dos estudantes a partir de uma formação ajustada às realidades do mercado.

Para Harvey (2008), o modelo de acumulação flexível se comprova com uma crescente flexibilização nas relações trabalhistas. “As provas de uma crescente flexibilidade (subcontratação, emprego temporária e atividades autônomos etc.) em todo o mundo capitalista são simplesmente demasiado claras” (HARVEY, 2008, p.178).

É a produção de valores de troca que orienta a organização do trabalho e da mão de obra, porque gera retorno financeiro a fim de que o capital construa suas bases de dominação de classes. A educação teria o papel de qualificar essa mão de obra, possibilitando aumentar o retorno financeiro segundo a Teoria do Capital Humano. Os trabalhadores, conforme Harvey (2016), se tornam “reféns” pelo fato de necessitarem se manter presos ao modelo que eles mesmos auxiliam a reproduzir. No caso, a reprodução da própria dominação.

A consequência é que o trabalho socia- - trabalho que fazemos para os outro- - é transformado em trabalho social alienado. Trabalho e mão de obra são organizados exclusivamente em torno da produção de valores de troca de mercadorias que geram o retorno monetário sobre o qual o capital constrói seus poderes sociais de dominação sde classe. Os trabalhadores, em suma, são colocados numa posição em que não podem fazer nada, exceto reproduzir pelo trabalho as condições de sua própria dominação. (HARVEY, 2016, p. 68).

Antunes (2009) esclarece que, como repostas à crise do capital, como as relações de trabalho, o trabalho em si intensificou os processos de exploração da mão de obra precarizando-a. Ele concluiu que duas consequências graves surgiram: precarização e extrema exploração da força de trabalho e aumento da destruição do meio ambiente. A lógica fixada privilegia a

produção de mercadorias e o lucro do capital. O autor retomou a compreensão amplamente confirmada por diversos autores, como Harvey (2009), Dardot e Laval (2016), que o uso do aporte da tecnologia com fins a aumentar a produção implicou em crises, miséria, desemprego, destruição ambiental (ANTUNES, 2009).

No modelo de fordista, como explica Antunes (2009), o trabalho se desenvolve de modo parcelado, fragmentado, por meio de separações de tarefas, de ações realizadas de modo repetitivo. O somatório dessas atividades, feito pelo trabalho coletivo, resulta no produtor de veículos. Nesse processo, há a “desantropomorfização” do trabalho, pois o homem torna-se acessório para o processo laborativo, permitindo ao capital a intensificação de sua exploração. (ANTUNES, 2009).

Antunes (2018) discute ainda o incremento de uma nova classe trabalhadora, a classe trabalhadora da era digital, que ganha força com as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), “ que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades, as mais distintas modalidades de trabalho”. O autor conclui que “[...] em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços uma variante global do que se denominar escravidão digital” (ANTUNES, 2018, p. 35). Essa realidade não excluiu a precarização que ocorria anteriormente, seguida das altas taxas de informalidade, considerando a realidade do mundo do trabalho

O autor aponta também que as empresas, ambicionando aumentar lucros, têm na terceirização a centralidade de suas estratégias, baseada em contratos por tempo determinado, ajustável por temporada, precarizando ainda mais as condições de vida objetiva e subjetiva da classe trabalhadora. Essa precarização faz com que o trabalhador se submeta às metas que são impostas a ele.

O mundo do trabalho, no contexto de digital e flexível, lança o trabalhador no movimento de pejetização em todas as profissões em que ele é contratado. O contrato não ocorre como pessoa física, mas como prestador de serviço autônomo por meio de pessoa jurídica, de *freelancers*, com função perene, mas com garantias e direitos apagados. O autor destaca, inclusive, o trabalho remoto e/ou *home office*, que se apropria da vida doméstica.

Nesse contexto de renovações e inovações tecnológicas do mundo do trabalho, há a intensificação da precarização, a informalidade, o subemprego e o desemprego. Para atenuar essa realidade, propagou-se o empreendedorismo como possibilidade, sem, contudo, indicar o desenrolar dessa possibilidade (ANTUNES, 2018).

A realidade de exclusão, precarização, informalidade, pejotização explicitam condições que degradam a vida da classe trabalhadora, tendo como possibilidade de esperança, como disse Antunes (2018), o empreendedorismo.

A compreensão sobre as mudanças recentes no mundo do trabalho permite entender melhor as políticas educacionais voltadas ao ensino médio, que vão modelando novos arranjos para a educação dessa etapa formativa. Na medida em que os documentos legais foram elaborados, em meio a disputas entre interesses do setor econômico, educacional e político, houve o desenvolvimento de parcerias público-privadas para processos de ensino-aprendizagem.

Este tópico, portanto, teve como objetivo caracterizar o neoliberalismo, o modelo de acumulação flexível. E, nesse contexto de relações, a educação não se mantém desconectada a isso, pois ela é orientada a formar um trabalhador ajustado às demandas do mundo do trabalho.

2.2 Neoliberalismo e educação

Nesse subtópico será discutido como as ações neoliberais atuam na escola, de que modo os interesses as orientam. Essa seção busca atender ao objetivo específico da dissertação, que é a educação e a formação para a empregabilidade e empreendedorismo. Para isso, faz-se necessária a elucidação de como relacionam as ações neoliberais à educação.

As ações neoliberais visam defender aos interesses do capital e o aumento do seu lucro, não havendo limites para a sua interferência e interesse. A educação tornou-se alvo, pois atua na formação e na qualificação do indivíduo para o mundo do trabalho e para a sociedade. Contudo, o interesse na educação não é somente para a formação de indivíduos autônomos, ativos na sociedade, mas também para que esses sujeitos contribuam para a reprodução e acumulação do capital.

Santomé (2003, p. 9) afirma que o neoliberalismo e as ideologias conservadoras tencionam instrumentalizar a educação a seus interesses e estabelecer seus projetos como os “[...] únicos possíveis e válidos, com base na imposição de um pensamento único [...]”. Atuam juntos o neoliberalismo e as ideologias conservadoras com a finalidade de conformar os modos de pensar, viver e instruir pessoas que reforcem as estruturas de poder já estabelecidas.

[...] Sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; por outro lado em diversas

ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores e professoras. (SANTOMÉ, 2003, p. 11).

As ações neoliberais atuam sobre as políticas educacionais brasileiras orientadas por organismos multilaterais como o FMI, o Banco Mundial, a OCDE e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos induzem os Estados nacionais a realizarem ajustes rígidos sobre o financiamento das políticas educacionais por meio de ações para a redução do *déficit* público e desmonte dos setores públicos, a fim de favorecer o setor privado. Com a intenção de reduzir o poder dos Estados,

Junto com o Banco Mundial, o FMI é o órgão que está desempenhando o papel mais importante para restringir o poder dos Estados. Curiosamente, apesar de reconhecerem que a melhor maneira de intervir é por meio dos próprios Estados por isso, apoiam-se neles para forçar, em seus territórios, políticas de ajuste muito duras, como a redução do déficit público e o desmantelamento dos setores públicos, para transferi-los para mãos privadas (apesar dos protestos de amplos setores sociais), o seu objetivo é tentar minar todo o seu poder. Na prática, esse poder seria assumido por aquelas instituições internacionais que poderiam chegar a exercer o governo do mundo. (SANTOMÉ, 2003, p. 17).

Nesse cenário, marcado por redução do Estado e duros ajustes, há a propagação da ideia de que o desenvolvimento dos países estaria atrelado à priorização da educação. Contudo, o interesse do mercado é apropriar-se do sistema educacional e impor-lhe suas regras e lógicas de produção.

Nos momentos de crise e reestruturação produtiva, a educação tornou-se alvo e foco de atenções. A educação tem mais visibilidade nesses momentos de crise “[...] ou de reestruturação dos mercados da produção, de distribuição e do consumo de bens [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 27). Com isso, aumentam os discursos governamentais e da administração e também os financeiros, defendendo a reforma na educação a fim de solucionar os problemas provocados pela crise (SANTOMÉ 2003).

As crises nos mercados, na distribuição e no consumo de bens conduzem as atenções para o sistema educacional, para as instituições, para o corpo docente. Estabelecem-se discursos que “[...] insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 27). Esses discursos se naturalizam e, para solucionar os problemas econômicos, inúmeras propagandas voltadas à educação são criadas “[...]com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

As críticas realizadas por Santomé (2003) elucidam o cenário brasileiro de reformas no ensino médio, alvo constante de disputa. O mercado deseja frequentemente traduzir, de modo simplório, a relação educação e economia com pouca qualificação. Essa formação justificaria o desemprego, os baixos salários, as desigualdades sociais e a exclusão.

O neoliberalismo estabeleceu uma nova ordem após a década de 1990 no Brasil com a abertura para o capital externo, que orientou a reforma no Estado, tendo como consequência a redução do setor industrial, o arrocho salarial, as mudanças nas leis trabalhistas, dentre outros.

E devido à baixa escolarização, o que se visualizou foi uma mão de obra pouco qualificada. No campo das políticas, foram aprovadas muitas leis que alteraram o ensino, desde o técnico à educação infantil, visando a melhoria da educação no Brasil. É possível citar: a lei nº 11.741/2008, que institui o Fundeb por 10 anos e inclui o financiamento da educação infantil e do ensino médio; a lei nº 11.494/2007, que instituiu o piso para o magistério e, em 2008, foi sancionada a lei nº 11.738. Houve ainda a aprovação do PNE 2001- 2011 e, posteriormente, do PNE 2014- 2024.

Em 2012, após a aprovação das novas DCNEMs, foi criada a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para o ensino médio e a realização de seminário estaduais (BRASIL, 2013). A instituição das DCNEMs ocorreu no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), que assumiu o mandato seguindo o receituário social-liberal, dando continuidade para a sua reeleição no ano de 2014. No seu segundo mandato, acirraram-se as crises, pois, já em 2013, irromperam o que Antunes (2018) denomina de as rebeliões de junho. “O país da ‘cordialidade’ mostrava, uma vez mais, que sabia também se rebelar. A explosão popular chegou a quase todas as partes do Brasil” (ANTUNES, 2018, p. 258). Os descontentamentos por parte de vários setores avolumaram-se e o governo passou a sofrer pressões do capital. Nesse cenário, o novo ministro da Fazenda, Nelson Barbosa, apresenta a proposta “[...] de implementar com ‘urgência’ as ‘reformas’ da previdência e da legislação trabalhista [...]” (ANTUNES, 2018, p. 266). Esse ministro realiza ajustes fiscais agressivos.

A crise no governo Dilma avoluma-se no ano de 2015, sendo resultado de um conjunto de fatores, conforme detalha Antunes (2018), que se somaram, dificultando sua governabilidade e governança:

[...]1) ampliação da crise econômica internacional e de seus efeitos no Brasil; 2) vitória difícil nas eleições em que o candidato de centro-direita fortaleceu-se muito, aumentando seus votos até mesmo em bases tradicionais do PT; 3) intensificação da crise política decorrente das denúncias de corrupção envolvendo parte da cúpula política do PT, o que levou José Dirceu e João Vaccari ao cárcere em 2015; 4) descontrole político e desestabilização do arco de alianças que

davam sustentação ao governo Dilma; 5) descontentamento, revolta e rebelião popular contra as medidas de “ajuste fiscal” que penalizavam os trabalhadores; 6) repercussões da crise política no PT e em sua relação por vezes tensa com o governo Dilma, além de fissuras crescentes também nas relações entre Lula e Dilma, criador e criatura.[...]. (ANTUNES, 2018, p. 263).

Em junho de 2016, o *impeachment* de Dilma já se apresenta irrevogável, o desemprego alcançou 11,5 milhões de homens e mulheres trabalhadoras. Situação que somou-se à alta de taxa de desemprego e a classe trabalhadora passou a sentir com a perda substancial de seus rendimentos (ANTUNES, 2018).

Em agosto de 2016, ocorre o *impeachment*, e o mandato da presidenta foi cassado com alegação do crime de responsabilidade pelas chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos sem autorização do Congresso (BRASIL, 2016). Após isso, assumiu a presidência o vice Michel Temer.

Com Temer (2016-2018), o projeto do capital ganha força e a classe trabalhadora sente, conforme Antunes (2018), com as flexibilizações, terceirizações, aumento das taxas informalidade, de desemprego e a aprovação da reforma trabalhista (PLC 38/2017).

No âmbito da educação, nesse período, foi aprovada a REM por meio da Medida Provisória nº 746/2016. Os motivos de uma normativa tão importante ser aprovada por meio de medida provisória se deve pelo fato de o governo no poder ter interesse nessa aprovação que mudava a organização do currículo do ensino médio e o financiamento público desse ensino. A medida foi aprovada após 11 audiências públicas, disputas e conflitos com estudantes, ocupações de escolas e universidades. A MP nº 746/2016 tornou-se posteriormente a lei nº 13.415/2017. Essa lei alterou a carga horária da formação do ensino médio para até 1.800 horas e especificou que a “

Entre um e outro texto, verificam-se algumas alterações: a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias [...]”. (SILVA, 2018, p. 4)

As disciplinas de filosofia, sociologia, artes e educação seriam retiradas, mas, após polêmicas, elas se mantiveram na forma de estudos e práticas, em conformidade com os interesses do mercado, objetivando uma formação mais flexível, adaptável. Ao estudante, passou a ser permitido escolher itinerários formativos que desenvolvessem habilidades e competências socioemocionais. Considerou-se ainda a centralidade da língua portuguesa e da matemática, orientando os alunos para o empreendedorismo.

Emergiu nesse cenário também a BNCC, que se desenvolveu a partir de três versões, tendo a última delas aprovada. A primeira versão foi fruto de colaboração de vários agentes. Lembrando que todas as versões sofreram modificações até chegar à versão final. O movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras entidades que atuam em defesa da educação realizaram críticas à REM e à terceira versão da BNCC e normativas para o ensino médio que propuseram aulas EaD de até 40% como uma possibilidade para o ensino médio e ensino em período integral. Em 10 de setembro de 2021, as entidades produziram uma carta contrária à implementação do novo ensino médio, conforme consta no site do Observatório do Ensino Médio. No dia 08 de junho de 2022, foi publicada outra carta aberta pelos mesmos grupos elencando os motivos pelos quais o novo ensino médio apresentava-se na contramão de uma proposta integradora para essa etapa formativa. A carta detalhou que o governo Temer justificou a aprovação da MP nº 746/2016 que tinha três objetivos a serem alcançados:

[...] 1) tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, permitindo que estes possam escolher itinerários formativos diferenciados;
2) ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e
3) aumentar o aspecto profissionalizante do Ensino Médio. (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, p. 3).

Contudo, contrariamente a justificativa do presidente, o texto da carta enumera 10 motivos pelos quais o novo ensino médio deve ser revogado, dentre eles o fato de que esse novo ensino favorece a desescolarização no país, acentuando as desigualdades social; desregulamenta a profissão docente; aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares; orienta os jovens de escola pública a uma baixa formação com itinerários de qualificação profissional de inferior complexidade em escolas sem estrutura mínima. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) estão entre as entidades que assinaram a carta.

As DCNEMs e a BNCC do Ensino Médio, bem como a REM, revelam as disputas do mercado em torno de qual formação oferecer e a própria finalidade desse ensino é questionada por grupos empresariais interessados na prestação de serviços educacionais e representantes de organizações privadas.

Da Motta, et al. (2018) mostram como o discurso difundido pelo grupo dominante nacional, alinhado às ideias dos organismos internacionais, em especial da Unesco, da OCDE

e do Banco Mundial, explicita que a formação não atendia aos anseios da sociedade brasileira, era pouco estimulante aos jovens e minimamente adequada à sociedade do conhecimento.

A narrativa amplamente difundida pelas frações dominantes locais, em consonância com as proposições dos organismos internacionais – destacadamente a Unesco e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral: não é atraente ao jovem e não condiz com a “sociedade do conhecimento”. (DA MOTTA, V. C. *et al.* 2018, p. 115).

A educação é alvo e foco dos grupos econômicos a fim de desprestigiá-la e desqualificá-la visando a privatização e, na medida que o Estado se reduz, ou seja, ausenta-se dessa prestação de serviços, quem ocupará esse espaço será o mercado (DA MOTTA *et al.*, 2018). Laval (2004) descreveu um movimento denominado desinstitucionalização, que são ajustes realizados para atender demandas na escola e com rapidez nas respostas. Esse movimento compreende a escola como produtora de serviços, tendo por consequência a “*liquefação* progressiva da ‘instituição’ como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa” (LAVAl, 2004, p. XVIII). Tal entendimento está associado à ideia de escola como “empresa aprendiz”, administrada com princípios do novo gerencialismo e pressionada por resultados e inovações. “A instituição é considerada capaz de se transformar em uma ‘organização flexível’” (LAVAl, 2004 p. XVIII-XIX).

Nesse cenário de mudança do que é a escola e da educação oferecida por ela, a cobrança é para uma formação voltada ao emprego, limitando, assim, a possibilidade de uma oferta de educação reflexiva e integral do ser humano. A tensão que emerge é entre uma formação reflexiva, crítica e formativa e outra em que os conhecimentos são orientados. “[...]Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas[...]” (FRIGOTTO, 1999, p. 139). Justifica-se essa qualificação também devido ao avanço tecnológico que apresenta sua face mais agressiva, pois subsumisse as necessidades formativas humanas à lógica do capital.

Nesse jogo de forças, o que é central, conforme Frigotto (1999), é não ignorar ou omitir o avanço técnico-científico, a difusão dos conhecimentos, as práticas pedagógicas, a qualificação, mas, ou simplesmente, adequar-se às exigências dos consultores, do mercado. A proposta é a disputa do avanço tecnológico, do crescimento do conhecimento e da qualificação, permitindo ao maior número de pessoas o alcance desse conhecimento, dando-lhes condições de apropriar-se dos conhecimentos sócio-historicamente produzidos a partir de uma proposta

inclusiva, em que o desenvolvimento histórico e tecnológico não esteja restrito a uma minoria da população, a uma fração limitada. “[...] O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade e da democrática [...]” (FRIGOTTO, 1999, p. 135).

As ações gerencialistas do Estado adentram a realidade escolar impondo a lógica da eficiência, da produtividade, dos resultados, assemelhando-se a uma empresa. Na realidade brasileira, essas ações se apresentaram reivindicando uma suposta neutralidade das práticas pedagógicas como, por exemplo, pela Escola sem Partido, controle por apostilamento do material didático nas escolas, parcerias público-privadas, avaliações externas e internas focadas em resultado e desempenho. Essas ações ocorrem simultaneamente dentro do espaço escolar e pressionam as práticas pedagógicas. A educação é vista como mercadoria, devendo haver várias educações disponíveis visando uma diversidade de clientes. Nesse processo, há a desobrigação do Estado em garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada. O Estado torna-se financiador dos grandes grupos educacionais privados, que expandem suas redes educacionais. O Estado, assim, desresponsabiliza-se do ensino público, atendendo de modo explícito ao mercado.

Neste quadro, é compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o “Escola sem Partido” (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial. (FREITAS, 2018, p. 28).

[...] A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher*. (FREITAS, 2018, p. 32).

O gerencialismo é fruto de uma ação do Estado que busca delegar suas funções a outros por meio da descentralização e visando à eficácia dos recursos públicos. As políticas de descentralização na área da educação orientaram-se para a transferência de novas “responsabilidades” às instituições escolares por delegação. De um lado, dá-se maior liberdade às escolas e sua gestão, até mesmo com margem para captação de novos recursos econômicos; de outro, são controladas “[...] as possibilidades de autonomia curricular [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 44). Ao mesmo tempo em que há a descentralização administrativa, há a centralização curricular e o controle dos conteúdos, das práticas e dos valores a serem desenvolvidos em sala de aula pelos professores.

Considerando nosso objeto estudo – BNCC do Ensino Médio e REM –, é necessário destacar a omissão, nesses documentos, da diversidade, da multiplicidade da juventudes, havendo a defesa pela responsabilização dos resultados obtidos nas unidades escolares. As ações gerencialistas propagam o discurso de melhoria nos serviços educativos com as parcerias público-privadas, “[...] na verdade, as medidas de descentralização têm a ver com uma política de cortes orçamentárias [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 45).

Essas ações gerencialistas atuam de modo a sensibilizar a população, os profissionais da educação, para que os sistemas funcionem de modo eficiente “[...] de acordo com as metas educativas elaboradas ou coincidentes com os interesses dos principais grupos sociais com poder econômico, cultural, religioso e militar [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 45). Como conclui o autor sobre o tema “[...] existe uma espécie de recentralização do poder [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 46). Pela REM, o ensino médio deve ser pragmático, tecnicista, deve valorizar o protagonismo dos jovens sob o controle rígido de conteúdos e de seus conhecimentos.

Para Gentilli (1999), as reformas educacionais executadas pelos governos neoliberais apresentam uma dupla lógica: “[...] as lógicas articuladas de descentralização centralizante e de centralização-descentralizada [...]” (GENTILLI, 1999, p. 4). Descentralizam as ações estatais alegando sua ineficiência. Ocorre, por isso, a passagem das instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e da estadual para a municipal, logo municipaliza-se o sistema de ensino. Em contrapartida, os governos neoliberais não transferem aos municípios, aos governos estaduais o desenvolvimento de sistemas de avaliação, o desenvolvimento de reformas curriculares, a estratégias de formação de professores (GENTILLI, 1999).

Com as mudanças operadas pelos Estados modificam-se as práticas pedagógicas e as organizações escolares se alteram e a educação é transformada em mercadoria. Há também uma perda progressiva do modelo de gestão democrática como compreende Freitas (2018, p. 37) ao dizer que “A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”. A escola compreendida como empresa que objetiva somente o lucro passa a ser cobrada por eficiência e eficácia.

O processo formativo docente também se altera: formação aligeirada, em larga escala, que desconsidera a diversidade dos alunos e das condições de trabalho. Como detalha Freitas (2018, p. 163):

Apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

A lógica neoliberal catalisa o ambiente escolar num campo de disputa, os alunos que melhor desenvolverem as atividades pedagógicas destacam-se; os que não as desenvolverem são excluídos e marginalizados. Logo, os que dominam os processos e elaboram melhor as habilidades requisitadas pela escola tem mérito. Ignoram-se, para isso, as realidades materiais, culturais e sociais dos alunos que melhor se desenvolvem.

A formação dos discentes, de acordo com Freitas (2018), dentro dessa lógica, é orientada para a formação exclusiva do “mundo do trabalho”, por meio de competências e habilidades que são elaboradas por eles em suas ações pedagógicas. O horizonte de formação humana se dilui, pois o objetivo é preparar os indivíduos para a competição e a disputa. O conhecimento é, pois, instrumentalizado.

E esta é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos dessas concepções de sociedade (e de educação), mesmo que os resultados acadêmicos de suas políticas educacionais viessem a ser eficazes: tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora levá-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica. Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p. 28).

Libâneo (2018) discorre sobre as influências e interferências dos organismos internacionais nos Estados Nacionais, interpretando também os movimentos dos modelos pedagógicos que interferem na concepção de escola como ambiente formador, nos conteúdos, no processo formativo e propõe um ambiente que atue para atenuar as desigualdades sociais, retomando a concepção de escola assistencialista. O ambiente escolar, como espaço de desenvolvimento de conhecimento, dilui-se de modo intencional como detalha o pesquisador:

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. (LIBÂNEO, 2018, p. 40-41).

O modelo de educação que dá condições de múltiplas escolhas e de formar um cidadão tem sido secundarizado. Em seu lugar impõem-se ideologias de mercado e interesses capitalistas. A educação é reduzida a bem de consumo. Propaga-se a ideia de que as pessoas

escolhem suas instituições escolares, diplomas e corpo docente do mesmo com que compram produtos no mercado. Dentro dessa lógica, a educação e os bens culturais são reduzidos a mercadorias, omitindo interesses mercadológicos, ao mesmo tempo em que setores conservadores e ultraliberais com “[...] discursos de liberdade, das bondades dos apolíticos e neutro [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 39) propagam políticas educacionais neoliberais que “conduzem” os alunos das classe trabalhadoras minando as possibilidades de eles adquirirem bagagem cultural e exercerem direitos e deveres civis.

O debate entre neoliberalismo e educação, utilizando autores como Santomé (2003), Freitas (2018), Frigotto (1999), Harvey (2008) e outros, foi importante para melhor compreender as ações que atravessam a educação, a escola e as políticas educacionais. Para melhor vislumbrar a multiplicidade de agentes que atuam na educação e que tensionam para que seus objetivos e interesses sejam alcançados. A pesquisa compreendeu como a política neoliberal se impõe sobre a educação, pressionando-a para atender ao setor produtivo. O Estado, conseqüentemente, por muitas vezes atua com validador das práticas que concorrem contra a educação.

Os teóricos discutem as ações neoliberais e seus efeitos sobre a educação, importante, nessa discussão, falar sobre a Teoria do Capital humano, como ela tem sido central para se pensar a educação voltada ao desenvolvimento econômico das nações, justificando, assim, o investimento em educação.

A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por dois economistas – Gary S. Becker e Theodore Schultz –, na década de 1960, tentou “[...] explicar o êxito econômico dos países em função dos investimentos que realizavam na formação de sua cidadania” (SANTOMÉ, 2003, p. 147). Essa teoria pretende estabelecer a seguinte fórmula: estimar estatisticamente a relação entre o logaritmo das remunerações, as taxas de rendimento do capital humano e o tempo dedicado a investir. O economista Gary S. Becker (1983), citado por Santomé (2003),

Ele também pressupõe que seja possível determinar perfis relacionando a idade das pessoas e as remunerações recebidas, e acredita que se possam estimar os efeitos de cada especialização oferecida no mercado com relação à formação e às diferentes capacidades das pessoas. Em função da quantidade de tempo e dinheiro investidos em capital humano, poderia ser possível estimar os benefícios desses investimentos. (BECKER, 1983 *apud* SANTOMÉ, 2003, p.147).

A Teoria do Capital Humano tenta justificar-se como solução para as desigualdades sociais. Ela é construída com bases em justificativas para o crescimento e a equidade social e como propõe Frigotto (1984, p. 38) “[...] como uma teoria de educação [...]”. A educação, nesse

caso, é compreendida como meio, ponte para o crescimento nacional, e a distribuição de renda transforma-se em ponto-chave para o desenvolvimento econômico. Frigotto (1984) discute o capital humano com base em dois pontos de vista: um macroeconômico e um microeconômico.

No macroeconômico, a teoria formulada por Shultz seria um desdobramento das teorias neoclássicas sobre desenvolvimento econômico, compreendendo que, para um país desenvolver-se, estando ele ainda no estágio pré-capitalista ou tradicional, precisaria de altas taxas de acumulação. Para alcançar essas taxas seria necessário o aumento da desigualdade e da concentração de renda. Posteriormente, com a economia estabelecida, ocorreria a distribuição de renda, os baixos níveis de desemprego e o aumento da produtividade. Todavia, o aumento da produtividade e o estoque de trabalho explicam apenas uma parcela do crescimento econômico ao longo do tempo, o restante não explicado poderia ser feito a partir de investimento em pessoas.

[...] Schultz, e seus adeptos pretendem com conceito de capital humano, a um tempo, complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico na concepção neoclássica, explica a alta de salários do fator trabalho nos países desenvolvidos e explicar, a nível individual, os diferenciais de renda[...]. (FRIGOTTO, 1984 p. 40).

Santomé (2003) e Frigotto (1984) interseccionam-se no debate ao interpretarem que a educação é o ponto central do capital humano como força motriz de qualificação para o mundo do trabalho, sendo ainda acelerador do fator trabalho. O processo formativo educacional, como já mencionado anterior, é instrumentalizado para um fim, os indivíduos são munidos de conhecimentos e habilidades objetivando contribuir para o crescimento do setor produtivo (FRIGOTTO, 1984).

A Teoria do Capital Humano tem inspiração na teoria neoclássica, que propõe uma neutralidade econômica, transmitindo a ideia de que o sistema capitalista, sua organização, as suas leis, são naturais. O homem, nessa lógica, é compreendido, para o capital, como “[...] um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo[...].” (FRIGOTTO, 1984, p. 58). O homem é simplificado a um ser sem história e valorizado por sua racionalidade e egoísmo; as relações estabelecidas por ele são relações de troca.

No microeconômico, a educação explica as diferenças dos indivíduos e suas capacidades laborativas, de renda e mobilidade social. Nesse contexto, os trabalhadores são a combinação de trabalho manual e qualificação. Então, o indivíduo se torna responsável por sua formação, pois nela ele pode obter retorno, semelhante a um investimento. Nos casos em que o

indivíduo não consegue, tem-se o Estado que investe em sua formação em prol de aumentar a produtividade, já que propaga-se a ideia de que o aumento da formação garantiria o aumento da produtividade (FRIGOTTO, 1984).

Logo, conclui-se, de modo simplista, que a renda dos que têm maior escolaridade é maior proporcionalmente aos que não têm escolaridade. Infelizmente essa defesa tem tido capilaridade. Contudo, contrariando essa lógica, os dados mostram a formação de um exército reserva, de desalentados, porém com qualificação e maior escolaridade (IBGE, 2022). No Brasil, houve um importante avanço na educação, houve o crescimento no número de vagas e do tempo de escolaridade dos brasileiros. No entanto, também se formou, como já dito, um exército reserva de indivíduos bem qualificados. Não houve mudança em termos de níveis estruturais, a expansão da educação, como já era sabida, não possibilitou a distribuição de renda. Para isso, seriam necessárias ações de fomento ao trabalho e inserção de trabalho, conforme discute Antunes (2008).

A Teoria do Capital Humano caminha para explicações de um mundo individualista, imputando aos indivíduos a responsabilidade por suas condições vida e “[...] por suas responsabilidades no mercado [...]” (SANTOMÉ, 2003, p.148). Nessa concepção teórica, a formação recebida pelos sujeitos soma-se ao sistema produtivo da sociedade, a formação adquirida contribuirá para aumentar a produtividade. O nível de formação dos indivíduos é explicitamente relacionado ao aumento das taxas de produtividade da empresa em que ele estiver. Quanto maiores os níveis de formação, maiores as garantias de produtividade e os resultados econômicos.

Essa teoria compreende que todos seriam alcançados com melhoria de renda, porém outras dimensões são desconsideradas como as questões de classe social, étnicas, idade, gênero, religião e ideologia. Contudo, o que se constata, é que em muitas empresas o salário das mulheres é menor do que o salário dos homens. E o autor ainda problematiza a situação dos imigrantes provenientes de países de terceiro mundo que mesmo possuindo o “capital cultural” passam por processos de exploração (SANTOMÉ, 2003).

Dentro dessa lógica, além de desconsiderar questões étnicas, sociais, a cidadania é sinônimo de consumo e a lógica do mercado tem como princípio o “lucro aos empresários”. Nesse movimento de “seleção econômica” são favorecidos os conhecimentos e as titulações demandadas pelo mercado. Aqueles que não possuem títulos acadêmicos ou os obtêm em instituições pouco conhecidas, tornam-se mão de obra barata ou são excluídos socialmente ou profissionalmente, justificando a exclusão devido à baixa competência ou esforço insuficiente.

Por último, há o fortalecimento da noção de mérito no processo escolar, acarretando aos sujeitos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Desconsiderando as realidades sociais e econômicas dos indivíduos; desconsiderando ainda a realidade da escola, a evasão, as dificuldades de acesso e permanência dos alunos. É desconsiderado também o fato de que o Brasil tem dimensões continentais, com os municípios que oferecem diferentes realidades aos estudantes e, em alguns municípios, há somente uma escola que oferta ensino médio. O novo ensino médio desconsidera tudo isso e projeta sobre o aluno a responsabilidade de seu sucesso, defendendo itinerários formativos flexíveis e ampliando a oferta de ensino a distância para até 40% (FRIGOTTO, 1984).

Gentili (2017) discute que, na perspectiva neoliberal, não se trata somente de formar indivíduos para atuarem no mercado de trabalho, “O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito (Therborn, 1989) e onde somente os ‘[...] melhores’ conseguirão ter sucesso [...]” (GENTILLI, 2017, p. 197). O autor defende que o mercado encolhe, tornando a inserção do indivíduo incerta. Por isso, o mercado orienta a flexibilizar as ofertas de trabalho. Ações assim, no entanto, não se limitam ao mercado de trabalho, o autor explica que se “[...] mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas [...]” (GENTILLI, 2017, p.197). O autor argumenta que as ações neoliberais, defendidas pelo mercado, orientam as reformas a partir dos princípios propostos e defendem o capital humano. E acrescenta que:

Na medida em que o economicismo neoliberal questiona a validade e pertinência dos mecanismos de planejamento, questiona também a validade e pertinência dos critérios de eficiência que pressupõem tais mecanismos. Desta forma, o neoliberalismo defende um duplo argumento. Primeiro, que o problema não é a quantidade, mas a qualidade do serviço. Segundo, que naqueles casos onde existe efetivamente um problema de quantidade, a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitem uma livre concorrência interna nos mercados educacionais [...]. (GENTILLI, 2017, p. 198).

Gentili (2017) esclarece que o sistema educativo para funcionar como mercado precisa ser assimilado nas instituições de ensino. Com isso, as matrículas aumentariam de modo natural. Isso, todavia, depende do jogo da oferta e da demanda que ocorre no interior do sistema. Como fruto dessa concorrência é possível alcançar a qualidade, apesar do pouco alcance. E detalha que:

Precisamente, porque a universalidade contradiz a própria dinâmica competitiva na qual ela está fundamentada: sem competência meritocrática é impossível alcançar

critérios de qualidade na distribuição do serviço. Sob esta perspectiva a qualidade remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional. Em suma: a qualidade somente pode ser conquistada através da flexibilização dos mercados educacionais. (GENTILLI, 2017, p.198-199).

O autor conclui destacando um “veremos”. Segundo ele, atualmente, o que se percebe é o aumento das desigualdades sociais, a segregação, “[...]os privilégios das minorias e, acima de tudo, a violência que implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana[...]” (GENTILLI, 2017, p. 200). As sociedades estruturalmente cingidas é o que é possível visualizar.

Esta seção discutiu como os interesses do mercado interferem na escola, na educação. Como as pressões orientam o ajustamento da escola visando uma formação para o mercado, para as demandas que são impostas por ele e que se alteraram as finalidades da escola e que a dimensão formativa foi esvaziada. O mercado pressiona para que suas necessidades sejam atendidas, impõe suas ideologias à instituição.

A análise macro foi realizada para possibilitar a compreensão do que é o neoliberalismo, seu modelo de produção flexível, as alterações provocadas sobre o trabalho nas relações trabalhistas, na produção. Também buscou entender os Estados-Nações e seus ajustes no contexto neoliberal, as pressões dos organismos multilaterais para reduções de políticas sociais.

A políticas sociais que afetam em especial o modelo de educação são pressionadas pelo mercado para que se ajustem as suas demandas. E iniciada a discussão sobre a REM no Brasil, o que se percebe é que ela é resultado de alterações políticas, econômicas e sociais.

A Teoria do Capital Humano ressignificada nesse cenário é vista como justificativa para reforçar a ideologia de uma formação que contribui para o aumento da força produtiva. Todavia, como argumenta Gentilli (2017), a flexibilização do mercado repercute na educação, não vinculando diretamente a formação a um aumento da força produtiva, mas priorizando a formação para competências, gerando condições de ajustes ao novo cenário do mundo do trabalho.

As ações do mercado visam esvaziar a proposta da escola de ensino, intelectualização e reflexão. O objetivo é alcançar uma formação técnica, repleta de questões atitudinais. E essas ações de desregulamentação são legitimadas pelo Estado.

Essa seção foi fundamentada em teóricos que analisaram o neoliberalismo, a Teoria do Capital Humano e o setor produtivo como Harvey (2009), Antunes (2005,2009), Boito Jr.

(2012), Santomé (2003), Frigotto (1984, 1999) e Gentili (1999, 2017) a fim de melhor compreender o tema e descrever noções sobre as categorias utilizadas.

3 Formação para o trabalho e empreendedorismo no ensino médio

Essa seção analisa o discurso de formação para o trabalho, empregabilidade e empreendedorismo presente na BNCC do Ensino Médio (2018) e na REM, utilizando como referência autores como Marx (2015) e Frigotto (1995) para discutir o trabalho na sua dimensão formativa; Alberto (2005) para discutir empregabilidade; Laval (2004) para compreender sobre competências e habilidades; Cunha (2007) para definir empreendedorismo.

3.1 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e empreendedorismo

A análise realizada da BNCC do Ensino Médio aponta a transição da formação integral/formação para o trabalho ao empreendedorismo. Os documentos legais expressam a compreensão dos autores mencionados na seção inicial desta dissertação. Começar a discussão abordando as mudanças econômicas iniciadas em 1973 com a crise do Petróleo é central para identificar como isso afetou o modelo econômico, o setor produtivo e, logo, o mundo trabalho e suas relações. A escola não esteve desvinculada dessas mudanças, em especial no Brasil, em que, a partir dos anos de 1990, o modelo de gestão do Estado tornou-se gerencial, buscando eficiência e eficácia. Isso, conseqüentemente, implicou no modo de compreender a escola. A lógica gerencial, portanto, também foi incorporada à escola, que respondeu a isso com movimentos de resistência (FREITAS, 2018; LIBÂNEO, 2018; PINTO, 2018; SANTOMÉ, 2003; LAVAL, 2004).

Este tópico tem como objetivo analisar a BNCC do Ensino Médio, sua elaboração, buscando ainda entender como a noção de empreendedorismo é problematizada no documento.

A BNCC emerge num cenário de mudanças, foi um documento constituído por três versões: a primeira em junho de 2015, aberta a sugestões no período de setembro a março de 2016; a segunda aberta em maio de 2016, sendo realizados seminários estaduais com professores, gestores e especialistas; a terceira disponibilizada em 2017. O documento foi homologado no dia 20 de dezembro do mesmo ano e assinado pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho, cujo mandato era de maio de 2016 a abril de 2018, com apoio do Conselho Nacional de Secretário de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao CNE a terceira versão da BNCC do Ensino Médio.

Em julho de 2015, foi realizado o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas. Foi elaborada, nesse ano, a Portaria nº 592, de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em maio de 2016, a 2ª versão foi disponibilizada.

No Relatório dos Seminários Estaduais da BNCC, em 2016, em Sumário Executivo, foram apontadas as principais recomendações do CONSED e da UNDIME, elaboradas a partir da sistematização e organização das contribuições advindas dos seminários estaduais sobre a segunda versão da BNCC. O que chamou a atenção foram as orientações para o ensino médio:

ENSINO MÉDIO • EIXOS (Pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e Sociabilidade): reavaliar a pertinência e localização dos eixos na organização do EM. Recomenda-se trabalhá-los nos Textos Introdutórios.

FLEXIBILIZAÇÃO: é recomendada a flexibilização da Base para o Ensino Médio, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte com ênfases e percursos específicos ou integrada à educação técnica ou profissionalizante.

COMPETÊNCIAS: embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências; (RELATÓRIO CONSED, 2017, p. 20).

Consed também vê com bons olhos a proposta de flexibilização da Base para o Ensino Médio, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte com ênfases e percursos específicos ou integrada à educação técnica ou profissionalizante. (RELATÓRIO CONSED, 2017 p. 21).

A terceira versão do documento apresentou elementos que convergiram com as orientações prescritas como formação por competência, flexibilização do currículo com itinerários formativos. Essa versão – BNCC do Ensino Médio – foi homologada no mês de dezembro de 2018 pelo Ministro José Mendonça Filho. Anterior a sua homologação, em agosto do mesmo ano, houve o dia D, em que escolas de todo o Brasil foram convocadas¹ a contribuir com sugestões de melhoria para o texto da BNCC do Ensino Médio. Foi visível, no processo de discussão e elaboração da BNCC, o tempo rápido com que ele se desenvolveu. Em 5 de abril de 2018, por meio da Portaria nº 331, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, mesmo com a discussão feita em agosto de 2018, foi perceptível que o projeto da base não foi contido. O que foi apresentado em 2018 foi, na verdade, gestado a partir de 2013 com o surgimento de um novo movimento de organização e mobilização para a recriação de um currículo nacional, que se definia como Movimento pela Base: “Somos uma rede não

¹ O uso do termo “convocado” se deve em razão de que, diferentemente do que o documento evidencia, não houve, no dia D, mobilização e sim convocação para que toda comunidade escolar contribuísse com o texto da BNCC do Ensino Médio.

governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”².

O Movimento pela Base criou *slogans* de qualidade e promoção de uma educação integral, propondo um regime de colaboração entre “redes e parceiros” no princípio 4; já, no princípio 7, apresentou como solução milagrosa o seguinte trecho: “Acreditamos na BNCC como instrumento de referência para a correção das defasagens”³.

Esse movimento foi composto por um conselho, constituído de representantes de grandes grupos empresariais: Beatriz Ferraz: fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores; Claudia Costin: diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV); Denis Mizne CEO da Fundação Lemann; Diogo Jamra: gerente de articulação do Itaú Educação e Trabalho; Eduardo Deschamps: Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; Katia Smole-Diretora do Instituto Reúna; Katia Schweickardt: Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Lina Katia Mesquita: diretora-executiva da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd); Mariza Abreu: Consultora em educação, Pilar Lacerda: Consultora em educação. Esse movimento foi mantido pelas seguintes instituições: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho⁴. Evidenciar esses nomes é de grande importância porque mostra disputas de concepção de educação para o ensino médio e como grupo de representantes empresariais buscavam alcançar seus interesses. Necessário também compreender o sentido expresso nos documentos da BNCC do Ensino Médio e na REM.

Esse grupo com seus representantes disputaram um currículo nacional e também o ensino médio. A BNCC flexibilizou o currículo com a inclusão dos itinerários formativos e o organizou visando o mundo do trabalho. Nesse documento, há orientação para padronização do currículo em nível nacional, que resulta em controle do currículo.

Algumas questões se colocam: Por que o currículo? Qual a sua importância? Apple (1982), em *Ideologia e Currículo*, afirmou que as escolas são usadas “para finalidades hegemônicas” por meio de valores, moralidade, tendências culturais e econômicas, ao mesmo tempo que asseguram acesso a níveis mais elevados do conhecimento a apenas uma parcela dos

² Disponível em: [Quem Somos | Movimento Pela Base](#)

³ Disponível em: [Movimento pela Base Nacional Comum](#)

⁴ Disponível em: [Movimento pela Base Nacional Comum](#)

estudantes. O currículo utilizado na escola é organizado e sistematizado com a finalidade de transmitir um conjunto de valores e princípios hegemônicos. Conforme explica Apple (1982, p. 97), “por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo”. A escola tornou-se o lócus privilegiado para difusão de interesses de alguns grupos, assegurando o controle social:

A política educacional e cultural e a visão da forma como deveriam operar as comunidades e de quem deveria ter poderes nelas serviram de mecanismo de controle social. Esses mecanismos fizeram pouco para aumentar a relativa eficácia econômica ou cultural desses grupos de pessoas que ainda hoje detêm pouco poder. (APPLE, 1982, p. 98).

Esse controle social é exercido pela escola não somente pelas áreas de conhecimento, mas também pelo modo com que o trabalho pedagógico se desenvolve. Apple (1982) acrescentou ainda as formas de significado propagadas por essa instituição que tendem a se tornar estratégia de controle social e econômico. “As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados [...]” (APPLE, 1982, p. 98). Para o autor, os significados muitas vezes privilegiam grupos específicos. Esses significados podem atuar com funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que contribuem e se somam a um conjunto de relações estruturais existentes, capazes de favorecer certos grupos e servir de obstáculo a outros.

O autor apresentou uma visão do currículo que ainda domina os estudos sobre o assunto e estão presentes no Movimento pela Base, que pontua que o currículo precisa “ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidade diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas porém específicas” (APPLE, 1982, p. 114-115). Essas funções diversificadas acarretam atribuições sociais desiguais, favorecendo posições e privilégios. Como conclusão, o autor mostra que os currículos deveriam atender a duas finalidades sociais: “educação para os que se acham na cúpula e educação para os que se acham na base” (APPLE, 1982, p. 115). Os mais influentes, dotados de conhecimento elevado, formados para gerir o país seriam ensinados a compreender as demandas sociais; já a massa seria formada para aceitar os valores e os princípios que atendessem aos primeiros.

A discussão sobre a função do currículo é necessária, pois grupos disputam visões e desejam que a ordem seja mantida. Andrade, Neves e Piccini (2017), Oliveira (2017) e Macedo (2018), dentre outros, fazem menção aos grupos que disputam o currículo, sendo notória a presença dos que defendem os interesses do mercado, do mundo do trabalho, nos debates para

a elaboração de novos documentos sobre o assunto. Os autores fazem menção, em especial, a fundação Leman como articuladora e fomentadora de políticas que favorecem esses grupos.

A BNCC foi criada para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, públicas e privadas. Apresentou-se como um documento normativo, ao contrário das DCNEMs. A base se impõe como norma a ser seguida aos sistemas de ensino municipal e estadual, uma norma que não foi amplamente debatida com a população e que excluiu uma parcela da população que foi e é diretamente afetada por ela. A BNCC do Ensino Médio mostrou-se como um conjunto de aprendizagens que deve ser garantido às crianças e jovens, posto como essencial aos alunos (BRASIL, 2018). Todavia, nesse documento, “Não foi problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos e essenciais)” (LOPES, 2018, p. 25). O texto sinalizou a responsabilidade de cada sistema e rede de ensino, cabendo as escolas “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regime e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...]” (BRASIL, 2018, p. 21).

A BNCC do Ensino Médio é consequência de interferências e negociações do Banco Mundial e outros organismos multilaterais e é baseada no texto “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, que defende que os sistemas educacionais devem ser revistos e reorganizados. Essas ações devem ocorrer para que o Banco Mundial possa financiar esses sistemas que serão controlados e avaliados por indicadores de desempenho e de efeito. E ações de reorganização dos sistemas educacionais, sendo reestruturado o ensino médio, resultam de influências de organizações ao exemplo de “Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação)” (ADRIÃO, 2018, p. 52).

Alinham-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Kless et al, 2012). Tais situações, para percepção do Grupo BM, necessariamente deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto. (ADRIÃO, 2018, p. 52).

Os organismos multilaterais pressionam mudanças nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento e o mercado nacional vem sofrendo com os impactos das mudanças no

mundo do trabalho e no setor produtivo. Isso tem exigido adequação na formação do trabalhador e no modo de desenvolver e elaborar o conhecimento nos espaços educacionais.

O mundo do trabalho passa a demandar um trabalhador que seja ajustável, flexível e que tenha desenvolvido habilidades e competências sociais-cognitivas e que seja adaptável a mudanças constantes (HARVEY, 2008). Cabe à escola, segundo Laval (2004) e Santomé (2003), adequar-se e formar esse trabalhador em conformidade com as necessidades do mercado. A BNCC para o Ensino Médio emergiu em meio a tensionamentos e disputas de um projeto educacional capaz de atender a múltiplos interesses.

As recomendações dos organismos internacionais, discutidas por Oliveira (2017), atuaram para construção de uma suposta uniformidade feita por meio do discurso ideológico atuando via *slogans* na educação “[...]e obscurecem as razões pelas quais alguns problemas, que se materializam no campo educacional, possuem origem para além dos muros escolares [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 13). O texto da BNCC também se utilizou de palavras com sentido esvaziado. Exemplo disso é o trecho que expõe uma formação humana integral, uma sociedade justa, democrática e inclusiva, mas não explicita esses significados:

[...] dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma **formação humana integral** que vise à construção de uma sociedade **justa, democrática e inclusiva**. (BRASIL, 2018, p. 27, grifos nossos).

Elementos da BNCC associam a escola ao discurso modernizador que propõe que a formação escolar deve ajustar o ensino à modernidade a fim de evitar perda de tempo. “A escola não é nada se não prepara para a vi”a” (LAVAL, 2004, p. 11). Esse discurso modernizador, desenvolvido historicamente, põe-se contrário ao humanismo tradicional e orienta o ensino semelhante a uma máquina produtiva, “levantando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores da produção” (LAVAL, 2004, p. 11). A lógica produtivista aparece na BNCC na parte das finalidades do ensino médio:

[...]compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;

- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. (BRASIL, 2018, p. 468).

A reorganização da educação do ensino médio foi estabelecida na BNCC e apresentou-se urgente. A alegação usada assegurou que a organização curricular vigente evidenciava “excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 468). Todavia, as mudanças foram movidas por pressões sociopolíticas e econômicas. Na BNCC das proposições dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes da década de 1990, “de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES 2018; SILVA, 2018, p. 9).

Laval (2004) e Santomé (2003) problematizam a compreensão de que o sistema educativo passou por muitas reformas visando atender ao mercado e preocupadas com “[...] a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (LAVAL, 2004, p. 12). O foco da educação esteve voltado à qualificação de mão de obra para, assim, inseri-la no mercado de trabalho a fim de melhorar o desempenho econômico. As reformas educacionais no Brasil foram baseadas no mercado, com objetivo de melhorar a atividade produtiva da economia a partir de ações de padronização, controle de conteúdo, controle dos processos educativos, mudanças no modo de gerir as escolas e de pensar a formação dos docentes. Todas essas reformas educacionais têm buscado produtividade.

Essas reformas constituíram a escola neoliberal que tem como objetivo elevar a qualidade da formação de força de trabalho, sem aumentar os investimentos para essa qualificação. Nesse percurso, divulgações de ideias e ações em escala mundial e nacional foram realizadas para justificar a diversificação do financiamento dos sistemas educativos. No modelo escolar implantado a partir desse viés, houve ainda a redução do ensino que desse conta da amplitude da cultura, pois ele se limitou a competências e habilidades para a empregabilidade, fortalecendo “[...] a lógica de mercadológica nas instituições, e da competição entre famílias e alunos para o bem raro e, portanto, caro, da educação” (LAVAL, 2004, p. 12).

O conhecimento não é mais compreendido como um fim capaz de viabilizar condições de emancipação, de inclusão social, de apropriação de conhecimentos socialmente construídos, e, sim, um investimento. Esse entendimento, trazido por Laval (2004), muda o modo como os sujeitos se apropriam da escola e do conhecimento, pois a escola sofre modificações em seus objetivos, que se revertem a operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. A escola muda sua dimensão de espaço de assimilação e problematização de saberes social e historicamente

construídos para espaço adaptado de formação de habilidades ajustáveis às condições de vida num mundo em constantes mudanças.

É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença freqüente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante. (LAVAL, 2004, p. 21-22).

Em convergência com a ideia de Laval (2004), a escola deveria formar jovens como indivíduos críticos, autônomos e responsáveis. Mais especificamente caberia à escola de ensino médio criar um ambiente favorável para isso e não ser espaço de redenção, que vende soluções simplistas em que as experiências e os processos seriam suficientes para oferecer “[...]aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463).

A compreensão de educação distancia-se do que é proposto por Leontiev (2004) sobre formação integral, pois a educação daria condições do homem refletir sobre sua própria existência. Uma educação integral daria condições de os indivíduos se apropriarem dos conhecimentos socialmente produzidos. O homem é um ser social, o que possui de humanidade é gerado devido a outras humanidades, “no seio da cultura da humanidade” (LEONTIEV, 2004 p. 281). Mesmo o homem sendo animal, ele se distingue dos demais.

Por viverem em sociedade os homens desenvolvem-se, aperfeiçoam aptidões, aprendem uns com os outros. Para Leontiev (2004), as gerações presentes são formadas de gerações anteriores, de saberes anteriores. As gerações apropriam-se dos tesouros produzidos pelos seus antecessores, “participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 2004, p. 284). O mesmo procedimento ocorre com a aquisição e o desenvolvimento do saber, sendo necessário um humano para humanizar outro. Um homem por mais rico que seja em experiências, ele por si mesmo, individualmente, não consegue produzir pensamento lógico.

A educação é compreendida em sua potencialidade de formar, em que o sujeito se apropria de conhecimentos acumulados socialmente para apropriar-se do mundo em que vive. A educação compreendida em suas bases formativas dá condições para que os sujeitos atuem e reflitam sobre o mundo. Contudo, em uma sociedade dividida em classes, os homens não se apropriam de modo igualitário dos conhecimentos produzidos. Um pequeno número faz essa

apropriação de modo integral, tendo condições de intervir na sociedade. Outros, uma grande maioria, tem acesso a uma educação limitada, superficial, que não dá condições de refletir sobre a existência, sobre as condições de vida (LEONTIEV, 2004).

A educação permitiria ao homem libertar-se, tornar-se homem, “só ela pode pôr fim e restituir a todos os homens a sua natureza humana, em toda a sua simplicidade e diversidade” (LEONTIEV, 2004, p. 302). Uma formação integral seria capaz de possibilitar a reflexão sobre a sociedade, de fomentar a intervenção, de modificar as estruturas sociais, de diminuir a divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico.

Em relação aos documentos normativos, a BNCC apresentou-se como uma bricolagem de textos legais educacionais formulados anteriormente (LDB, 1996; PNE/2014-2024; DCNEM, 2012). A BNCC deu ênfase às competências gerais abrangendo o início da educação infantil ao ensino médio. As competências foram definidas como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto aponta que a escola seria responsável por um ambiente propício:

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

A noção de empregabilidade não aparece no texto de forma acidental, mas se mostra como a finalidade do conhecimento, da formação, que é uma formação que dê condições para o sujeito ser inserido no mercado de trabalho. Importante uma pausa para compreender o termo, e como ele tem sido reinterpretado ao longo do tempo, análise feita por Alberto (2005).

O termo de empregabilidade surge na Grã-Bretanha no início do século XX e persiste no Reino Unido e nos Estados Unidos a partir do conceito de “empregabilidade dicotômica”. (ALBERTO, 2005). Empregabilidade dicotômica, num primeiro momento, era utilizado para definir aqueles que seriam incluídos ou inseridos no mercado de trabalho dos que não seriam. Num segundo, esteve associado a termos médicos em termos de estar apto ao emprego “segundo a gravidade dos danos físicos ou psíquicos apresentado” (ALBERTO, 2005, p. 296). A autora analisa que nas duas compreensões o Estado seria o responsável por ações e programas que dessem condição à inserção dos empregáveis e assistência aos in-empregáveis.

Essa dicotomia vigorou até os anos de 1950, em que a pessoa era apta e passível de inserção no mercado de trabalho. Conforme expõe Gazier (1989 *apud* ALBERTO, 2012), em suas pesquisas produzidas nos anos de 1930, a definição para ser empregável era a “pessoa com idade entre 15 e 64 anos, não ser portadora de deficiências que incapacitassem para o trabalho física ou mentalmente e sem “obrigações familiares fortes” (ALBERTO, 2005, p. 152). O empregável era quem também desejasse trabalhar.

A noção de empregabilidade foi utilizada nos Estados Unidos no início de 1930, no período do governo Roosevelt, que encarava durante seu mandato uma taxa considerável de desemprego, atingindo 20% da população ativa do país, segundo Alberto (2005). O então presidente desenvolveu mecanismos para incorporar a mão de obra desempregada, juntamente com a assistência social. A noção aparece em ações do governo federal daquele país que definiam os empregáveis e os in-empregáveis “Esta envolvia instalar um mecanismo federal com dois objetivos fundamentais: 1) o de fornecer empregos públicos aos ‘empregáveis’, e 2) de organizar a transmissão dos dossiês dos ‘in-empregáveis’ às agências de assistência tradicionais locais” (ALBERTO, 2012, p. 151).

Os critérios mencionados anteriormente tornaram-se aplicáveis, pois havia uma grande pressão conservadora durante o seu governo em que, de um lado, propunham a continuidade de programas federais de emprego; por outro, de políticas restritivas em matéria de assistência. Contudo, o programa proposto pelo governo Roosevelt não se efetivou plenamente, conforme esclarece Gazier (1989 *apud* ALBERTO, 2012). O desemprego, nessa época, era altíssimo e após a crise de 1929, especificamente, a empregabilidade tornou-se meio divisor da população que recebia assistência. Segundo Alberto (2005, p. 151), “[...] a empregabilidade passa a se constituir um instrumento de divisão elementar da população americana que recebia assistência, população está escolhida através de decisões políticas tomadas nos mais altos escalões”.

Outra compreensão também apontada nos Estados Unidos foi a empregabilidade como noção de se desenvolver eficientemente na atividade industrial, como pontua Gazier (1989 *apud* ALBERTO, 2012).

Em 1937, a *Commission d' Aide d' Urgence du Connecticut* estabeleceu um outro tipo de classificação, determinando cinco classes de empregabilidade orientadas sobre a capacidade e a adequação. Na primeira classe, estariam as pessoas qualificadas para um emprego, tendo elas as faculdades físicas, mentais e de formação. Na segunda classe, estariam as pessoas com as aptidões da primeira classe, mas com idade entre 45 e 50 anos, ou seja, com mais dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Na terceira classe, estariam pessoas com aptidão

semelhante à da primeira e aceitação da segunda, mas limitadas em termos de saúde física ou mental, não sendo admitidas em empregos. Na quarta classe, estariam as pessoas que não estariam aptas nem física nem mentalmente para efetuar qualquer tipo de trabalho. Na última classe, estariam os jovens entre 16 e 25 anos, sem qualificação e experiência em empregos anteriores (GAZIER, 1989 *apud* ALBERTO, 2005).

A partir da década 1960, o governo americano iniciou ações voltadas à qualificação da mão de obra daqueles que estavam em posição desfavorável no mercado de trabalho. Nesse momento, criou-se a “empregabilidade política de mão-de-obra”. A formação, nesse caso, esteve associada à qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Mas foi a partir dos anos 60 — quando o governo americano começou a desenvolver ações focalizadas em grupos de mão-de-obra em posição desfavorável no mercado de trabalho, com o objetivo de melhorar a formação de pessoas em dificuldades — que se percebeu o surgimento de uma nova versão de empregabilidade, denominada “empregabilidade política de mão-de-obra”. (ALBERTO, 2005, p. 296).

Não somente os Estados Unidos, mas também a Alemanha, os Países Escandinavos, a Grã-Bretanha e a Austrália usaram essa noção sobre empregabilidade no período de 1960. O termo esteve associado à inserção profissional dos trabalhadores ou quando possível à reinserção deles no mercado de trabalho. Importante como “o termo é aplicado ao indivíduo, não se reportando à questão do desemprego” (ALBERTO, 2005, p. 155).

Já na década de 1980 a noção de empregabilidade modifica-se e toma a dimensão de “empregabilidade-performance no mercado de trabalho”. Esse novo sentido evidenciou-se nas produções de trabalhos feitos nos Estados Unidos. Essa compreensão de empregabilidade incorporou informações estatísticas sobre o percurso de emprego, estabelecendo grupos tendências: 1) chance de um ou vários empregos; 2) tempo dos empregos em horas trabalhadas; 3) salário-hora provável para o emprego. Segundo Gazier (1989), o sentido tem vantagens uma vez que não concentra atenção somente na probabilidade de inserção no mercado de trabalho, mas também na qualidade do emprego.

Na década de 1990, duas noções de empregabilidade emergiram na Europa: empregabilidade-iniciativa e empregabilidade-interativa (ALBERTO, 2005). Na primeira, o foco esteve voltado à responsabilização dos sujeitos por inserção no mundo do trabalho, “insiste sobre a responsabilidade individual e a capacidade de uma pessoa para mobilizar em torno de seus projetos um processo de acumulação de ‘capital’ humano e de ‘capital’ social” (ALBERTO, 2005, p. 157). Essa compreensão de empregabilidade indica que um

conjunto de competências individuais que favorece ao indivíduo elabora em torno dele uma rede de trocas e colaboração.

Esta versão pode, portanto, se definir pela negociação de competências individuais acumuladas, e se medir pela ampliação do “capital” humano acumulado e susceptível de o ser (conhecimentos e aptidões produtivas mais também capacidades de aprendizagem) e o modo como uma pessoa é susceptível de mobilizar em torno dela a qualidade de uma rede de colaborações e apoios. (GAZIER, 2001 *apud* ALBERTO, 2005, p. 157).

Na segunda, a noção esteve associada a um conjunto de informações estatísticas: percursos profissionais, realidades e tendências do mercado. Essa noção de empregabilidade considera aspectos individuais, expectativas e realidades do mercado. Logo é “a capacidade relativa de um indivíduo para obter um emprego levando em conta a interação entre suas características e o mercado de trabalho” (GAZIER, 2001 *apud* ALBERTO, 2005, p. 157).

Alberto (2005) conclui que a compreensão de empregabilidade-iniciativa pode ser explicada considerando o cenário em que foi elaborada na década de 1980. Esse cenário caracterizado por mudanças no âmbito da economia e do setor produtivo, imprimiu uma dinâmica no mercado trabalho, potencializando o desemprego e aumentando o exército reserva. O que ocorreu foi a decadência do pleno emprego e a responsabilização sobre os indivíduos de sua capacidade de buscar emprego, de desenvolver habilidades e competências.

A discussão sobre empregabilidade dissimula uma sociedade carente de emprego, mas que demanda um sujeito flexível adaptável. Silva (2018) discute que as competências estiveram como eixo prescrições curriculares da década de 1990 em razão da compreensão estar associada à competição e à competitividade para uma suposta empregabilidade. A definição é retomada usando como justificativa a necessidade de a escola adequar-se ao mundo do trabalho, modificando-se e encorpando inovações tecnológicas e mudanças organizacionais significativas. E conclui:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. (SILVA, 2018, p. 11).

O texto da BNCC do Ensino Médio detalhou também sobre o que esperar da escola: um ambiente que acolhe a diversidade, que respeita a pessoa humana, os seus direitos. Essa é a escola para a juventude.

garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 465).

Uma escola que dê condições para um “protagonismo de seu próprio processo de escolarização” é, na prática, uma ação de responsabilização e culpabilização do jovem, considerando, inclusive, que há uma diversidade de juventudes. Isso sem mencionar as realidades desiguais em que vivem a maior parte dos estudantes do nosso país, sendo a formação um lançamento à própria sorte. Ter condições de formar “[...] jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis [...]” (BRASIL, 2018, p. 463) indica a responsabilização da escola, ignorando as realidades escolares com o baixo número de profissionais, a infraestrutura inadequada e o pouco investimento.

Sobre uma das finalidades Ensino Médio, na BNCC, é que: “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2018, p. 467). Contudo, o modo como estão estruturadas as competências e as habilidades, quais as condições em que são oferecidas e também como esse conhecimento científico-tecnológico é transmitido são questões a se levantar. Apple (1982, p. 140) critica a forma como o conhecimento científico é transmitido nas instituições de ensino:

Os estudantes são “forçados”, em virtude da própria ausência de um quadro realista da forma como as comunidades científicas partilham o poder e os recursos econômicos, a interiorizar uma visão que possui pouca força para questionar a legitimidade das suposições táticas sobre conflito interpessoal que dirigem suas vidas e suas próprias situações educacionais, econômicas e políticas [...].

As competências gerais apresentadas no texto da BNCC orientam qual a concepção de educação tem-se ao longo do texto, uma lei que direciona a educação para um fim instrumentalizado, que tem enfoque na prática, no utilitarismo do conhecimento. “A base reduzia o currículo a uma listagem de competências” (MACEDO, 2018, p. 29) e isso fica claro no trecho: “[...]compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação

de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações [...]” (BRASIL, 2017, p. 9).

Diante desse cenário, os conhecimentos escolares são reduzidos a conhecimentos comportamentais e à capacidade de ação. A escola é pressionada a ajustar seus alunos, a adequar seus discentes aos comportamentos profissionais. Essa lógica impacta na proposta de currículo, de conteúdos e nas práticas pedagógicas. O que se tem é que “[...] Muitos administradores e criadores de programas se lançaram com zelo nessa tarefa de ‘modernização’ dos conteúdos e dos métodos de ensino” (LAVAL, 2004, p. 60).

As contradições com a inclusão da lógica de competência em substituição à qualificação precisa ser problematizada, já que a defesa que se evidencia é que “[...] é necessária uma norma geral que torne visível a competência, que assegure uma ‘medida comum’, função que justamente a certificação escolar preenche” (LAVAL, 2004, p. 60). A lógica da competência prioriza as qualidades comportamentais que tornam os indivíduos empregáveis, mais que conhecimentos que não seriam rentáveis, e conduz a um processo criticado pelo autor de risco de “desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (LAVAL, 2004, p. 63).

Além da defesa por competências e habilidades, a BNCC do Ensino Médio apresenta a flexibilidade nesse itinerário. Macedo (2018, p. 34-35) remonta à lei nº 5.692/1971 de ensino profissionalizante e afirma que:

Ele mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971.

A BNCC para o Ensino Médio é repleta de lacunas e pontos críticos, pois nela é clara a vinculação entre educação e crescimento econômico. A escola é vista como redentora, a educação é limitada a aprendizagens necessárias, havendo a defesa pela padronização da educação. E “a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum” (LOPES, 2018, p. 23).

Há a crítica ainda à BNCC do Ensino Médio em relação à homogeneidade curricular em um país com realidades tão diversas. Lopes (2018) afirma que pouco se discutiu sobre a qualidade da educação no documento. O termo que aparece recorrentemente à qualidade da

educação nas DCNEMs é reduzido a expectativas de aprendizagem. Segunda a autora, “a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

Há também a crítica sobre os códigos apresentados pela BNCC do Ensino médio que confirmam a ideia de controle para efetivação de um currículo formal único e exige “que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá” (MACEDO, 2018, p. 32). Os códigos apresentados explicitam um controle sobre os conteúdos a serem trabalhados. Os códigos apresentam como objetivo “assegurar a clareza, a precisão e a explicitação” (BRASIL, 2018, p. 31), porém clareza e precisão que redundam em controle dos conteúdos.

Ao controle com códigos soma-se também ao controle do material didático, dos ambientes instrucionais, dos cursos de formação de professores. A BNCC estabelece “[...] um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, curso para a capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 31). Há um movimento de padronização dos livros didáticos, apostilamento que implica em cursos de capacitação dos docentes e intensifica as parcerias público-privadas.

A BNCC do Ensino Médio não confirma a diversidade, nem mesmo a participação democrática. O documento é limitado e problemático, pois a educação fica restrita aos conteúdos, ao currículo. A BNCC não traz uma visão pedagógica sob o “[...] eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41). O texto não apresenta essa discussão que é importante para a obtenção de uma educação de qualidade.

Há também, na BNCC do Ensino Médio, uma responsabilização dos indivíduos sobre seu desempenho, seu percurso, sua formação; defende-se que as práticas e escolhas desses indivíduos sejam orientadas para um projeto de vida:

[...] e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Na competência 8, o documento aponta “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]”; na dez: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2018, p. 10). Mais uma vez o que se percebe é o foco no indivíduo, em sua subjetividade e em suas práticas; à escola daria condições para que eles pudessem “[...] definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos ” (BRASIL, 2018, p. 463). O texto concebe a formação atomizada, localizando o espaço escolar de modo contraditório, ora espaço elaborador de conhecimento e de pesquisa, ora espaço para promoção de valores e atitudes.

Essas atitudes, valores e comportamentos seriam adequados e necessários ao mundo trabalho, sendo exaustivamente trabalhados na escola, propagando um discurso de empreendedorismo e esvaziando a noção de trabalho ou até mesmo de emprego. O texto da BNCC do Ensino Médio atualizou a finalidade desse ensino de formar para a cidadania e para o mundo do trabalho. Segundo ele, “torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 464), definindo direitos e objetivos desse ensino, que é baseado em competências e habilidades capazes de garantir aprendizagens do estudante de formação geral. Está descrito que:

Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC do Ensino Médio é a expressão do mercado, da disputa do mercado no campo educativo. Ela surge após muitas reformas trabalhistas, mudanças nas ações do Estado, diminuídas no campo social.

O relatório Jaques Delors, em *A educação um tesouro a descobrir*, é utilizado para a BNCC do Ensino Médio, mencionado na primeira seção que propõe uma educação em que os sujeitos a tenham orientada em quatro aprendizagens ao longo da vida. Baseada em quatro pilares do conhecimento, a educação exigiria: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esse documento alega que o ensino formal orientará o aprender a conhecer e o aprender a fazer, embora não exclusivamente. Ele indica um conhecimento “com um pra quê”:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2017, p. 13).

A concepção da educação proposta, que secundariza conhecimentos, tem por objetivo qualificar o trabalhador para que possa continuar a aprender e que seja útil no contexto profissional. “Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra [...]” (LAVAL, 2004, p. 49). Nessa compreensão *life long learning*, o autor discute que a formação teria como objetivo desenvolver habilidades e competências ajustáveis ao mercado e às suas mudanças. O discurso propagado pela economia é que o trabalhador, com vínculo empregatício, tende a desaparecer; o trabalhador deve ser capaz de aprender em menor tempo e o mais rápido possível. Na concepção de “aprendizagem ao longo de toda a vida”, associa competência por meio da qualificação dos empregados e aponta a flexibilidade para aquisição de novos saberes ajustados às demandas da economia e tecnologia

A noção de “aprendizagem ao longo de toda a vida” permite, assim, articular, de maneira sintética, a elevação do nível de competência do assalariado e a flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mutações tecnológicas e econômicas do capitalismo moderno. (LAVAL, 2004, p. 49-50).

Com o esvaziamento dos conteúdos, a valorização de conhecimentos comportamentais, emergem outras questões diante desse cenário de interferência do mercado na formação. Uma delas é a responsabilização dos sujeitos por seus processos de aprendizagem. Outra é a formação como apropriação dos conhecimentos para a compreensão do mundo e reflexão. No entanto, os conhecimentos obtidos seriam “[...] uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência” (LAVAL, 2004, p. 52).

A proposta de aprendizado ao longo da vida, para Laval (2004), está em todos os lugares e em lugar algum. Ele se desenvolverá dentro e fora das instituições, assegurando o mecanismo da “diversidade de lugares formativos”, pondo em pé de igualdade instituições escolares, empresas e associações com a proposta de qualificar os indivíduos à demanda do trabalho. Isso implica um amplo mercado educativo, “[...] criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam, cada vez mais, numerosos e diversificados” (LAVAL, 2004, p. 52). Esse mecanismo configura uma ação desreguladora, pois desresponsabiliza o Estado da centralidade em financiar, manter e criar espaços de formação, ao mesmo tempo que esses

novos espaços disputam o financiamento proporcionado pelo Estado. A oferta diversificada que apresenta níveis, métodos diferentes, respondendo a demandas individuais, não tem por objetivo confirmar direitos, pois o indivíduo responsabilizado determina, escolhe onde e quais benefícios irá obter para sua formação (LAVAL, 2004). A crítica à educação, feita por Laval (2004), dá condições de constatá-la com nitidez, mostrando o que ocorre na política educacional para o ensino médio no Brasil.

Conforme é debatido por Aguiar (2018), à BNCC não cabe estabelecer um currículo mínimo ou padronizar ações com objetivos e objetos de aprendizagens “dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo a aprendizagem” (AGUIAR, 2018, p. 19).

A escola e a educação ajustam-se às demandas do mundo do trabalho pressionadas pelas forças econômicas e políticas e o currículo é um meio pelo qual isso se efetiva. A escola tem, por essa visão, então, a missão de qualificar um “trabalhador flexível”, de acordo com os interesses do empregador, que demanda um empregado que se aproprie das novas tecnologias, que compreenda a complexidade do sistema de produção ou de comercialização de acordo com sua função, que seja adaptável, flexível e ajustável mesmo diante das incertezas. Um empregado que possua também autonomia criativa.

O ideal de referência da escola é, daí em diante o "trabalhador flexível", segundo os cânones da nova representação do empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. [...] A autonomia quase espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que “le "se autodiscip"ine”, não acontece sem um certo aumento do saber. (LAVAL, 2004, p. 15).

Toda essa compreensão de aprendizagem ao longo da vida, incorporada pela teoria do capital, provoca efeitos colaterais sobre a formação, a qualificação, de modo que o diploma e o valor pessoal, como reconhecimento social, tornam-se questionáveis. O título escolar e universitário é esvaziado de seu valor social, pois julga-se que o conhecimento por ele obtido tem prazo de validade. E, no momento em que se aumenta a quantidade de diplomados, o título perde sua força simbólica. O diploma “é cada vez mais considerado como uma fonte de rigidez que não corresponde mais aos novos imperativos de adaptabilidade permanente e de reatividade imediata da empresa [...]” (LAVAL, 2004, p.18-19). A perda do valor simbólico dos diplomas

e a influência das empresas nos currículos formativos colaboram para as incertezas dos trabalhadores. E o autor conclui:

Em suma, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos “formal” possível. O trabalho se aproxima, então, cada vez mais de uma mercadoria como as outras, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas. (LAVAL, 2004, p. 19).

Laval (2004) destaca que a raiz do problema, diante do modelo neoliberal e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, está na tendência de não haver vinculação entre “diploma, qualificação e o ofício” (LAVAL, 2004, p. 19). Essa tendência traz consequências, uma vez que fragiliza a segurança nas instituições e sobre sua importância, seu sentido, culpabilizando-a pela condição dos indivíduos.

Certos relacionamentos oficiais reforçam a ideia segundo a qual os diplomas entregues pelas universidades não valeriam mais, alguns anos após sua primeira entrega, o que só acentua a disparidade crescente entre o valor jurídico de um título e seu valor social. A escola e a Universidade se vêem, então, representar um papel ambíguo que consiste em manter, por diplomas de validade temporária, a precariedade do valor escolar e profissional dos indivíduos. (LAVAL, 2004, p. 19).

Os empregadores determinam o que será desempenhado nas atividades dos trabalhadores e as empresas desempenham o papel de ensinar. Diante disso, elas constroem uma concepção sobre a educação e legitimam a interferência na formação. Os empregadores tensionam para que o ensino tenha mais lugar para ser e fazer, valorizando maneiras de ser, interferindo na personalidade. O ensino é reformulado segundo interesses dos contratantes, que dão condições ao trabalhador de se apropriar de discursos e reproduzi-los em situação de interação com clientes, colegas de trabalho, atendendo as expectativas comportamentais da empresa (LAVAL, 2004).

No campo econômico e profissional, segundo o autor, a concepção de competência move-se na direção de substituir a compreensão de qualificação. O conceito de qualificação remete à antiga sociedade de salários, qualificação como distintivo social que garante um conjunto de direitos. A qualificação permite uma valorização das categorias de trabalho. “A qualificação certificada por um diploma atribuía ao Estado educador uma função de garantia, dos valores pessoais [...]” (LAVAL, 2004, p. 56).

Contudo, a realidade da sociedade de vínculos salariais fragilizou-se, estabelecendo-se outra ordem de contratos por tempo determinado. A função certificadora do Estado tem sido

“[...] questionada em nome de uma maior transparência do mercado e de uma maior individualização das relações sociais” (LAVAL, 2004, p. 56). Os empregadores mantêm o discurso questionando o diploma, já que “[...] o diploma congela a hierarquia profissional, bloqueia a mobilidade e a atualização constante dos *savoir-faire*, prejudica a avaliação e a recompensa dos resultados efetivos” (LAVAL, 2004, p. 56).

O mercado atravessa a BNCC do Ensino Médio de modo que ela é flexibilizada ao máximo, pois cada área do conhecimento possui competências específicas em continuidade às respectivas competências das áreas do ensino fundamental. “[...] Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas [...]” (BRASIL, 2018, p. 470). Sobre as habilidades, elas se relacionam com cada uma das competências e são detalhadas para serem desenvolvidas ao longo da etapa. O documento prioriza as áreas de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos. “[...]Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa [...]” (LDB, Art. 35-A, § 5º). O que limita a base não é somente o enfoque dado às áreas do saber mencionadas, como detalham Dourado e Oliveira (2018), as implicações desse modelo são maiores:

Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada a avaliação estandarizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. (DOURADO, OLIVEIRA, 2018, p. 41).

As aprendizagens resultam da soma da formação geral básica e do itinerário formativo, devendo atender às finalidades do ensino médio, “as demandas de qualidade de formação na contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 479). Todo esse novo arranjo proposto pelo ensino converge com as ideias sobre a adequação que o mercado impõe à educação, as disputas sobre o currículo no ensino médio, as influências dos organismos multilaterais e, por último, indica a formação para convivência com um pluralismo de ideias. Contudo, isso ocorre somente no nível formal. No primeiro capítulo foi debatido sobre o crescimento de Escola Sem Partido e *homeschooling*:

[...] Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige,

entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições [...] . (BRASIL, 2018, p. 479).

Sobre os conteúdos, a BNCC do Ensino Médio estabelece a formação geral básica. Os currículos e as propostas pedagógicas devem assegurar as aprendizagens essenciais:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas–
- II - matemática;–
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil–
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei–
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;–
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; –VIII - sociologia e filosofia–
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

Além da formação básica, há os itinerários formativos. Esses itinerários são necessários para a que a flexibilização da organização se concretize, pois, segundo o texto, isso permitiria ao estudante a tão propagada escolha, que “podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2018, p. 477).

Os itinerários integrados apresentam-se

- linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia,

ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12).

Os itinerários formativos, segundo o documento, devem incentivar “a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]”, (BRASIL, 2018, p. 478), que seria a aquisição de habilidades e competências necessárias à realidade do mundo do trabalho e deve se estruturar em torno de um ou mais eixos estruturantes:

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

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

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

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

Lima e Maciel (2018) teceram críticas aos itinerários formativos, justificando que um estudante que escolher por uma área dificilmente terá contato com outra, e não poderá compensar essa perda. Isso indica como a formação pela BNCC do Ensino Médio é reduzida e provoca mais desconhecimento:

[...] obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. Nesse sentido, o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área de conhecimento diferente da por ele cursada. Isso era exatamente o que ocorria quando, antes da lei n. 4.024/1961, o aluno tinha que escolher entre o clássico, o normal e o científico. (LIMA, MACIEL, 2018, p. 17).

Os eixos estruturantes interferem nos itinerários formativos e também na base geral em forma de: processos criativos, investigação científica, mediação, intervenção social e empreendedorismo. A base geral que tem esses eixos estruturantes permeiam as competências e as habilidades propostas e também as áreas do conhecimento:

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). (BRASIL, 2018, p. 470).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858). (BRASIL, 2018, p. 470).

Os eixos estruturantes conversam com o Relatório Delors e instrumentalizam o conhecimento para finalidades específicas: “enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas [...]; para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores; [...] promover entendimento e implementar soluções para questões e atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade”(BRASIL, 2018, p. 478). O conhecimento está orientado à utilidade, a um fim específico e não se percebe a reflexão. Não é perceptível uma reflexão sobre o conhecimento em si e a proposta de formação integral restrita à formação de competências e habilidades.

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral[...]. (BRASIL, 2018 p. 471).

Outro tópico sensível é a formação técnica e profissional, a BNCC do Ensino Médio menciona a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, descrevendo que essa formação deve ser atualizada e capaz de promover a qualificação profissional para o mundo do trabalho. Todavia, o documento não especifica a materialidade de como essas ações se desenvolveriam, quais opções seriam ofertadas, em que condições, qual formação exigida. O que fica explicitado é a necessidade de uma qualificação que seja adequada às mudanças do mundo do trabalho:

[...] para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12).

A BNCC do Ensino Médio, conforme mencionado anteriormente, esvaziou os conteúdos na medida que deu destaque às disciplinas de português e de matemática. Ao longo do período, estabeleceu itinerários formativos como um todo indissociável, propondo um projeto vida e disciplinas que abordam o empreendedorismo. O documento esvaziou o debate sobre gestão democrática e participativa, exclui minorias, trouxe consigo a entranhada ideologia do empreendedorismo. A BNCC para o Ensino Médio dá ênfase a competências e habilidades, características úteis para formar um indivíduo adaptado, ajustado às necessidades do mercado. A BNCC apresentou ainda uma forma de desarticular a educação capaz de formar o indivíduo de modo integral.

Sobre o projeto de vida, a BNCC detalha que a escola orientará e auxiliará na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, “por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida” (BRASIL, 2018, p. 472). O que se percebe é um olhar muito direcionado à subjetividade do indivíduo, aos problemas a serem resolvidos, que estão nos indivíduos e em seus projetos de vida. Após esse projeto, o jovem estará mais seguro, como projeta o documento, dissimulando os problemas sociais, a materialidade em que vive, as constantes crises econômicas.

[...]o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Como reiteradas vezes, foi apontado que a BNCC do Ensino Médio se volta aos interesses do mercado, de suas demandas, a fim de garantir um empregado ajustado à realidade de uma sociedade em constante mudanças:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança periódicas repará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

Todas as normativas e orientações da BNCC do Ensino Médio não ocorrem de modo acidental, essa orientação é produto de uma crise da acumulação flexível, que fragilizou as relações trabalhistas, que tem demandado mais formação, porém o trabalhador é mais explorado. O sujeito é responsabilizado por si e lançado ao empreendedorismo, a BNCC do Ensino Médio orienta que se desenvolva nos jovens essa habilidade, com intuito que este indivíduo seja lançado no mercado sem garantias, sem vínculos empregatícios, sendo altamente explorado. Não é enfoque da pesquisa, mas é importante mencionar o grande número de trabalhadores operando por aplicativos, sem vínculos, sem contratos e denominados de empreendedores. Essa discussão é mencionada por Antunes (2018). No entanto, é importante questionar o conceito de empreender:

Empreender, conforme Ferreira (1986) vem do “latim *imprender* que significa deliberar-se a praticar, propor-se, tentar (empresa laboriosa e difícil), pôr em execução”. Empreendedor significa aquele “que empreende, ativo, arrojado, cometedor”, e, empreendimento é o “ato de empreender; empresa, realização; cometimento”. (CUNHA, 2007, p. 68).

O termo empreender, conforme a autora apresenta, existe há dois séculos, iniciou com o economista francês J.B. Say, como sinônimo de alguém que transfere recursos econômicos de uma área produtiva mais baixa para uma área que maior produtividade:

[...] e foi o economista francês J.B. Say que, por volta de 1800, conceituou pela primeira vez – *entrepr neur* – como aquele que “transfere recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento”. Entretanto, Say não diz quem é o empreendedor. (Say, J.B. Apud Druker, 1987:27). (CUNHA, 2007, p. 69).

Concluindo, a BNCC do Ensino Médio apresentou um discurso de autonomia, de protagonismo jovem, de responsabilização por sua formação, de estímulo à formação de habilidades e competências. O documento alega ser uma fase única e defende a necessidade de a base ser flexível, ajustável à realidade do jovem, omitindo as diferenças regionais, as diferentes juventudes, o controle do Estado e sua ânsia por resultados em avaliação externa. O documento traz também uma solução simplista para o problema do desemprego da juventude, propondo o empreendedorismo para a juventude, habilidades e competências, revelando o verdadeiro descaso do Estado na criação de empregos e a carência de postos de emprego.

3.2 O ensino médio como campo de disputa: o novo ensino médio e o discurso do empreendedorismo na BNCC do Ensino Médio

Esse subtópico inicia com a apresentação da história do debate da REM (2017) pela Medida Provisória nº 746/2016, que depois se tornou a lei nº 13.415/2017. Discute-se ainda como ocorreram as ações da Comissão Especial do Ensino Médio, que indicou quais eram os agentes e os interesses em disputa. Mais especificamente, essa parte tem por objetivo analisar o debate que envolveu o novo ensino médio, os agentes que participam de sua elaboração, a importância do discurso desses múltiplos agentes e a orientação para o empreendedorismo presente nessa reforma.

Para isso, será apresentado o relatório anterior ao projeto de lei, os debates que formularam esse projeto. A análise realizada compreende as discussões da Comissão Especial destinada a promover Estudo e Proposições para o Ensino Médio e os seminários estaduais.

A Comissão Especial destinada a promover Estudo e Proposições para o Ensino Médio foi criada no primeiro ano do governo Dilma. Nesse contexto, houve o PNE 2001-2011 e, chegando ao fim do decênio, a aprovação das DCNEMs, a implantação do Fundeb (11.494/2007), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a efetivação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E “no âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)” (BRASIL, 2012, p. 147). O cenário político interferiu no processo de formulação da MP nº 746/2016.

A ação de mudança do ensino médio se efetivou após a proposição das DCNEMs. As mudanças nesse ensino não ocorreram somente em nível nacional, mas em escala global e sempre assentada no discurso de que o ensino médio não é adequado à realidade atual (LAVAL, 2004).

O parecer sobre as DCNEMs foi despachado pelo ministro em 24 de janeiro de 2012. Nele foi abordado o crescimento do Brasil no período e a necessidade de formação de mão de obra em nível médio e superior. Ali justificou-se uma nova proposta para o ensino médio devido a velocidade da produção de conhecimento, o aumento no volume e ampliação de acesso a informações e as mudanças no mundo do trabalho, que provocaram alteração na educação.

O discurso sobre a elaboração das novas DCNEMs afirmou-se necessário também em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção do conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de

comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2012, p. 146). A proposta era a criação de um documento orientador, direcionador dos sistemas de ensino e escolas e capaz de “[...] oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso” (BRASIL, 2012, p. 149).

Após a aprovação das DCNEMs, foi proposta a Comissão Especial de Estudo e Proposições para o Ensino Médio a fim rever a educação dessa etapa. Essa comissão, após dezessete meses, elaborou um relatório: a Projeto de Lei nº 6840 de 2013. A comissão foi criada em 2012 por meio do Requerimento nº 4337/2012, que teve como autor o deputado Reginaldo Lopes (PT/MG). Nos debates realizados, foram propostas alterações na LDB em relação à formação de professores, à carga horária do ensino médio, as quatro grandes áreas. Segundo Oliveira (2017), o Projeto de Lei nº 6.840/2013 era ousado e rompia com a continuidade de propostas feitas desde 2003 a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997. O projeto de lei mencionado expressava a disputa dos projetos de ensino médio divergentes, isso no campo educacional, econômico e político. A descrição como cada campo atuou de modo a subestimar o campo político, “[...] pois para esse campo o enredo já estava posto na legislação e, além disso, era favorável à educação, portanto não fazia sentido propor alterações na legislação, sobretudo na LDB [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 278). Já o campo econômico tomou outra posição de observar as brechas e encontrou uma Câmara mais disponível a ele:

[...] pois o agente empresarial vivia um momento de ascensão em número de cadeiras ocupadas e certamente, também, logrou êxito nas fissuras que percebeu existir dentro do campo educacional e no executivo, para fins de definição de uma proposta de ensino médio. (OLIVEIRA, 2017, p. 278).

As ações do campo educacional mostraram-se insuficientes enquanto as do campo econômico foram precisas para a realidade política da época. O campo educacional buscou apoio no período de tramitação da MP a partir da mobilização popular de estudantes secundaristas em muitas unidades federadas do país.

Oliveira (2017) afirma que as disputas entre os campos educacionais e econômicos pela organização e desenvolvimento de um projeto de ensino médio foi anterior a esse período e muitos foram os interesses, ideias e ações. No período em que a autora desenvolveu a pesquisa, houve o fortalecimento do campo econômico no intervalo de 2003 a 2014.

Esse período foi ímpar para o campo educacional e o ensino médio, especialmente pela herança herdada do governo FHC. Houve a intenção e um esforço, por parte do campo educacional, em desenvolver um projeto formativo divergente dos pressupostos do campo econômico para a educação dos jovens e adultos do ensino médio brasileiro. As disputas mudaram de espaços, mas o projeto delineado no governo FHC continuou sendo fomentado por distintos agentes, tanto do campo econômico, quanto do campo educacional. (OLIVEIRA, 2017, p. 284).

A análise de Oliveira (2017) auxilia na compreensão do relatório, dos debates, da PL nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2016. No relatório, foi possível observar os debates e seus limites de avaliações do ensino médio, do período, por parte dos propositores da lei cujos atores foram: professores e especialistas, pesquisadores, representantes de entidades, que, em sua maioria, apresentaram, nos debates, justificativas para explicar o fracasso e propor ações para a mudança do ensino médio. Em 23 de maio de 2012, foi escolhido Wilson Filho (PMDB/PB) para relator da Comissão Especial, alegando que o ensino médio não é interessante aos jovens e não atendia ao crescimento social e econômico do país.

Foram 22 audiências e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, outro no Acre e um no Mato Grosso. Os debates realizados pela comissão explicitavam os múltiplos agentes, seu poder de articulação e influência, sua influência na formulação do projeto. Alguns agentes representam grupos educacionais privados; outros, associações e instituições. Do relatório elaborado por essa comissão resultou o nº PL 6.840/2013. Nele, constam duas propostas principais: a organização curricular flexível, com possibilidade de escolha aos estudantes, e aumento da jornada escolar, com o mínimo de sete horas diárias para todos (SILVA; SCHEIBE, 2017).

No relatório final, mencionou-se a participação de vários agentes, suas proposições e ideias sobre o tema ensino médio. A professora Carmem Sylvia Vidigal Moraes apresentou-se contrária às explicações e proposições de órgãos não governamentais e consultorias empresariais sobre o fracasso do ensino médio brasileiro. O texto expôs que a professora Carmem Sylvia entende que “[...] Essas duas correntes podem até convergir no diagnóstico de problemas, mas se afastam frontal e francamente no que diz respeito às análises interpretativas de suas causas e na proposição dos possíveis encaminhamentos para sua solução [...]” (BRASIL, 2013, p. 6). Para ela, o ingresso no mercado de trabalho pelos jovens é um dos principais motivadores da evasão escolar.

Houve ainda a participação do professor Dante Henrique Moura, da ANPED, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN). O professor detalhou que os trabalhos da Comissão Especial deveriam focar atenção não em reformar o ensino médio, mas em materializar as novas diretrizes para esse ensino. Alegou que a falta de condições das escolas para funcionarem é um problema. A compreensão do autor sobre o tema, como citado no relatório, é:

[...] antes de se pensar em mais uma reformulação curricular, é necessário tomar a decisão política de adotar medidas na direção de garantir que a universalização do ensino médio ocorra com igualdade ou, ao menos, sinalize na direção dessa igualdade, assegurando as condições básicas para seu funcionamento. (BRASIL, 2013, p. 11).

O autor problematiza que a educação não pode ter fins econômicos e, sim, por formar indivíduos para emancipação humana; a educação não deveria, segundo ele, estar voltada somente às necessidades do mercado.

O professor Moacir Carneiro foi convocado para abordar sobre o ensino médio e fez duras críticas ao modelo que havia, criticou a falta de recurso financiamento específico para esse nível de ensino e propôs “[...] abrir à iniciativa privada a participação no financiamento do ensino médio...” (BRASIL, 2013, p. 13).

Atores relacionados à educação do campo também entraram na discussão como Antônia das Graças Santos Silva, da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e Antônio Lídio de Mattos Zambon, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI). Antônia das Graças dos Santos Silva problematizou a necessidade de outras fontes de financiamento para as escolas rurais. O tema das escolas do campo também foi abordado por Antônio Lídio de Mattos Zambon que apresentou dados sobre a escola média no campo e os problemas enfrentados com as secretarias estaduais, uma vez que a escola não segue a mesma orientação do currículo da secretaria, “que se estrutura por área de conhecimento, em vez de pôr disciplinas [...]”. Antônio Lídio expõe que não há escolas para atender a demandas suficientes e que muitas vem fechando nos últimos anos.

A professora Carmem Moreira de Castro Neves, como representante da CAPES, apontou as ações governamentais para a formação de professores da educação básica. O representante do CONSED, o secretário Daniel Queiroz Sant’Ana, fez sugestões para o ensino médio, formuladas pelo grupo de trabalho do Conselho. O relatório formulado foi encaminhado à Comissão. Daniel resumiu as propostas contidas nele que propôs: criar projeto para financiamento específico do ensino médio “a ser executado no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC...”

(BRASIL, 2013, p. 18), de modo que esse suporte permitisse a expansão do ensino em tempo integral.

Houve também a participação da professora Dra. Gretel Eres Fernández, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), do professor Juscelino da Silva Sant’Ana, da Educação Básica e Chefe do Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, professor de Linguística Aplicada na área de aquisição e ensino escolar de línguas da Universidade de Brasília (UnB). Esses professores apresentaram, em suas exposições, defesa às línguas estrangeiras alegando que elas são pouco trabalhadas no ensino médio, reclamaram da falta de política pública sobre o assunto para o ensino médio.

O professor Sant’Ana fez duras críticas à formação e professores de língua estrangeira, que teria como consequência problemas para o ensino de idiomas. O professor Almeida Filho fez críticas ao modo como as línguas são utilizadas nesse ensino e propôs políticas para a língua estrangeira no ensino médio.

Houve a participação do secretário Marco Antônio de Oliveira, que apresentou dados da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com ênfase na educação profissional técnica de nível médio. Também discorreu sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. O palestrante expôs que a educação profissional, pelo Pronatec, auxilia no fortalecimento de diversos programas e ações preexistentes e exemplifica isso com a Expansão da Rede Federal, “o Acordo de Gratuidade do Sistema S, a Rede eTec Brasil, o Financiamento Estudantil – FIES Técnico, o Bolsa-Formação e o Brasil Profissionalizado” (BRASIL, 2013, p. 19).

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), representada por Catarina Almeida, aponta que o currículo obrigatório é muito denso em conteúdos e que os conteúdos precisariam estabelecer relações mais práticas com o cotidiano. Almeida apresentou os limites da educação de nível médio quanto à acesso, permanência e distorção idade/série.

O Instituto Alfa e Beto (IAB) foi representado pelo presidente da entidade João Batista de Oliveira, que trouxe modelos de outros países para debater sobre o ensino médio brasileiro. Ele descreveu que muitos países têm escolas secundárias diversificadas que possibilitam a continuidade para a profissionalização e formação acadêmica. Segundo o presidente, o principal problema do ensino médio brasileiro é “a ausência de diversificação de linhas formativas”

(BRASIL, 2013, p. 22), tendo como consequência um currículo sobrecarregado de disciplinas e pouco interessante.

No relatório final apareceram, constantemente, nas falas dos debatedores, que o ensino médio é sobrecarregado e que a solução seria sua diversificação e flexibilização. Foram convidados também os secretários estaduais de educação dos seguintes Estados: Ceará, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho; Minas Gerais, Ana Lúcia Gazzola; São Paulo, Herman Jacobus Cornelis Voodwarld. O secretário de São Paulo enfatizou os programas do Estado para o ensino médio: o Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Programa Ensino Integral, o Programa VENCE – Rede Ensino Médio Técnico, a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP) e as Premissas Curriculares para o Ensino Médio. O Estado ainda criou leis para atender aos programas. Nesse texto também continha a proposição de que o currículo se estabeleceu numa relação com o mundo do trabalho, com uma formação pré-profissionalizante que viabilizasse a empregabilidade, o empreendedorismo e a inovação.

A secretária de Minas Gerais, Ana Lúcia Gazzola, apresentou o programa “Reinventando o Ensino Médio”, desenvolvido pelo Estado e caracterizado pela flexibilização do currículo por meio de percursos curriculares alternativos, utilização de novas tecnologias, atividades interdisciplinares e formação com vistas à empregabilidade. A secretaria do Ceará expôs a parceria com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação para o desenvolvimento do projeto “Jovem de Futuro”, que tinha como objetivo melhorar o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos com a utilização de tecnologias para melhorar a gestão escolar.

Foram convidadas também representantes da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Ângela Fátima Soligo, e também da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Silvia Maria Cintra da Silva. Soligo propôs que os conteúdos do ensino médio se articulassem em eixos estruturantes, por grandes áreas ou temas, e também sugeriu a inclusão de atividades diversificadas e culturalmente enriquecedoras. Silva defendeu a necessidade de os estudantes do ensino médio se apropriarem do conhecimento científico para conhecerem o mundo e emanciparem-se intelectualmente. Para ela, a educação deve promover a humanização dos alunos por meio dos conteúdos trabalhados que deem conta da relação sujeito e sociedade.

A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), da educação privada, representada pelo Roberto Dornas, firmou que ensino médio está “sobrecarregado em disciplinas”. Criticou as finalidades propostas pela LDB de 1996 para o ensino médio e não disse de que modo, em que tempo e quem deveria fazer o quê para promover mudança. O

representante criticou ainda o fato de as escolas se tornarem centros de preparação para o ENEM e o vestibular.

A comissão contou com a presença de Simon Schwartzman, cientista político, sociólogo e pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS). O pesquisador expôs que mudanças na legislação não resolveram os problemas do ensino médio. Os problemas envolvem desde organização das instituições, problemas de estrutura, preparação dos professores em relação a um “currículo sobrecarregado”.

O autor propôs que os alunos optassem por “diferentes linhas de estudo-técnico-científica, ciências sociais, humanidades e formação profissional” (BRASIL, 2013, p. 32), dando ênfase a uma formação mais densa em português, matemática e inglês, desde que houvesse prática e utilidade. Sugeriu a redução da carga horária para tempo de estudo e atividades práticas. O então Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante discorreu sobre os desafios que enfrenta o ensino médio no Brasil, apresentou dados sobre a educação no país, sobre o crescimento nos últimos anos no ensino médio, o número de vagas. Disse que seriam necessários ajustes e mudanças no currículo.

O relatório contou com a participação de José Antônio Kuller, representante da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que deu enfoque aos problemas do ensino médio, à grande taxa de evasão e baixa atrativa desse ensino para os alunos. Ele criticou o currículo que julgou “fragmentado, descontextualizado, desarticulado dos interesses dos alunos [...]” (BRASIL, 2013, p. 36). Kuller propôs a elaboração de um ensino médio capaz de preparar o estudante para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ele sugeriu flexibilizar o currículo para atender aos interesses dos alunos, organizá-lo de modo a dar ênfase no protagonismo dos jovens a fim de participarem mais ativamente do Projeto Político Pedagógico das instituições. Também da UNESCO, esteve presente a pesquisadora Dra. Marilza Regattieri. Houve ainda a participação de Priscila Fonseca da Cruz, Diretora-Executiva do Movimento Todos pela Educação, que apresentou dados do ensino médio e problematizou os números do ensino médio brasileiro, criticando a organização curricular desse ensino.

Houve a repetição das palavras “diversificado” e “flexível” na maioria dos discursos: “Não é uma mudança tecnicamente difícil e induzirá os sistemas educacionais a criar um ensino médio diversificado, flexível” (BRASIL, 2013, p. 43).

O professor Antonio Ibañez Ruiz, ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB), juntamente com os professores Pedro Paulo Cipreste e Ronaldo Marchezini, do

Programa de Ensino da Física (Pró-física) do CEFET de Minas Gerais marcaram presença. O professor Ibañez chamou a atenção para que se mantenha a proposta das DCNEMs, e que se trabalhe a interdisciplinaridade, a teoria e a prática, dando foco na pesquisa em sala de aula, na elaboração de projetos interdisciplinares, sendo finalidade do ensino médio a preparação para o mundo do trabalho.

Ocorreu também, para a formulação da lei, o Seminário Estadual de Reformulação do Ensino Médio em 10 de junho de 2013. Nele, foi realizado o Seminário Estadual no Piauí sob a coordenação do Deputado Jesus Rodrigues.

Os discursos de representantes da Fundação Roberto Marinho e Todos Pela Educação foram utilizados para justificar e explicar o insucesso do ensino médio brasileiro, a falta de sentido das disciplinas, a necessidade de uma metodologia capaz de atender às expectativas dos jovens. Reclamações como: As “disciplinas não estão articuladas com questões que fazem parte do cotidiano deles depois que deixam a escola [...]” (BRASIL, 2013, p. 53) são recorrentes ao longo do texto, dos debates estaduais.

No seminário Estadual de Reformulação do Ensino Médio, no Distrito Federal, houve proposições de soluções contraditórias para o ensino médio como: garantir oferta de EJA para menores de 18 anos, oferta de oficinas profissionalizantes no contraturno, oferta de ensino integral aos alunos do ensino médio, pareceria com instituições religiosas, currículo tradicional e científico que dialoguem entre si, melhorar o ensino médio para indígenas nas escolas indígenas, acrescentar um sexto tempo, no último ano, voltado a preparar o aluno para o ENEM, retirar a língua (espanhola ou inglesa) nos dois anos (duas séries) do ensino médio. As proposições de solução apontam limites claros: “formar profissional de nível médio com foco na vocação econômica do Estado, possibilitando a empregabilidade” (BRASIL, 2013, p. 56). A questão é se a qualificação resumiria em empregabilidade como é proposto no texto?

Foi localizado no documento orientador para os seminários estaduais, realizada pela Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio, informações da Unicef de dados sobre ensino médio no Brasil e no mundo, sobre os desafios da inserção dos jovens no mercado de trabalho. O texto propõe um “novo ensino médio”, reforçando o discurso da novidade no sentido de “construir um novo ensino médio atualizado, moderno e que cumpra sua missão essencial que é a de formar os jovens brasileiros para a vida cidadã e produtiva” (BRASIL, 2013, p. 4).

Problemas no ensino médio atual também foram apontados como: formação dos professores, o ensino noturno, ausência de novas construções e ampliações, falta de qualificação dos professores, a prática pedagógica que faz com que tenham aulas no método tradicional, aulas pouco atrativas aos estudantes e utilização dos espaços pouco adequado, baixo número de escolas, ignorância da diversidade da realidade da juventude, problemas do fluxo da educação básica e, por último, “baixa atratividade do ensino médio” aos estudantes do ensino médio.

A Comissão Especial de Ensino Médio ao final do texto expõe que se deteve em cinco eixos: currículo, integração do ensino médio com a educação profissional, formação de professores, condições de oferta e infraestrutura, instrumentos de avaliação do ensino médio utilizados pelo MEC. As discussões questionaram o currículo, o porquê do ensino médio, a formação dos docentes, a estrutura das escolas e os instrumentos de avaliação. Foi problematizado, ao longo do relatório, sobre a evasão, a não conclusão de jovens no ensino médio brasileiro, o currículo exaustivo enciclopédico. Utilizou-se, ao final do relatório, o termo “unânime”, considerando a compreensão igualitária dos debatedores na Comissão Especial. Contudo, ficou explicitado que não foram mencionadas questões de distribuição de renda, pobreza, motivos que fazem o jovem brasileiro não cursar no tempo certo a formação, motivo de inserção tão precoce dos jovens no mercado de trabalho como mão de obra não qualificada, explorada e absorvida por empregos precários.

O capital, o mercado, buscaram sempre obter lucro em todos os campos. Logo, pela lógica capitalista, não é estranha à ideia da relação economia e educação. Outra questão é que foi possível compreender que a educação pública é campo de constante disputa e que o mercado busca orientá-la nesse sentido. Como consequência, a educação mesmo em suas etapas obrigatórias está se orientando cada vez mais para a formação profissional, que possibilitaria os sujeitos a ingressar no mundo do trabalho. Os sujeitos receberiam conhecimentos e informações somente para ter condições de inserção no mundo do trabalho. “A educação mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem-pagos” (SANTOMÉ, 2003, p. 30).

Não cessaram as reclamações do setor produtivo contra as instituições, usando o argumento de que a formação não atende a todos os requisitos considerados importantes pelo setor produtivo. Discursos incutem a responsabilização desse não atendimento a professores e escolas, que não formam adequadamente. O foco das críticas quase sempre é a educação pública por atender uma parcela significativa da população. Não é estranho que “[...] surja

frequentemente na sociedade um clima de hostilidade contra os professores e as escolas (quase sempre, a pública)” (SANTOMÉ, 2003, p. 30).

O texto também orienta para formações mais genéricas aos professores a partir das quatro áreas do conhecimento de forma a fazer com que eles se habilitem nelas, “de forma a habilitar professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento.” (BRASIL, 2013, p. 76-77).

No relatório foi proposto que o currículo deveria seguir uma base nacional comum que priorizasse a língua portuguesa, a matemática, “o estudo do mundo real físico e natural, da realidade social e política em especial a brasileira e de uma língua estrangeira aplicada” (BRASIL, 2013, p. 77). O relatório propõe, para isso, uma base comum que tenha conhecimentos de ciências, artes e letras e promova mudança da sociedade e da cultura. Contudo, é importante observar que, ao final, a lei esvaziou toda essa proposição e considerou que o currículo do ensino médio deveria seguir uma base nacional curricular, o que diferia da proposta de uma base nacional comum.

Foi apontado no texto um ensino médio integral, concedendo aos sistemas de ensino o prazo de 10 anos para atenderem 50% dessas matrículas em 50% das escolas.

Após concluído o relatório, criou-se o Projeto de Lei nº 6.480/2013, que sugeriu a alteração da Lei nº 9.394, de 1996, nos seguintes artigos: 35-A, 35-B e 36-E. O que se propôs foi o aumento da jornada de estudo para sete horas, formação profissional, alteração no ensino médio noturno com carga horária mínima de 4.200 e admitindo somente maiores de 18 anos. Houve a proposta também da oferta de ensino médio profissional com parceria entre o setor privado e os entes federados.

O texto do relatório conclui dizendo sobre “[...] a necessidade de readequação curricular no ensino médio de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado” (BRASIL, 2013, p. 89-90). Expôs também o interesse de vários grupos na formação e qualificação de jovens profissionalmente, apesar de não ter debatido a materialidade de emprego. Os dados levantados pelo IBGE indicam que somente qualificação não daria condições de inserção do jovem no mercado de trabalho. Ao longo do texto, foi possível notar o discurso de que a formação por isso só seria suficiente.

Outra questão bastante debatida foi a ampliação da carga horária do ensino médio e o modelo integral. Porém o ponto sensível foi a questão do financiamento. Os agentes expuseram, ao longo das conferências estaduais, e mesmo nos debates, a precariedade das unidades escolares, a falta de estrutura, de laboratórios, a necessidade de criar novas unidades. Somente

ao final do texto, houve a proposta de “Criação de programa de financiamento para a construção de novas escolas e o aparelhamento das já existentes...” (BRASIL, 2013, p. 94).

Uma questão importante foi a inclusão do Projeto de Lei nº 7.058 de 2014, que “Institui o Programa Iniciativa Jovem Empreendedor”, de autoria do Deputado Rogério Carvalho. Esse projeto seria de responsabilidade do poder executivo federal por meio do Ministério da Educação.

Na proposta sobre empreendedorismo, houve a indicação de que as ações dos estudantes do ensino médio estivessem voltadas a projetos de sustentabilidade, designadas como “projetos que promovam a gestão eficiente de recursos, a biodiversidade, o empreendedorismo, a economia solidária, a inovação social ou outras formas de cidadania e participação pública” (BRASIL, 2014, p. 3).

Nesse cenário de disputa pelo ensino médio, ocorreu a formação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que tinha como composição:

Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25-26).

O movimento estudantil, das secretarias de Educação, e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em oposição ao PL nº 6.840/2013, pressionaram para que fossem realizadas alterações no documento, resultando num projeto capaz de atenuar os efeitos do PL. Conforme detalham as autoras, a expectativa da Comissão Especial da Câmara era que o PL fosse para plenária no início de 2015. Todavia, nos anos de 2015 e 2016, o projeto ficou parado, sem tramitação devido ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Poucos meses após assumir a presidência, Michel Temer deu andamento à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Foi questionada a legitimidade dessa medida, pois ela visava reformar o ensino para a juventude brasileira e implicava em mudanças formativas. A MP é um “recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26). Houve mobilizações de entidades que atuavam no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que compuseram as audiências públicas e manifestações da sociedade civil como forma de resistência a

essa medida. Houve ainda as ocupações em Universidades e Institutos Federais em mais de 1.200 escolas em todo o país (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A MP nº 746/2016 possui problemas maiores que o PL nº 6840/2013, pois propõe a divisão do currículo em itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), reconhece o “notório saber”, dando permissão à docência a pessoas sem formação adequada. Como criticam as autoras “[...]A proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação[...]” (SILVA; SHEIBE, 2017, p. 27).

O Governo de Temer e seus apoiadores justificavam a pressa em aprovar a reforma, alegando que o ensino médio era superficial, possuía uma matriz curricular grande, não era atrativo aos jovens e não os ajudava nos processos de ensino e aprendizagem. Alegavam também que, como resultado, os estudantes apresentavam baixo aproveitamento em língua portuguesa e matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (BARBOSA, 2019).

A tramitação da MP nº 746/2016 ocorreu após 11 audiências, abrangendo o período do mês de outubro de 2016 a fevereiro de 2017. A MP foi aprovada na Comissão Mista composta por deputados e senadores e sofreu poucas modificações, tornando-se o Projeto de Lei de Conversão (PLC) nº 34/2016. Esse documento teve aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com alterações, e se tornou a lei nº 13.415/2017. Entre as alterações estão:

As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

Houve, na lei nº 13.415/2017, modificação no Art. 3º que incorporou alterações na LDB 9394/96, artigo 35-A, alterando o fato de que o ensino médio não poderia ter carga horária superior a 1.800 horas. No entanto, o atual ensino médio propedêutico é de 2.400 horas, o estipulado por lei é menos que a metade da carga horária total de 4.200 horas para três anos. “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

O novo ensino médio, como já problematizado nesta pesquisa, será formado pela BNCC e por itinerários formativos, implicando em flexibilização. Como Silveira (2018), Ramos (2018), Vianna (2018) apontam, o novo texto não menciona o número mínimo de itinerários que devem ser ofertados pelas instituições. Isso significará que cada um dos sistemas não oferecerá todos os itinerários. Considerando a carência de professores, as redes de ensino “tenderão a não oferecer os itinerários formativos propedêuticos que correspondam às áreas de maior carência de docentes” (BARBOSA, 2019, p. 97). Lima (2018) e Maciel (2018) também se somam às críticas, afirmando que alguns alunos jamais acessarão conteúdos devido à ausência de oferta, “ou seja, além de esvaziar a base dos conteúdos obrigatórios e os tempos estruturantes da BNCC, a reforma do ensino médio minimiza os conteúdos que poderão ser acessados por outras vias além da educação puramente escolar” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 18).

Alves e Oliveira (2020) analisam as influências dos organismos multilaterais orientando as políticas para o ensino médio. O Estado brasileiro, diante dessas demandas e localizado na periferia do capital, ajusta-se a essas influências, realizando reformas sucessivas e agressivas no campo educacional.

[...] Recomendam-se a organização de currículos por competências, a redução no número de disciplinas no currículo do ensino médio, a eliminação gradativa da oferta de ensino médio noturno e a criação de parcerias público-privadas para a oferta de ensino médio, assumindo que o setor privado sabe direcionar o currículo em direção às habilidades demandadas. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 26).

Atendendo às exigências dos organismos multilaterais, a lei nº 13.415/2017 descreve, no Art 3, “§ 6º, que “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). A finalidade desses padrões de desempenho é adequar-se às avaliações internacionais e isso impacta também no currículo que prioriza as disciplinas de matemática e de português.

A lei determina uma política para ensino de tempo integral para ensino médio, no Art. 13º, prevendo repasse de recursos do Ministério da Educação para Estados e Distrito Federal pelo período de 10 anos por escola. Foram estabelecidos critérios para o financiamento do ensino médio integral como:

- I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II – metas quantitativas;
- III – cronograma de execução físico-financeira;

IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017).

As críticas contra essa política indicam como ela é insuficiente, limitada e excludente à juventude brasileira. Essa política vem em convergência com a meta 3 do PNE 2014-2024, que propunha a universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos. Os dados do 4º Relatório Ciclo de Monitoramento das Metas PNE 2014-2024 indicam:

Nessa direção, a Meta 3 estabelece que, até 2021, 85% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentem o ensino médio. O caminho para o alcance de tal objetivo ainda é longo: em 2021, com base na Pnad Contínua, a estimativa para o indicador 3B é de que 74,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando ou já tinham concluído a educação básica, índice 10,5 p.p. abaixo da meta de 85%. (BRASIL, 2022, p. 95).

Outros dados são importantes de serem problematizados e se referem às desigualdades de acesso entre jovens negros e brancos. Os índices apontam recuo na ampliação de acesso ao ensino por jovens negros:

Outra comparação relevante para compreender as desigualdades que caracterizam o acesso ao ensino médio no Brasil é a entre negros (pretos e pardos) e brancos. Em 2012, a diferença entre os dois grupos era de 16,1 pontos percentuais: 56,9% dos negros frequentavam ou já haviam concluído o ensino médio, enquanto entre os brancos o índice era de 73,0%. Ao longo da série, é possível observar que houve uma redução nessa diferença, que atingiu 9,4 pontos percentuais, em 2021. Entretanto, a tendência de ampliação do acesso sofre recuo em 2021, com queda para ambos os grupos, levando o indicador 3B para os negros a 70,9% e para os brancos a 80,3%. (BRASIL, 2022, p. 98).

No 4º Relatório Ciclo de Monitoramento das Metas PNE-2014-2024, houve o detalhamento de que, em 2021, estimava-se o número de 433.153 pessoas entre 15 e 17 que não frequentavam a escola ou que não possuíam a educação básica completa no Brasil. Os dados dos que não frequentavam o ensino médio ou ainda não possuíam a educação básica completa era ainda maior: 2.356.844. A REM, aprovada em 2017, mostrou-se insuficiente e incapaz de resolver e alcançar uma grande parcela da juventude, confirmando que a política sozinha não soluciona problemas estruturais como os dados apresentados mostraram sobre acesso de jovens negros ao ensino.

Com objetivo de ampliar a oferta da educação em tempo integral, para assim aumentar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, o Relatório 4º Ciclo de Monitoramento do PNE 2014-2024 detalhou que “no ensino médio, o percentual de escolas de ETI apresenta uma tendência de crescimento, saindo de 7,3%, em 2014, para 20,6%, em 2021” (BRASIL, 2022, p.

169). Contudo, na rede estadual, onde se concentra a maior parte das ofertas de vagas do ensino médio há o menor percentual de alunos e escolas de ETI.

A meta 3 do PNE (2014-2024) e as demais metas ficaram limitadas em termos de alcance após a Emenda nº 95, de 2016, que congelou os gastos e investimentos com educação. O que resultaria em melhoria para educação não se concretizará. E esse congelamento também trouxe implicações sobre a lei nº 13.415/2017, uma vez que, para o ensino médio se efetivar com tempo integral nas diferentes cidades pelo país, é necessário investimento.

Sobre o ensino em tempo integral, Barbosa (2019) aponta que, na lei nº 13.415/2017, há uma confusão proposital entre a compreensão de educação integral e tempo ampliado para a formação integral. O autor conclui que “[...] tendo em vista que a ampliação do tempo diário de trabalho escolar não implica, necessariamente, formação integral” (BARBOSA, 2019, p. 99-100). E como critica Junckers (2016), as escolas de tempo integral são apontadas como tentativa de enfrentar severos problemas educacionais e sociais.

Nesse sentido, constata-se que a escola de tempo integral está sendo planejada como recurso para minimizar os problemas de reprovação e evasão escolar, além de proteger/abrigar às crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social, atendendo assim, uma parcela dos estudantes e de escolas. Tal proposta, nesse contexto, ainda não se caracteriza como um direito de todos os brasileiros, tão pouco demonstra ser uma política de respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988), ou seja, de formação integral. (JUNCKERS, 2016, p. 13).

A finalidade do currículo de ensino médio, descrito na lei nº 13.415/2017, de formação integral tem a intencionalidade de adotar uma proposta em que o estudante construa seu projeto de vida e se responsabilize pela formação de aspectos físicos, comportamentais, como já detalhado anteriormente.

A REM inclui formação com ênfase técnica e profissional, no Art. 4, § 6º, estabelece que haverá inclusão de vivências de trabalho, que haverá possibilidade de parcerias com setor produtivo, que haverá possibilidade de certificação intermediária de qualificação para o trabalho, quando a formação for organizada em etapas com terminalidade, possibilitando, desse modo, uma formação mínima para inserção do estudante no mundo do trabalho. O novo ensino médio escancara a formação aligeirada e precarizada como critica Barbosa (2019). Isso prejudicará o percurso formativo de muitos estudantes e revela como essa política é agressiva aos estudantes da classe trabalhadora. No Art. 4, §10, detalha que “Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017).

O que se coloca em projeção é um esvaziamento cada vez maior da escola para estudantes no Ensino Médio, no caso, a escola pública, ou seja, aquela a que estão destinados amplos segmentos das classes trabalhadoras deste país, o que por certo se constituirá também num progressivo afastamento dos mesmos do Ensino Superior, cujos filtros hoje já estão colocados, ainda que tenham tido seus efeitos minimizados pelas políticas afirmativas ainda em curso. Comparando-se com as experiências profissionalizantes provenientes da Lei n. 5692/71, essa estratégia é ainda mais excludente porque reduzirá os efeitos de uma trajetória escolar potencializadora dos desejos e de possibilidades de intervenções sociais mais consistentes com maiores chances de ampliação do papel destes sujeitos na realidade em que vivem. (BARBOSA, 2019, p. 104).

A lei também prevê que, para cumprir as exigências curriculares do ensino médio, poderão ser reconhecidas as competências e estabelecidos convênios com instituições de educação a distância. A comprovação dos conhecimentos dar-se-á por demonstração prática, experiência adquirida fora do ambiente escolar; por atividades de educação técnica em outras instituições; por cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais e outros. Isso indica a urgência na formação técnica e profissional do aluno do ensino médio sem se preocupar com a qualidade, com a formação do indivíduo, com a formação profissional. A intenção é uma capacitação aligeirada e rasa:

Art 4 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

As medidas aprovadas pela lei nº 13.415/2017 estão em convergência com o discurso de flexibilização que está sendo praticado e que se opõe à proteção social e à proteção ao trabalho dos jovens: “[...] Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras [...]” (FERRETI; KRAWCZYK, 2017, p. 36). A formação superficial e rasa é destinada a gerar ajustamentos nos indivíduos para a realidade de um mercado em constante mudança. Esse indivíduo, agora munido de uma técnica mínima, com uma formação esvaziada de reflexão e responsabilizado por seu sucesso ou fracasso, torna-se ainda mais suscetível à ideia de empreendedorismo.

Esse ensino médio acelera o processo de desescolarização e precarização como menciona a Carta pela Revogação do Novo Ensino Médio, de junho de 2022:

Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas; [...]. (CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 2022, p. 5).

Como já foi dito, não há uma preocupação com a formação do jovem no projeto de ensino médio. Nele o que se mostra é o abandono da juventude à própria sorte, com a promessa de que é o jovem quem decidirá seu futuro precocemente por meio de seu projeto de vida, a partir de opções já marcadas por suas condições sociais e econômicas (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

A REM precarizou não só o ensino, mas também alterou o Art.º 61 da lei nº 9.394/96 e admitiu profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação nas instituições de ensino privadas e públicas.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Ferreti e Krawczyk (2017) fizeram duras críticas ao notório saber, pois alegam desqualificar o trabalho docente como também a identidade docente, que estaria no conjunto de saberes próprios da profissão do professor. Para os autores, é necessário muito mais que o domínio de conteúdo de uma disciplina para apresentar-se como professor. O professor “possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador [...]”, o notório saber “É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional” (FERRETI; KRAWCZYK, 2017, p. 40).

A análise das DCNEMs apresentou o deslocamento do conceito trabalho para empregabilidade, a compreensão do contexto econômico-político e social que pressiona uma formação que tem como base o trabalho, a tecnologia, a cultura, como era a realidade do país no período de formulação das leis.

A REM, juntamente com a BNCC do Ensino Médio e a DCNEM, indica uma formação orientada para o "presenteísmo", assentada “no utilitarismo, no imediatismo que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 12). Esse cenário é favorável para que os jovens assumam riscos e fracassos, sendo eles responsáveis por suas escolhas, de modo que a ordem estabelecida no regime de acumulação não se altere. Com a proposta de escolha e flexibilidade, o estudante do ensino médio tem diante de si um horizonte delimitado de escolhas, munido de conhecimentos e habilidades que propõem conformá-lo a essas mudanças. Isso o tem lançado cada vez mais no empreendedorismo, pois, como discutido na segunda seção, há um cenário de relações trabalhistas frágeis, por tempo determinado, com redução de salários, precarização, restando ao estudante empreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tornou-se instrumento para que os indivíduos pudessem se inserir no mundo do trabalho com a promessa de melhoria de condições de vida. Os problemas macro e microeconômicos não foram problematizados em seu cerne e a responsabilidade pela mudança social foi atribuída à educação e à escola. Em todos níveis e etapas da educação, o conhecimento se instrumentalizou com objetivo de qualificar para o mundo do trabalho. A dimensão formativa se diluiu, não havendo um projeto nacional para a educação, havendo, sim, programas de governo ajustados aos interesses do mercado.

As políticas educacionais no Brasil evidenciaram um ajustamento à nova ordem neoliberal, ao seu capital financeirizado que propaga, em seu discurso, a melhoria da educação e, conseqüentemente, das condições de vida da população. Todavia, a intenção dessas políticas foi adequar mão de obra para o mundo do trabalho. Considerando que somos a periferia do capital, o mundo do trabalho é altamente precarizado, explorado, concretizado por relações trabalhistas frágeis e instáveis: “Em que o indivíduo vive para trabalhar, não trabalha para viver”. Logo, educação e trabalho se interseccionam no ponto de que se distanciam de possibilitar humanizar o humano, tornando-se instrumento para aumentar taxas de lucro.

A Reforma do Ensino Médio apresentou-se primeiro como projeto de lei em 2013, depois como medida provisória, reformulando o ensino médio com a formação geral articulada aos itinerários formativos por meio da BNCC do Ensino Médio, incluindo itinerários técnico-profissionalizantes. Um ensino médio em tempo integral, dando ênfase às disciplinas de matemática e de português. No documento, esse ensino apresenta eixos estruturantes que interferem nos itinerários formativos e na base geral em forma de processos criativos, investigação científica, mediação e intervenção social, empreendedorismo. A base geral é composta por competências e habilidades, eixos estruturantes e áreas do conhecimento.

A BNCC do Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio foram elaboradas dentro do cenário brasileiro de flexibilização do mundo do trabalho, das relações trabalhistas. As disputas em torno da BNCC do Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio mostraram ação de vários agentes e seus interesses, ou seja, como eles disputaram para orientar a elaboração da lei tendo em vista interesses específicos.

A BNCC do Ensino Médio apresentou-se como instrumento para confirmar as ideias de empreendedorismo na medida em que são desenvolvidos conhecimentos e habilidades dando a chance aos estudantes de se tornarem adaptáveis, flexíveis, havendo um enfoque no projeto de

vida desses estudantes, na escolha de seus itinerários formativos a critério deles próprios, dentre outros elementos. As ideias de formação para o empreendedorismo presentes na BNCC, apresentaram-se articuladas à Reforma do Ensino Médio. A BNCC lança sobre os indivíduos a responsabilização sobre seu sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo que esvazia os conteúdos.

As medidas aprovadas pela lei nº 13.415/2017, que estabelecem a Reforma do Ensino Médio, também estão em convergência com o discurso de flexibilização que está sendo praticado, opondo-se à proteção social e à proteção ao trabalho: “[...] Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras[...]” (FERRETI; KRAWCZYK, 2017, p. 36). A formação superficial e rasa visa ajustar os indivíduos para as realidades de um mercado em constante mudança. Esse indivíduo, agora munido de uma técnica mínima, com uma formação esvaziada de reflexão e responsabilizado por seu próprio sucesso ou fracasso, torna-se mais suscetível à ideia de empreendedorismo.

A pesquisa apresentou a conjuntura do mundo do trabalho, das relações trabalhistas, do mercado, da política do período, possibilitando uma melhor compreensão do problema em estudo. Até porque os documentos estudados foram produzidos num contexto sócio-político e econômico.

Na seção dois discutiu-se como os interesses do mercado interferem na escola, na educação. Como as pressões orientam o ajustamento da escola para uma formação voltada ao mercado, para as demandas que são impostas por ele e que alteraram as finalidades da escola, em que a dimensão formativa foi esvaziada. O mercado pressiona para que suas necessidades sejam atendidas, impõe suas ideologias à instituição.

A análise macro foi realizada a fim de possibilitar a compreensão do que é o neoliberalismo, o seu modelo de produção flexível, as alterações provocadas sobre o trabalho, alterações que impactaram nas relações trabalhistas, na produção. Também os Estados-Nações e seus ajustes no contexto neoliberal, as pressões dos organismos multilaterais para reduções políticas sociais foram discutidos.

A políticas sociais, que afetam em especial o modelo de educação, foram pressionadas pelo mercado para que se ajustem as suas demandas. E iniciada a discussão sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil, o que se constatou foi que ela é resultado de alterações políticas, econômicas e sociais.

Na terceira seção analisou-se o exposto na BNCC do Ensino Médio, como ali são entendidos a educação, a escola, o trabalho, bem como qual projeto estava proposto ao ensino

médio, explicitando a definição do que seria a finalidade da educação para esse nível de ensino. Nessa parte, discutiu-se a elaboração desse documento e buscou-se compreender a noção de empreendedorismo.

A conclusão a que se chegou é que a BNCC do Ensino Médio evidenciou a autonomia, o protagonismo jovem, a responsabilização desse jovem a sua formação, o estímulo à formação de habilidade e competências. O documento defende ainda que esse momento de formação envolve uma fase única, havendo a necessidade de o jovem ser flexível e ajustável à realidade. No documento, houve a omissão das diferenças regionais, das diferentes juventudes, do controle do Estado e de sua ânsia por resultados em avaliação externa. Ali se indicou uma solução simplista para o problema do desemprego da juventude, propondo-lhe o empreendedorismo, habilidades e competências, revelando o verdadeiro descaso do Estado na criação de empregos e a carência de postos de emprego.

Na terceira seção, no subtópico três discutiu-se o debate para elaboração do novo ensino médio, os agentes que participam dessa elaboração e importância do discurso desses múltiplos agentes, bem como o fato a Reforma do Ensino Médio confirmar e orientar os jovens para o empreendedorismo. A conclusão a que se chegou foi que a Reforma do Ensino Médio, juntamente com a BNCC do Ensino Médio, defende uma formação orientada ao "presenteísmo", baseada "no utilitarismo, no imediatismo que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social" (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 12). Esse cenário é favorável para que os jovens assumam riscos e fracassos, pois são responsáveis por suas escolhas de modo que a ordem estabelecida no regime de acumulação não se altere. Só que a proposta de escolha e a flexibilidade que os estudantes do ensino médio têm diante de si são limitadas.

A pesquisa apresentou que a compreensão de empregabilidade e a transição para o empreendedorismo não ocorrem de modo explicitado nos documentos do ensino médio. Formalmente os documentos usam a palavra trabalho, mas entendida como empreendedorismo. Isso ocorre não somente por haver um eixo estruturante que se vincula à formação geral com a temática de empreendedorismo, mas também por um conjunto de elementos: foco no projeto de vida, formação flexível, horas máximas, possibilidade de formação por módulos, educação a distância em até 40%, professores com notório saber, itinerários flexíveis, priorização de disciplinas como português e matemática dentre outros fatores que revelam um conjunto de práticas que orienta o estudante a empreender. Tudo isso indica um desprezo por um projeto societal capaz de formar o estudante dando a ele condições de modificar a ordem vigente. Os

documentos legais analisados, ao contrário disso, apresentam-se como o novo embotado de velho.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Peroni Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico]. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018 Disponível <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.*
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Dourado. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico]. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018 Disponível <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.*
- ALBERTO, M. A. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 295-330, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/b5kDb7Hvvkbm5dqk9Pwzkmt/abstract/?lang=pt>. Acesso dia: 03 out. 2021.
- _____. A noção de empregabilidade: origens e usos. *Trabalho & Educação* (UFMG), v. 14, p. 149-162, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8853/6355>. Acesso em: 03 out 2021.
- ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? 37º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4300.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- ALVES, Yara Elizabeth; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Trabalho e educação nas prisões: a efetividade das práticas formativas para as mulheres privadas de liberdade. GT09 - Trabalho e Educação – Trabalho 1232. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017(UFMA) -São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/r102eriódicos102ogramacao/trabalho_38anped_2017_GT09_1232.pdf . Acesso em: 09 nov. 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCINI, Cláudia Lino. Base Nacional Comum Curricular, disputas ideológicas na educação nacional. Disponível em: <https://niepmarx.blog.br/anaismm2011-2019/> . Acesso em: 13 dez 2022

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. Ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

_____. O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).

ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/ensino-medio.html> Acesso em: 08 ago. 2022.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense S.A., 1982.

AVIZ, Larissa de Nazaré Carvalho de. A relação trabalho e educação nas experiências do MST: um estudo sobre a juventude do ensino médio seus saberes e conhecimento. 37^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. GT09 4353. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt09-4353.pdf> Acesso em: 09 nov. de 2022.

BADIA, Octavio de Castilhos. O posicionamento das empresas de educação na construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024: uma análise a partir da teoria da empresarização. 2017, 125fl. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169574>. Acesso em: 03 out. 2021.

BANCO MUNDIAL. Relatório do sobre o desenvolvimento mundial, Washington D.C, 1990. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/188701468322757498/pdf/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

_____. *Envelhecendo em um Brasil mais velho*, 2011. Disponível em: http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/5581B2A4-DB49-525B-8024CA1E2438F10B26062018080007.pdf&i=3121. Acesso em: 15 fev. 2022.

BARBOSA, Carlos Soares. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira*, v. 8, n. 19, set. e dez. 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46449. Acesso em: 11 dez. 2022.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração. 36^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de

2013, Goiânia-GO. GT09 trabalho 3009. Disponível em:
https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_3009_texto.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

BOITO Jr., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. FÓRUM ECONÔMICO DA FGV. São Paulo, edição de 2012. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 set. 2021.

_____. A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Revista Crítica Marxista*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003. Disponível em:
https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo98artigo1.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 13 dez. 2022.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano de reestruturação e melhoria da gestão do MARE*. Brasília: MARE, 1997. 39 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 5). Disponível em:
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno05.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*. Brasília, 2011. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2022.

_____. Câmara Legislativa. *Relatório Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)*. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083 Acesso em: 12 dez. 2022.

_____. *Medida Provisória nº 746/2016*. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 14 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 out. 2022.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 08 out. 2022.

_____. *Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 2017b. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13429-31-marco-2017-784561-publicacaooriginal-152293-pl.html> Acesso em: 20 set. 2021.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário Oficial da União. Seção 1, 17 de fevereiro de 2017, página 1. (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

_____. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 out. 2022.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. nacional. Diário Oficial da União, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13 dez. 2022.

CARTA ABERTA: Revogação em defesa da revogação da Reforma do Ensino Médio. Brasil, 08 de junho de 2022. Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/i105eriódicos105nu/comunicacao/posts/noticias/75076-carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CASAGRANDE, Ana Lara. A escola, o Ensino Superior e o mundo do trabalho: elementos para o Ensino Médio ideal na perspectiva dos jovens. 4509 – Trabalho. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09 Trabalho e Educação, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_9. Acesso em: 09 nov. 2022.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONDE, Soraya Franzoni. A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas, PE. GT09 -2351. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-2351.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. A produção de conhecimento por trabalhadores metalúrgicos organizados em pequenas unidades de produção. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd*, Florianópolis, outubro de 2015. Trabalho GT09 3670. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 08 nov. 2022.

CUNHA, Fátima Suely Ribeiro. Desemprego e precarização do trabalho na prática do empreendedorismo: histórias de vida de empreendedores. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103185>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DA MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *SER Social*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 6 fev. 2022.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

DRAGO, Crislaine Cassiano. A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_378.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

FEIJÓO, José Carlos Valenzuela. O Estado neoliberal e o caso mexicano. In: ASA, Cristina Laurell (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. Revisão técnica de Amélia Cohn, tradução de Rodrigo León Contrera. 3ª ed. São Paulo: Cortês, 2002.

FERREIRA, Maurício dos Santos. Capacitações precípuas do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal, RN. 40 - GT09. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-40%20int.pdf> Acesso em: 09 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Controlar o processo, precarizar o magistério. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999.

_____. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Amp: Realidade*, 20(1), 2017. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754> Acesso em: 04 jul. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Novo Ensino Médio? quem conhece, NÃO aprova!! 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 5592 – Trabalho. Niterói- RJ, 20 a 24 outubro de 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5592-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 dez 2022.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9.ed. São Paulo: Edições Loyolas, 2008.

_____. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HERNANDES, Paulo Romualdo Hernandes. A lei 13.415 e o arranjo curricular de formação técnica e profissional. Niterói-RJ. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 20 a 24 de outubro de 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt09-trabalho-e-educacao. Acesso em: 12 dez. 2022.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. *O Enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)*. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1621> . Acesso em: 23 fev. 2022.

IBGE. *Características adicionais do mercado de trabalho*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019. Disponível em: liv101743_informativo.pdf (ibge.gov.br) Acesso em: 05 abr. 2022.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD*. Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil, 2020. Disponível em: PNAD_continua_retrospectiva_2012_2020.pdf (ibge.gov.br) Acesso em: 04 abr. 2022.

_____. *Desemprego*, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 13 dez. 2022.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 e 27 de julho de 2016. UPFR-Curitiba/Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp->

[content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf](#) Acesso em: 12 dez. 2002.

JUNIOR, Justino de Sousa. Trabalho e educação: diálogos necessários. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3785.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educ. rev.*, 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”. *Retratos da escola*, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LARA, Rafael da Cunha; QUARTIERO, Elisa Maria. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu: in/extensificação e multitarefas, Pará. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. GT09 Trabalho e Educação. Trabalho 438. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_294.pdf. Acesso em: 9 nov. 2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. *Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: < R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-Nacional-Educação.pdf (marxismo21.org) >nice . Acesso em: 03 out. 2021.

LEONTIEV, Alexi. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

_____. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: _____; FREITAS, Raquel A. M. M. (orgs.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

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. *II Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230058> Acesso em: 13 jul. 2022.

_____. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica

(PRONATEC). 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal, RN. 40 - GT09 42. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-42%20int.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico]. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018 Disponível <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth. A base é base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). [Livro Eletrônico]. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018 Disponível <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/17: qual o propósito de reformar a formação secundária brasileira?. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (2019). GT09 - Trabalho e Educação. 5549 – Trabalho. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5549-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

MAGALHÃES, Alcio Crisostomo Magalhaes; TERITA, Michel da Silva Ferreria. Estreitamento na expansão: limites do ensino médio integral em Goiás. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 4894 – Trabalho. Niterói-RJ 20 a 24 de outubro de 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4894-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

MAGALHÃES, Polyanna Santiago . O consórcio social da juventude no contexto da política de educação profissional do governo Lula (2003-2007): Encontros e desencontros. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED . 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal – RN. 40 - GT09 1177. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-1177%20int.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2022

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya. Juventude, *trabalho e escola em territórios de precariedade social*. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. Trabalho 302. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_302.pdf. Acesso em: 9 nov. 2022.

_____; KATREIN, Camila Siqueira. Os programas de aprendizagem profissional: crítica à empregabilidade e ao empreendedorismo como soluções para o desemprego juvenil. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019. GT09 Trabalho e Educação. 5186 Trabalho.

Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_33. Acesso em: 09 nov. 2022.

MARTINS, Egidio; SILVA, Valdileia Carvalho da. Práxis política como atividade formativa dos pescadores da Colônia Z-16 no município de Cametá – Pará. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=12. Acesso em: 09 nov. 2022.

MARTINS, Iara Saraiva. *Pronatec: a estratégia do Partido dos Trabalhadores para a inserção no trabalho precário e atendimento das demandas do capitalismo contemporâneo no Brasil*. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16737>. Acesso em: 03 out. 2021.

MARTINS, Ivan Carlos Costa. *Terceirização do trabalho no contexto da contrarreforma do estado brasileiro: a questão educacional em tela*. 2019. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40374>. Acesso em: 03 out. 2021.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. *O Capital - Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital*. Boitempo Editorial, 2015. (Coleção Marx e Engels).

MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03 fev. 2022.

MIRANDA, Marília. Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Revista Inter-Ação*, v. 45, n. 1, p. 1–15. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62691>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MONTEIRO, Maria Alcina Gomes de Sousa. Repensando a relação entre saúde, trabalho e educação e a formação do técnico de nível médio para a saúde pública. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. GT09-2409. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas – PE. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-2409_int.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Do ‘Training Within Industry’ (TWI) para os ‘quatro pilares’ de Delors: a relação histórica entre as tecnologias gerenciais e a educação. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas. GT09 -1820. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-1820.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

OLIVEIRA, Crizan Sasson Correa de; PEREIRA, Talita Vidal. Quando a excelência produz a exclusão. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Trabalho – 4457. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4457.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, Denise Lima de. IFTO-Campus Palmas da "ifetização" à busca de uma nova identidade. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal, RN. 40 GT09 603. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT603-48%20int.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. Demandas por qualificação profissional: recife, segunda metade do século XIX. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal, RN. 40 GT09 31. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT31-48%20int.pdf>. Acesso: 09 nov. 2022.

_____. Os sentidos do ensino médio na formação da juventude trabalhadora. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. GT09 - Trabalho e Educação. Trabalho 294. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_294.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

_____. Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho . 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Trabalho - 2681. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: : http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_2681_texto.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

_____; SOARES, Ana Paula Furtado. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas. PEGT09 -1439. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-1439.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. *A educação integral no século XXI: Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação*. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-164820/> Acesso em: 03 out. 2021.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos*. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A educação profissional no Brasil nos anos 2000: um balanço das políticas públicas do neodesenvolvimentismo. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Trabalho – 683. 01 a 05 de outubro de 2017. São Luís – MA. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_683.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

_____. Os interesses da burguesia industrial brasileira e as políticas de educação profissional durante os governos petistas. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09 Trabalho e Educação. 5044 – Trabalho. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43 Acesso em: 08 nov. 2022.

_____. O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. GT09-1951. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-1951.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

PIRES; Maria José Barros Cardozo. A Educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. 40 GT09 48. Centro de Convenções de Natal, RN. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-48%20int.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. Os sentidos do trabalho e os aspectos pedagógicos da relação trabalho-educação na prática educativa de professores de escolas de assentamentos do MST em Minas Gerais. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 21 a 24 de outubro de 2012. GT09 -2249. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-2249.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

RELATÓRIO DO CONSED. Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Mesa da Câmara dos Deputados. 55ª Legislatura 2015-2019. 2ª Sessão Legislativa. Brasília, janeiro de 2017.

RODRIGUES, Adenil Alves Rodrigues. Juventude pescadora de Cametá-PA: questões conceituais, de classe e o processo de construção e vivência do ser jovem na Amazônia. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09 Trabalho e Educação. 4734 Trabalho, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_7. Acesso em: 09 nov. 2022.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Trabalho, saberes sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no estado do Pará. 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09-2446. 21 a 24 de outubro de 2012. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas - PE. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-2446_int.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Relações entre Atividades Teóricas e Práticas em um Programa de Aprendizagem Profissional de Jovens. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. 40 GT09 1116. Centro de Convenções de Natal, RN. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-1116%20int.pdf> Acesso em: 09 nov. 2022.

SANTOMÈ, Jurjus Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Tradução Claudia Schilling. Artmed: Porto Seguro, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

SCHWEDE, Marcos Aurelio; FILHO, Domingos Leite Lima. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED*. Florianópolis, outubro de 2015. Trabalho GT09 4297. Disponível em : <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 08 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (com)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. 34º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011, Natal-RN. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-53%20int.pdf>.

_____. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED*. GT09 3974. Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA , Adriano Larentes da. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED*. Trabalho GT09 3492. Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Ellen Rodrigues da. Saberes e [re] construção de identidades no confronto trabalho versus capital em uma comunidade quilombola na Amazônia paraense. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09 Trabalho e Educação. 5533 Trabalho, 2019. Disponível em: : http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_6. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, Márcia Alves da. O artesanato enquanto trabalho na perspectiva do feminismo. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. GT09 -3633. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3633.pdf> Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, Marcos Lengrub da; MONTEIRO, Sandra Renata Muniz. O itinerário técnico e profissional na reforma do ensino médio: o protagonismo do retrocesso. 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. GT09 Trabalho e Educação. 474 Trabalho, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_18_4. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Edur: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 07 jul. 2022.

_____; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 13 dez. 2002.

SOUTO, Elize de Matos. *Institucionalização escolar e empreendedorismo: efeitos da governamentalidade neoliberal na sujeição do aluno a EJA*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7120>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SOUZA, Iael de. *A pedagogia gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação "pública" - estatal* (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí - 2003/2017). 2020, 606f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/345059> Acesso em: 03 out. 2021.

STHAL, Hellen Cristina; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Concepções de homem, sociedade e mundo do trabalho em projetos de formação de cursos da área da saúde. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís/MA. GT09 Trabalho e Educação. Trabalho 556. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/556?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=12 Acesso em: 09 nov. 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 01 jul. 2022.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Espaço Aberto: Rev. Bras. Educ.* v. 16, n. 47, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200010>. Acesso em: 01 jul. 2022.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien*, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 dez. 2022.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

VEIGA, Celia Cristina Pereira da Silva. *Aspectos políticos e pedagógicos da formação inicial de soldados e suas interfaces com a política de segurança pública no Rio de Janeiro*. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017 (UFMA), São Luís, MA. GT09 Trabalho e Educação. Trabalho - 503. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/503?field_prog_gt_target_id_entityreference_filtr=12. Acesso em: 09 nov. 2022.

ZAVARIS, Sérgio Carlos. As dimensões de integração do conhecimento no objeto pedagógico Casa Modelo do Curso Técnico de Edificações – modalidade PROEJA. 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 02 a 05 de outubro de 2011. Centro de Convenções de Natal, RN. 40 - GT09 1041. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT1041-48%20int.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

APÊNDICE

1 Quadro da produção selecionada do Grupo de Trabalho 09, da ANPEd no período de 2011-2019.

TEMA DAS OBRAS	OBRAS E AUTORES
Concepção de TRABALHO e EDUCAÇÃO	<p>Trabalho e educação: diálogos necessários (JUNIOR, 2015).</p> <p>Trabalho e educação nas origens da filosofia da práxis (LOBÃO, 2017).</p> <p>Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: (TUMOLO, 2011).</p> <p>Trabalho e educação: contribuições do marxismo para a análise de políticas educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015).</p>
IF	<p>Educação integral e trabalho: perspectivas e possibilidades no Instituto (MACIEL, 2015).</p> <p>Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015).</p>
EDUCAÇÃO, TRABALHO e EMPREGABILIDADE	<p>Desemprego no polo industrial de Manaus- setor eletroeletrônico e o discurso da empregabilidade (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).</p> <p>Do ‘training within industry’ (TWI) para os ‘quatro pilares’ de Delors: a relação histórica entre as tecnologias gerenciais e a educação (MUELLER, 2012).</p> <p>Capacitações precípuas do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo (FERREIRA, 2011).</p> <p>A (com)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. (SHIROMA; TURMINA, 2011).</p>
Formação versus Produção Acadêmica.	Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu: in/extensificação e multitarefas (QUARTIERO; LARA, 2017).
Ensino médio	<p>O consórcio social da juventude no contexto da política de educação profissional do governo Lula (2003-2007): Encontros e desencontros (MAGALHÃES, 2011)</p> <p>Os sentidos do ensino médio na formação da juventude trabalhadora (OLIVEIRA, 2017)</p> <p>Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? (ALMEIDA, 2015)</p> <p>Os programas de aprendizagem profissional: crítica à empregabilidade e ao empreendedorismo como soluções para o desemprego juvenil (MARCASSA, KATREIN, 2019)</p> <p>O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. (PONTES; OLIVEIRA; 2012)</p>

	<p>Juventude, trabalho e escola em territórios de precaridade social (MARCASSA; CONDE, 2017).</p> <p>Trabalho e arte: perspectivas de formação humana integral (MAGALHÃES, 2017).</p> <p>A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas (DRAGO, 2017).</p> <p>A escola, o Ensino Superior e o mundo do trabalho: elementos para o Ensino Médio ideal na perspectiva dos jovens (CASAGRANDE, 2019).</p> <p>O itinerário técnico e profissional na reforma do ensino médio: o protagonismo do retrocesso (SILVA; MONTEIRO, 2019).</p> <p>Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politecnicidade e da (des)integração (BEZERRA, BARBOSA, 2013).</p>
Educação Profissional	<p>Capacitações Percíveis do Trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo (FERREIRA, 2011).</p> <p>Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec) (LIMA, 2011).</p> <p>A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes (PIRES, 2011).</p> <p>As dimensões de integração do conhecimento no objeto pedagógico CASA MODELO do Curso Técnico de Edificações – modalidade PROEJA (ZAVARIS, 2011).</p> <p>Relações entre atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem Profissional de Jovens (SALES; OLIVEIRA, 2011).</p> <p>O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar (PELLISSARI, 2012).</p> <p>Concepções de homem, sociedade e mundo do trabalho em projetos de formação de cursos da área da saúde (STHAL; LEAL, 2017).</p> <p>Repensando a relação entre saúde, trabalho e educação e a formação do técnico de nível médio para a saúde pública (MONTEIRO, 2012).</p> <p>As concepções de educação e trabalho presentes na política de educação profissional de nível médio a distância (E-TEC) do Instituto Federal De Goiás: limites, possibilidades e contradições (ALMEIDA, 2015).</p> <p>A educação profissional no Brasil nos anos 2000: um balanço das políticas públicas do neodesenvolvimentismo (PELLISSARI, 2019).</p> <p>Os interesses da burguesia industrial brasileira e as políticas de educação profissional durante os governos petistas (PELLISSARI, 2017).</p> <p>Educação profissional integrada na rede pública estadual da Bahia: a experiência do centro territorial da região metropolitana de Salvador (SANTO; MUTIN, 2017).</p>

	<p>Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica (PRONATEC) (LIMA, 2011).</p> <p>Relações entre atividades teóricas e práticas em um programa de aprendizagem profissional de jovens (SALES; OLIVEIRA, 2011).</p> <p>A “ideologia do empreendedorismo” na educação profissional (SANTOS, 2019).</p>
Práticas de Ensino	Os sentidos do trabalho e os aspectos pedagógicos da relação trabalho-educação na prática educativa de professores de escolas de assentamentos do MST em Minas Gerais (QUARESMA, 2012).
Trabalho Infantil	A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense (CONDE 2013, 2012).
MST	<p>A relação Trabalho e Educação nas experiências do MST: um estudo sobre a juventude do ensino médio seus saberes e conhecimento (AVIZ, 2015).</p> <p>Educação e trabalho no MST: uma reflexão sobre autonomia na educação desde a experiência do Pronera (MESQUITA; OLIVEIRA, 2012).</p>
Formação/Qualificação	<p>Interfaces entre trabalho, educação e saúde: revelações de um estudo sobre o processo de trabalho em frigoríficos (CEA, 2011).</p> <p>A qualificação institucional nas universidades brasileiras: política necessária em um contexto de ajustamento neoliberal (FERREIRA, SILVA, 2017).</p> <p>O artesanato enquanto trabalho na perspectiva do feminismo (SILVA, 2015).</p> <p>A produção de conhecimento por trabalhadores metalúrgicos organizados em pequenas unidades de produção (CORRÊA, 2015).</p> <p>No momento não estou trabalhando: anseios das estudantes do programa Mulheres Mil no IFSUL (HECKLER, 2015).</p> <p>Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2013).</p> <p>Concepções de homem, sociedade e mundo do trabalho em projetos de formação de cursos da área da saúde (STHAL; LEAL, 2017).</p> <p>Demandas por qualificação profissional: recife, segunda metade do século XIX (OLIVEIRA, 2011).</p> <p>Trabalho e educação nas prisões: a efetividade das práticas formativas para as mulheres privadas de liberdade (ALVES; FIDALGO, 2017).</p> <p>Saberes e [re] construção de identidades no confronto trabalho versus capital em uma comunidade quilombola na Amazônia paraense (SILVA, 2019).</p> <p>Aspectos políticos e pedagógicos da formação inicial de soldados e suas interfaces com a política de segurança pública no Rio de Janeiro (VEIGA, 2017).</p> <p>Trabalho, saberes sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no estado do Pará (RODRIGUES; ARAÚJO, 2012).</p>

	<p>A práxis política como atividade formativa dos pescadores da colônia Z-16 no município ee Cameté-Pará (SILVA; MARTINS, 2017).</p> <p>A lógica do sistema capitalista e a práxis dos pescadores artesanais da Colônia Z-16 de Cameté/PA (CORREA; ALFAIA, 2017).</p> <p>Os saberes dos pescadores da colônia de pescadores artesanais Z-16 de Cameté-PA construídos a partir das relações do trabalho da pesca (RODRIGUES; MARTINS, 2015).</p> <p>Trabalho, saberes sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no estado do Pará (RODRIGUES; MARTINS, 2015).</p> <p>Juventude pescadora de Cameté-PA: questões conceituais, de classe e o processo de construção e vivencia do ser jovem na Amazônia (RODRIGUES, 2019).</p>
Organismos Internacionais	<p>O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar (SHIROMA, 2015).</p> <p>O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais (SILVA, 2015).</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).