



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



NAYARA FERREIRA COSTA

**EU VEJO O PRESENTE REPETIR O PASSADO E COMPROMETER O
FUTURO: O MOVIMENTO DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO A
PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017**

**MANAUS-AM
2023**

NAYARA FERREIRA COSTA

**EU VEJO O PRESENTE REPETIR O PASSADO E COMPROMETER O
FUTURO: O MOVIMENTO DAS REDES DE ENSINO A PARTIR DA LEI
Nº 13.415/2017**

Apoio e financiamento: CAPES e FAPEAM

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira

MANAUS
2023



Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Costa, Nayara Ferreira

C837v Eu vejo o presente repetir o passado e comprometer o futuro : o movimento das redes estaduais de ensino a partir da lei nº 13.415/2017 / Nayara Ferreira Costa . 2023

178 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Silvia Cristina Conde Nogueira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Amazonas. 2. Golpe parlamentar. 3. Lei nº 13.415/2017. 4. Reforma do ensino médio. I. Nogueira, Silvia Cristina Conde. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

NAYARA FERREIRA COSTA

EU VEJO O PRESENTE REPETIR O PASSADO E COMPROMETER O
FUTURO: O MOVIMENTO DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO A
PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017

Tese apresentada à banca examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Amazonas para
a obtenção do título de Doutorado em
Educação.
Orientadora: Prof^a Dra. Silvia Cristina Conde
Nogueira

Aprovada em 22 de setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a. Silvia Cristina Conde Nogueira (Presidente)

Universidade Federal do Amazonas

Camila Ferreira da Silva (Membro Interno)

Universidade Federal do Amazonas

Nádia Maciel Falcão (Membro Interno)

Universidade Federal do Amazonas

Mauro Gomes da Costa (Membro Externo)

Universidade do Estado do Amazonas

Doriedson do Socorro Rodrigues (Membro Externo)

Universidade Federal do Pará

Dedico à minha mãe, Lídia Ferreira, amazonense de Humaitá, costureira e sonhadora.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.

Graciliano Ramos

RESUMO

Esta pesquisa trata da reforma do ensino médio brasileiro instituída a partir da Lei nº 13.415/2017 no pós-golpe parlamentar de 2016 e é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Esta tese foi construída por pesquisa bibliográfica e documental. Compreende que as condições políticas brasileiras que subsidiaram a reforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 se originam na década de 1990 em que houve um avanço vertiginoso no atendimento às demandas privatistas na educação, o que se estabeleceu por meio da flexibilização da formação da juventude. Os governos petistas optaram, por sua vez, em imprimir uma política conciliatória que acabou culminando no golpe parlamentar de 2016. Os movimentos de implementação da reforma do ensino médio pelas redes estaduais de ensino no Brasil foi realizado por meio da construção de um estado de conhecimento a partir de duas fontes: o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidos entre 2017 e 2021 e no trabalho intitulado "Ensino Médio em Pesquisa", que representa o resultado de pesquisas produzidas por pesquisadores que compõem a Rede Interinstitucional de grupos de pesquisa em Ensino Médio (Rede Nacional EMPesquisa). Identificou-se o crescimento das parcerias público-privadas para a implementação da reforma e que o aumento da carga horária de forma flexível se dá, principalmente, de forma não presencial. Além disso, foi identificado que já existiam modelos semelhantes ao que a Lei nº 13.415/2017 recomenda para o ensino médio vigente, além de apontar que os processos de implantação da reforma do ensino médio não escutaram os profissionais da educação, os alunos, e a sociedade, nem atenderam suas demandas, a pesquisa explicita a racionalidade mercantil presente nos currículos. Na última seção desta tese, é apresentada a análise da centralidade do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCAEM) na implementação da Lei nº 13.415/2017, que ocorre por meio da análise de conteúdo da unidade de registro: empreendedorismo e a netnografia produzida com as interações dos usuários no Instagram da secretaria de educação amazonense que utilizou o software Iramuteq R, a análise demonstrou que os usuários tinham dúvidas quanto ao formato e finalidade do ensino médio e que a implementação da Lei nº 13.415/2017 no Amazonas por meio do RCAEM evidencia um processo coíbe debates públicos e democráticos, incluindo os marcos legais, visto que as resoluções estaduais foram todas decididas ad referendum, ou seja, marginalizando o debate democrático. Portanto, a tese defende que a implementação da Lei nº 13.415/2017 ocorre de forma a prescindir o debate público e democrático nas redes estaduais brasileiras de ensino, esvaziando o currículo do conhecimento científico com a redução da carga horária dos componentes curriculares ao mesmo tempo em que fortalece a racionalidade comercial, com Itinerários Formativos. Nesse sentido, é demonstrada a urgência na revogação da Lei nº 13.415/2017 e abertura ao diálogo com a sociedade sobre o modelo de ensino médio a ser construído com a juventude brasileira.

Palavras-chave: Amazonas. Golpe parlamentar. Lei nº 13.415/2017. Reforma do Ensino Médio

ABSTRACT

This research deals with the reform of Brazilian high school instituted from Law No. 13,415/2017 and is funded by the Research Support Foundation of the State of Amazonas (FAPEAM). Its method was historical-dialectical materialism and was constructed through a state of knowledge that used two sources, the catalog of theses and dissertations of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES), produced between 2017 and 2021 and the work "High School in Research", which represents the result of research produced by the Interinstitutional Network of research groups in High School (Rede Nacional EMPesquisa) and documentary research that was limited to the Curricular Reference for Secondary Education of the State of Amazonas (RCAEM). The general objective was to analyze the implementation movements of Law No. 13,415/2017, which reforms high school in state networks in Brazil. The specific objectives were: understand the Brazilian political conditions that subsidized the reform of high school regulated by Law No. 13,415/2017, identify what researches point to on the implementation of high school reform in state education networks in Brazilian states and analyze the centrality of the Curricular Reference of the State of Amazonas in the implementation of Law 13,415/2017 in that state. It was identified the growth of public-private partnerships to implement the reform and that the increase in flexible working hours occurs, mainly, in a non-face-to-face manner. Furthermore, it was possible to point out that there were already models like what Law No. 13,415/2017 recommends for current high school, in addition to pointing out that the processes of implementing the high school reform did not listen to education professionals, students, and society, nor met its demands, the research explained the commercial rationality present in the curricula. In the context of the State of Amazonas, RCAEM's analysis shows that the implementation of Law No. 13,415/2017 did not have a process that curbed public and democratic debates, including legal frameworks, since the state resolutions were all decided ad referendum, that is, marginalizing the debate democratic. Therefore, the thesis argues that the implementation of Law No. 13,415/2017 occurs in order to dispense with public and democratic debate in Brazilian state education networks, emptying the curriculum of scientific knowledge by reducing the workload of the curricular components of Basic General Training at the same time that it strengthens commercial rationality, it violates the principle of democratic management and student access and permanence at school. In this sense, the urgency of repealing Law No. 13,415/2017 and opening dialogue with society about the high school model to be built with Brazilian youth is demonstrated.

Keywords: Amazonas. Law No. 13,415/2017. Reform of Brazilian High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentação da conversão da MP nº 746/2016 à Lei nº 13.415/2017	46
Quadro 2 - Marcos legais para a implementação da reforma do ensino médio nacional.....	51
Quadro 3 - Principais resoluções ad referendum para implementação da reforma do ensino médio no Amazonas	57
Quadro 4 - Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil.....	69
Quadro 5 - Programas de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual de ensino em São Paulo a partir de Castilho (2021)	76
Quadro 6 - Fontes e autorias mais citadas nas teses.....	82
Quadro 7 - Métodos de análise das pesquisas de Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil.....	82
Quadro 8 – Realidades investigadas nas pesquisas de Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil.....	83
Quadro 9 – Artigos que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil produzidos pela Rede EMPesquisa	86
Quadro 10 – Artigos que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil produzidos pela Rede EMPesquisa	88
Quadro 11 - Publicações da secretaria de educação do Amazonas sobre o NEM em seu perfil oficial do Instagram.....	129
Quadro 12 - Carga Horária anual e Aulas Semanais do ensino médio regular antes e depois do NEM para a 1ª série.....	133
Quadro 13 - O empreendedorismo no RCAEM	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Portarias e Resoluções para implementação da reforma do ensino médio	50
Figura 2 - Trajetória de implementação da Reforma do Ensino Médio (2016 - 2022) Fonte MEC	119
Figura 3 - Diálogo recortado de interação em postagem acerca do NEM na página oficial do Instagram da secretaria de educação do Amazonas	123
Figura 4 - Grafo de Similitude gerado por meio da interação dos usuários do Instagram nas postagens da SEDUC/AM referentes ao NEM	125

Figura 5 - Imagem retirada do vídeo publicado pela secretaria de educação do Amazonas sobre o NEM.....	130
Figura 6 - Itinerários Formativos segundo a secretaria de educação amazonense	131
Figura 7 - Aumento de carga horária do NEM no Amazonas	132
Figura 8 - Carga Horária dos IF no Amazonas	135
Figura 9 - Arquitetura do NEM.....	136
Figura 10 - Documentos Curriculares para o Ensino Médio do Amazonas	137
Figura 11 - Marcos Legais do NEM no Amazonas	138
Figura 12 - Quadro de flexibilização curricular do RCAEM	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual das publicações das fontes das teses e dissertações em Educação que tratam da implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino do Brasil	81
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CEMEAM - Centro de Mídias do Estado do Amazonas

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACED/UFAM - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

NEM - Novo Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

RCAEM – Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

ZFM - Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

1. Introdução	12
1.1 Tese	15
1.2 Objetivos	16
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017: UM TRAJETO COM VIAS PAVIMENTADAS.....	17
2.1 A pavimentação da Lei nº 13.415/2017: a base econômica neoliberal dos anos 1990 e seus reflexos na educação no governo FHC.....	24
2.2 E o Lula, hein? E o “petê”? A conciliação de interesses inconciliáveis no campo educacional	31
2.3 A política educacional do governo Dilma Rousseff.....	36
2.3.1. O golpe parlamentar de 2016: não foi só pelos vinte centavos	40
2.4 A reforma do ensino médio.....	41
3. COMO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO - UF ADERIRAM À REFORMA DO ENSINO MÉDIO?	62
3.1 O estado do conhecimento acerca dos movimentos das redes estaduais de ensino a partir da Lei nº 13.415/2017	65
3.2 O que a Rede EMPesquisa aponta sobre a implementação da reforma do ensino médio nas escolas das redes estaduais de educação do Brasil?.....	85
3.3. O que dizem as pesquisas acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino do Brasil?.....	107
4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE	116
4.1 A netnografia da implementação do NEM no Amazonas	119
4.2 A formação preconizada para o Ensino Médio no Amazonas no Referencial Curricular Amazonense	137
4.3 O que o movimento de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas por meio do Referencial Curricular aponta?	147
“MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	150
Referências	153

1. Introdução

A partir da Lei nº 13.415 de 2017 o ensino médio brasileiro sofreu uma reforma educacional que, de acordo com Quadros (2020), não tem precedentes na história da democracia brasileira, isso porque ela é fruto da Medida Provisória - MP nº 746/2016 de autoria da presidência da república que dispensa a participação do parlamento, e se caracteriza, portanto, como uma reforma autoritária.

Cabe salientar que o teor da MP nº 746/2016 alterava a estrutura do ensino médio, aumentava a carga horária da última etapa do ensino médio, mantém como obrigatórias nos três anos do ensino médio, as disciplinas de língua portuguesa e matemática, bem como o ensino de língua inglesa desde o sexto ano do ensino fundamental e permite a atuação no ensino médio aos profissionais de notório saber (BRASIL, 2016) e atrelou o currículo à Base Nacional Comum Curricular BNCC, no tocante à Formação Geral Básica - FGB.

Essas alterações impostas pela reforma do ensino médio tinham o prazo de cinco anos para serem implementadas, de tal modo que todas as escolas das redes públicas e privadas deveriam até o ano de 2022 realizar todas as modificações impostas.

Bairros (2020) afirma que não havia necessidade de uma reforma do ensino médio no Brasil e acentua que a Lei nº 13.415/2017 veio logo após o golpe parlamentar e que a melhora do ensino médio viria de um maior investimento na educação pública. Zan e Krawczyk (2019) asseveram que a reforma afronta o caráter democrático da escola pública, além de desvalorizar a ciência e desrespeitar as juventudes.

Desse modo, o problema encontrado questiona o que os movimentos de implementação da Lei nº 13.415/2017 no Amazonas e nas redes estaduais de ensino revelam? O movimento autoritário impetrado pela reforma foi seguido pelas Unidades da Federação? Quais os reflexos dessa reforma para o ensino médio ofertado pelas redes estaduais de ensino?

Os processos de implementação da reforma do ensino médio realizados pelas redes estaduais de ensino constituíram o objeto de pesquisa desta tese, cujo objetivo geral foi de analisar os movimentos de implementação da Lei nº 13.415/2017, que reformaram o ensino médio, pelas redes estaduais de ensino do Brasil.

A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu (POSGRAD), no curso de Doutorado em Educação pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM, sob o título “Estado do conhecimento sobre o movimento das redes estaduais de ensino a partir da Lei nº 13.415/2017”. E versa sobre a Reforma do Ensino Médio engendrada a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) que foi convertida na Lei Ordinária nº 13.415/2017 e implementada no ano letivo de 2022. Essa lei define, prioritariamente, alterações acerca da carga horária e do currículo do Ensino Médio. Contudo, ela opera uma minimização, ora da carga horária, ora dos conteúdos curriculares e dos espaços de debate que a eles se referem, impondo obrigatoriedades como a língua inglesa em todo o ensino médio, mesmo que em determinadas regiões o idioma não atenda às demandas locais.

Embora a lei preveja o aumento da carga horária do ensino médio para 1.400 horas anuais, essa totalidade será composta pela BNCC e por itinerários formativos que poderão ser flexibilizados com atividades on-line, cujo serviço pode ser ofertado por empresas que demonstrem ter uma atuação no campo, bem como, podem contar com a atuação de professores com “notório saber” na área. A carga horária total do ensino médio após a reforma dedicada aos conteúdos prescritos na BNCC não pode ultrapassar 1.800 horas durante toda essa etapa.

O estudo tem como Método o Materialismo Histórico Dialético, para Kosik (1976), a dialética trata da coisa em si, todavia, reconhece-se que ela não se manifesta imediatamente ao pesquisador, além de compreender que o contato imediato com a realidade não ocorre de modo examinador, por isso, o trabalho de tese se deu inicialmente por meio de revisão bibliográfica fundamentada por Hirsh (2010), no que tange o conceito de Estado, pelas discussões sobre o ensino médio produzidas por Frigotto (2006), Frigotto e Ciavatta (2011), Krawczyk (2011) e Kuenzer (2000).

A revisão bibliográfica que compõe a primeira seção teve com o objetivo específico compreender as condições políticas brasileiras que subsidiaram a reforma do ensino médio normatizada por meio da Lei nº 13.415/2017.

Esta seção apresenta que o golpe parlamentar de 2016 é o marco fundamental para que a reforma do ensino médio se concretizasse, tendo, inclusive suas bases pavimentadas desde a década de 1990, período no qual, segundo Antunes (2022), Collor iniciou uma ofensiva neoliberal sobre o Estado brasileiro e cujo encontro com a racionalidade de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ajudou a pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país e fortalecer as políticas de caráter neoliberais no Brasil.

Hage (1999), ao refletir acerca dos instrumentos jurídicos da política educacional considerou que o governo FHC deixava à margem o debate público, sendo, portanto, sua política educacional de caráter autoritário.

Nessa conjuntura, Gonh (2019) constata que foi nos anos de 1990 que o “princípio participativo” embasado nas orientações da União Européia e do Banco Mundial entraram em vigor de modo exitoso, tanto que, Antunes (2022) chamou a atenção para a formação voltada à adesão passiva no campo educacional, cuja finalidade é naturalizar a restrição e a eliminação de direitos já conquistados, especialmente, os trabalhistas.

A educação neste período é baseada, para Lopes (2002), em princípios efficientistas em que a produção tem primazia sobre os aspectos culturais, o que se aproxima de uma releitura da teoria do capital humano.

Com o fim do governo FHC e a vitória de Lula, Frigotto (2018) considerou que não foi implementado um projeto contra-hegemônico no governo petista, o que, por sua vez, contribuiu com a pavimentação das políticas mercantis que fundamentaram o golpe de 2016.

Da deposição da presidenta Dilma e chegando ao governo Temer foram identificadas ofensivas e ataques aos direitos sociais conquistados, a exemplo da Emenda Constitucional nº 95 que congela os gastos públicos e reforma trabalhista pela Lei nº 13.467/2017. No campo da educação a reforma do ensino médio é imposta de forma autoritária, cuja implementação nas redes estaduais de ensino é objeto de pesquisa.

Para tanto, foi construído um estado do conhecimento que consistiu na análise dos movimentos de implementação da reforma do ensino médio nas pesquisas produzidas nos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos em Educação produzidos no período de 2017 até 2021. Não fizeram parte desses

estudos os cursos profissionais em função que a análise aqui proposta não contemplava os produtos construídos nesses cursos de pós-graduação.

De modo adicional, a pesquisa também se voltou à análise das pesquisas realizadas pela Rede EMPesquisa centralizadas na obra Ensino Médio em Pesquisa, publicado em 2022.

A Rede EMPesquisa é uma rede de grupos de pesquisa que busca articular pesquisas que tratem sobre o ensino médio, a rede é liderada pelas professoras Nora Rut Krawczyk e Mônica Ribeiro, docentes com trajetória profissional, acadêmica e política ligadas à defesa do ensino médio e ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio –MDEM, que atua desde 2014 contra a ofensiva neoliberal que avança sobre o ensino médio, mais especificamente, desde sua posição crítica ao Projeto de Lei – PL nº 6840/2013.

As análises ajudaram a construir o cenário em que ocorre a implementação da reforma do ensino médio e revelam que a racionalidade mercantil fomentada na educação durante o governo FHC contribuiu para um cenário em que a reforma do ensino médio subsidiada pela Lei nº 13.415/2017 encontrasse nas redes estaduais de ensino nas Unidades Federativas –UF do país um terreno fértil para sua implementação.

O estado Amazonas e a implementação da reforma do ensino médio na sua rede estadual se deu a partir da análise de conteúdo do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio – RCAEM e para fins de contextualização inicial foi produzida uma netnografia das publicações no perfil oficial da secretaria amazonense de educação na rede social Instagram acerca da reforma do ensino médio entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

A seguir são apresentados a tese e os objetivos que orientaram a realização desta pesquisa.

1.1 Tese

A implementação da Lei nº 13.415/2017 ocorre de forma a prescindir o debate público e democrático nas redes estaduais brasileiras de ensino, esvaziando o currículo do conhecimento científico com a redução da carga horária dos componentes curriculares ao mesmo tempo em que fortalece a racionalidade comercial, com Itinerários Formativos. Nesse sentido, é demonstrada a urgência na

revogação da Lei nº 13.415/2017 e abertura ao diálogo com a sociedade sobre o modelo de ensino médio a ser construído com a juventude brasileira visto que além de antidemocrática, a reforma do ensino médio fere o princípio da gestão democrática e de acesso e permanência do educando na escola.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os movimentos de implementação da Lei nº 13.415/2017, que reforma o ensino médio, pelas redes estaduais de ensino do Brasil.

Os objetivos específicos foram: compreender as condições políticas brasileiras que subsidiaram a reforma do ensino médio normatizada por meio da Lei nº 13.415/2017; identificar o que apontam as pesquisas sobre a implementação da reforma do ensino médio nas redes estaduais de ensino dos estados brasileiros e analisar a centralidade do Referencial Curricular Amazonense na implementação da Lei 13.415/2017 no Amazonas.

Este trabalho está dividido em três seções que consistem em 1) contextualização e compreensão histórica do objeto de pesquisa, 2) estado do conhecimento da reforma do ensino médio para subsidiar a análise do fenômeno e 3) análise da implementação da reforma no estado do Amazonas.

2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017: UM TRAJETO COM VIAS PAVIMENTADAS

O objetivo geral desta tese analisou os movimentos de implementação da Lei nº 13.415/2017, que reforma o ensino médio, pelas redes estaduais de ensino do Brasil. Para tanto, aqui se inicia o processo pela compreensão das condições políticas da sociedade brasileira baseada no capitalismo dependente, que subsidiaram essa reforma educacional.

A reforma do ensino médio dentro do recorte histórico temporal adotado nesta seção, vai desde os governos FHC até o pós-golpe parlamentar, toma como marco histórico fundamental para seu desenvolvimento o golpe de 2016.

Foi a partir do golpe de 2016 que esta reforma foi imposta e agora está em fase de implementação mesmo tendo caráter antidemocrático. Aqui serão apresentados pontos que demonstram que os embates sobre essa etapa da educação básica não tem essa natureza impositiva inaugurada com a reforma imposta por Temer, mas percorreu um trajeto bem pavimentado e um terreno fértil para sua implementação nas escolas brasileiras em 2022, com o aval do Estado.

Os temas supracitados serão abordados nesta primeira seção e tem como finalidade responder ao objetivo específico: *compreender as condições políticas brasileiras que subsidiaram a reforma do ensino médio normatizada por meio da Lei nº 13.415/2017.*

Em um primeiro momento serão abordados os conceitos de Estado e neoliberalismo a partir de Hirsh (2010) e como está localizado o ensino médio dentro do Estado brasileiro, embasado, prioritariamente, nas discussões trazidas por Frigotto (2006), Frigotto e Ciavatta (2011), Krawczyk (2011) e Kuenzer (2000).

A partir daí a seção se divide em 4 subseções, a tratar da base econômica de capitalismo dependente fomentado pelo governo FHC; a política conciliatória orquestrada pelo presidente Lula no campo educacional; o governo Dilma e o mercado da educação, o golpe parlamentar, o impeachment e a reforma do ensino médio.

O Brasil, assim como os demais países da América Latina tem sofrido desde sua colonização até os dias de hoje processos exploratórios que visam sempre o saqueamento de suas riquezas pelos países representantes do poder capitalista, ora europeus, ora estadunidenses. É importante trazer à tona Galeano (1983), quando afirmou que a América Latina é uma especialista em perder, que normaliza o processo de entrega de seus recursos ao imperialismo.

Partindo dessa perspectiva, volta-se o olhar à radicalização neoliberal do Estado Brasileiro implementada na década de 1990, que de acordo com Antunes (2022) foi um período de desertificação social e, para tanto, cabe destacar prioritariamente os conceitos de Estado, neoliberalismo e democracia para que se construa uma apresentação daquilo que se considera a pavimentação para o advento da Lei nº 13.415/2017 que expressa a chamada reforma do ensino médio.

Inicia-se esse capítulo lembrando que o direito à educação foi conquistado por meio de lutas organizadas realizadas pelos movimentos sociais, portanto, não foi uma oferta do Estado brasileiro às camadas populares e não foi fruto da caridade de classes dominantes, é, antes, conquista de luta dos trabalhadores.

Todavia, essa conquista é apresentada por Boito Jr. (1996) como um direito social, próprio do direito burguês e na realidade brasileira a sua garantia ocorre de forma muito desigual e segmentada.

Para a compreensão de direito burguês, vale elucidar o conceito de Estado. Hirsch (2010) explica que 1) o Estado não é neutro; 2) o Estado é o campo onde ocorre a “política do capital” e 3) o Estado só se mantém enquanto o processo de produção e valorização do capital existir. Ou seja, o estado é estruturalmente capitalista de tal modo que sua existência reside na materialização dos embates inerentes ao processo exploratório que sustenta esse modo de produção.

Ao explicar que o Estado não é um instrumento de uma classe e que, ao mesmo tempo, não é neutro, pode-se inferir que nele ocorrerá as disputas entre as classes burguesa e trabalhadora e que ele ao intervir trabalhará para a sua manutenção. Logo, o Estado está a serviço da classe dominante, aquela que detém os meios de produção.

No específico caso brasileiro, Souza (2022) defende que a escravidão continua hoje em dia, mas se apresenta sob máscaras “modernas”, além disso o autor aponta como a cultura de golpes de Estado serve à destruição e bloqueio de qualquer iniciativa inclusiva e integradora socialmente, asseverando que essa cultura serve para a manutenção de negros e pobres na marginalidade e exclusão.

Essas máscaras modernas as quais Souza (2022) se refere são oriundas das estratégias realizadas pelo próprio capital para evitar seu colapso (GAWRYZEWSKI, MOTTA e PUTZKE, 2017).

Ou seja, o Brasil pode apresentar a cultura de golpes como estratégias manobradas pelo capital dentro do estado brasileiro para o que Saviani (2012) chama de recomposição hegemônica.

Como exemplos mais explícitos da cultura de golpes brasileira pode-se apresentar o golpe civil-militar de 1964 e o golpe parlamentar de 2016. O último expressa ações de recomposição hegemônica neoliberal, justamente em momentos nos quais havia a possibilidade de uma maior ampliação dos direitos sociais no país.

No entanto, a política neoliberal não faz concessões aos interesses das classes populares e sua ideologia constitui uma hegemonia regressiva (BOITO JR., 1996).

De toda a forma, entre golpes impetrados no Estado brasileiro, a política neoliberal da década de 1990 se estrutura através do voto popular, ou seja, foram democraticamente eleitos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, o FHC.

Antunes (2022) indica que o neoliberalismo iniciado por Collor encontrou em FHC a racionalidade necessária para pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país. Ambos chegaram ao poder pelo voto popular o que se apresenta como um novo processo de hegemonia burguesa no contexto brasileiro, a saber, a hegemonia das concepções e das propostas políticas neoliberais (BOITO JR., 1996).

A política neoliberal iniciada por Collor previa a integração subordinada do Brasil nos marcos do mundo capitalista avançado (ANTUNES, 2022). Para Gohn

(2019) foi nos anos de 1990 que a categoria “participação social” ganha hegemonia, ela, por sua vez, tinha como base o “princípio participativo” calcado em ideais de atores como o Banco Mundial e a União Européia, por exemplo.

Além disso, Antunes (2015) assinala que nesse período emergiram novas formas de trabalho embasados no toyotismo, que, por sua vez, mescla e/ou substitui, em alguns casos, o padrão fordista até então dominante, e com isso, expressões como “gestão participativa”, a busca pela “qualidade total” e a flexibilização dão pistas do que é a produção e como a classe- que - vive - do - trabalho será afetada em sua subjetividade.

Por sua vez, Boito Jr. (1996), expõe que a política neoliberal se dá a partir do tripé: 1) abertura e aprofundamento da economia nacional ao capital imperialista; 2) privatização de empresas e serviços públicos e 3) desregulamentação das relações de trabalho, além disso, o autor ressaltou que essas ideias ganharam importantes setores populares.

Essas vitórias, se deram, muito em função do processo de imposição dos imperativos de autovalorização do capital sobre os contextos de vida e da interação conflituosa de oposição econômica das classes sociais (MELO, 2013).

As vitórias presidenciais de Collor e FHC através do voto e a adesão da ideologia neoliberal por alguns setores populares começam a demonstrar que sua implementação no Brasil foi exitosa e dessa forma elas entram no cenário educacional por meio da ligação entre a educação e o mundo do trabalho, que é, prioritariamente uma estratégia de formar o que Antunes (2022) chamou de adesão passiva aos ditames do capital imperialista que desemboca na consequente convivência com a restrição e com a eliminação dos direitos sociais já conquistados.

Antunes (2015, p. 47) é enfático ao afirmar que para “a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também, imprescindível a flexibilização dos trabalhadores”, direitos flexíveis que permitam que a força de trabalho só responda diretamente às necessidades dos consumidores. De tal modo que, homens e mulheres, necessitando do trabalho para sua subsistência fiquem a mercê de trabalhos mal

remunerados, instáveis, precários e até mesmo se tornem desempregados (ANTUNES, 2020).

Essa adesão passiva aos ditames neoliberais acontece porque as relações sociais existentes no Estado não ocorrem conforme a vontade dos indivíduos, ou seja, tal qual Hirsch (2010) apontou, as condições de sua reprodução fogem ao seu controle e à consciência imediata do indivíduo ativo.

Empresas globais, conforme traz Spring (2018) fomentam uma educação economicista, voltada para a formação de capital humano e consiste em entender o processo educacional como atividade econômica e, com isso, dão ênfase no ensino de competências necessárias para o ambiente de trabalho, sobrepondo-se aos objetivos educacionais outros, como a justiça social e a participação política.

Se de modo sintético as relações vivenciadas pelos indivíduos fogem às suas consciências imediatas e controle, que tipo de participação democrática se constitui?

A desregulamentação operada pelo Estado brasileiro na década de 1990 demonstrou que a democracia no Brasil é restrita pelo alto, pois a democracia discutida nos anos de 1980, passou, na década posterior a buscar construir um “consenso neoliberal” (FRIGOTTO, 2006). “O Estado de bem-estar social perdeu o espaço para o Estado neoliberal, de produtor de bens e serviços, o Estado passou a coordenador das iniciativas privadas na sociedade civil” (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p 33).

Entendendo que nesse momento histórico a substituição do fordismo pelo toyotismo trazia em seu bojo uma transformação mais qualitativa nos modos de produção, Antunes (2015) é incisivo ao salientar que, pelo toyotismo trazer uma menor organização hierárquica e uma suposta participação maior do trabalhador de sujeição do ser ao capital, ela se caracteriza por ser mais consensual, participativa, envolvente, o que, no entanto, esconde sua face manipulatória.

Para Neves e Sant’Anna (2005), múltiplos sujeitos se organizaram em aparelhos privados de hegemonia para obter o consenso para projetos antagônicos na sociedade civil, o que trouxe conquistas ao proletariado, com isso, o consenso passou a se constituir como um instrumento de dominação da classe burguesa para

a manutenção da hegemonia e um poderoso meio de emancipação e construção de sua própria hegemonia para a classe trabalhadora.

Contudo, o Estado, sob a hegemonia burguesa, tende a organizar a escola conforme a concepção de mundo oriunda da classe dominante, num processo de adaptação da sociedade civil à civilização, cultura e moralidade da burguesia (NEVES e SANT'ANNA, 2005).

Esse consenso neoliberal mascara que na sociedade capitalista é impossível que seus membros de classes sociais opostas possam chegar a um acordo sobre seus assuntos comuns (HIRSCH, 2010).

De tal forma que, no campo da educação foi necessário um desmonte das discussões construídas no início da década de 1980 cujo tema central era democracia e na década posterior passou a ser a globalização, livre mercado e uma série de noções ideológicas que tinham por finalidade dar corpo ao tal consenso neoliberal cuja consequência mais grave foi: a privatização do pensamento pedagógico (FRIGOTTO, 2006). Ao que parece, o consenso neoliberal é uma imposição fruto da ditadura do capital.

Lopes (2002) vai apontar, quando analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, que o documento apresenta um discurso híbrido, repleto de ambiguidades cuja finalidade é legitimar os PCNEM juntos aos mais diferentes grupos sociais, já que a autora considera esse documento a maior expressão da reforma do ensino médio ocorrido no país até então.

Inclusive, nos anos de 1990, Kuenzer (2000) relembra que as propagandas do MEC veiculavam que o novo ensino médio agora era para a vida e demonstrava dois pontos críticos: 1) de oposição à proposta anterior que visava a formação para o trabalho e 2) apresentava uma concepção de homem e sociedade - que respondiam aos interesses - de um grupo específico que ocupa o poder como consensual, logo, como é apenas uma aparência, o que se tem de consenso é, na realidade, imposição.

Acerca disso, Schlesener (2019) assevera que as políticas de Estado exprimem a estrutura econômica e seus interesses de desenvolvimento e que só

existe democracia quando os grupos dirigidos tem condições de serem dirigentes e sua concretização implica na participação popular e autônoma.

Mas, no caso do ensino médio nos governos FHC o que ocorreu foi uma progressiva massificação e um alto índice de jovens fora da escola (KRAWCZYK, 2011).

Nessa ótica, sobre a educação brasileira, Schwarcz (2019) é enfática ao dizer que a educação nunca foi um direito de todos no Brasil. De tal forma, é possível inferir que a concretização da democracia no país ainda não é assegurada.

O cenário construído até agora é esse: no colonialismo a escravidão, na democracia, a ditadura do mercado que nos anos de 1990 efetivaram de Collor ao FHC a modernização conservadora (FRIGOTTO, 2006) em que a efetiva participação popular e seus interesses passam longe das ações políticas do Estado.

Ora, o Brasil é um país de forte herança colonialista habituado a uma cultura de golpes de Estado, que se orienta à privatização de seus bens públicos e é marcado, conforme aponta Schwarcz (2019), pelo fenômeno da desigualdade: econômica e de renda, de oportunidades, racial, regional, de gênero e social.

Todas essas faces da desigualdade brasileira interferem no acesso da sociedade à educação, saúde, esporte, moradia, lazer, alimentação e transporte.

Ou seja, a democracia tomada pelo alto é a máscara usada pela ditadura do capital dentro do Estado capitalista para que ele continue existindo e apoiando a classe social que mais favorece a sua manutenção. Visto que a participação da classe trabalhadora na vida democrática está ainda muito distante de ser efetiva e deliberativa.

O Estado aqui é entendido como a arena em que as defesas por projetos societários ocorrem, no entanto, o adendo penoso à classe trabalhadora é que estruturalmente o Estado é capitalista.

A sociedade capitalista, para Hirsch (2010), funciona a partir de dinâmicas que não ocorrem de maneira consciente e direta, mas sim operam por processos ocultos, coisificados.

O agravamento e aprofundamento das respostas do governo brasileiro aos interesses escusos do capital de caráter prioritariamente neoliberal ocorreu na década de 1990 sob o governo Fernando Henrique Cardoso, cujo caminho adotado foi o da desregulamentação das relações trabalhistas.

A educação, por sua vez, nesse contexto, como direito social em um Estado burguês tende a atender os interesses das forças políticas com maior poder, para que o próprio Estado continue existindo. De tal modo que é possível inferir que a ação estatal tende a promover uma educação que favoreça o ideário burguês: que não se rebele contra ele e que se forme para ser mão de obra barata para o mercado, pronta para ser explorada. Todavia, conforme Neves e Sant'Anna (2005) afirmam, a escola também, contraditoriamente, pode apresentar outros projetos políticos pedagógicos, a saber, projeto contra-hegemônicos que visem a emancipação da classe trabalhadora.

A seguir será apresentado o percurso da reforma desde a radicalização do ideário neoliberal dos governos de FHC, passando pelas continuidades neoliberais e concessões sociais dos governos petistas Lula e Dilma, até o golpe de 2016 em que fica explícito o caráter classista e estratégia bem sucedida de recomposição do poder hegemônico neoliberal e ultraconservador que dá bases de sustentação à Lei nº 13.415/2017 que reforma o ensino médio brasileiro no governo de Jair Bolsonaro.

2.1 A pavimentação da Lei nº 13.415/2017: a base econômica neoliberal dos anos 1990 e seus reflexos na educação no governo FHC

O pavimento pelo qual a reforma do ensino médio imposta no Brasil no pós golpe parlamentar de 2016 passa, é construído por lajotas neoliberais, tais como: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo, conforme já apontaram Frigotto e Ciavatta (2011).

Esses conceitos, aqui chamados de lajotas, levam à direção contrária daquilo que se entende por educação de qualidade socialmente referenciada, pois, através delas, ocorre a imposição do tal consenso neoliberal e ajudam as tensões entre os interesses formativos das classes sociais existentes na sociedade capitalista a se

apaziguarem. No lugar da tolerância neoliberal imposta, era necessária uma pedagogia do intolerável (ABRAMOWICZ; RODRIGUES e CRUZ, 2011).

Nesse contexto, político- empresarial e midiático dominante, o conhecimento é identificado como o mais importante capital que o trabalhador pode ter e o ensino médio favorece a entrada do jovem trabalhador no mercado de trabalho quando a realidade aponta para o desemprego generalizado (KRAWCZYK, 2011).

Dois documentos perpassam esta seção com especial relevo: A Resolução nº 003/1998 da Câmara de Educação Básica - CEB, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (CEB, 1998) e os PCNEM de 1999.

Documentos esses que estão inclusos no que Hage (1999) nomeou de arcabouço jurídico escolar produzidos por meio de práticas autoritárias que contou também com: 1) a criação do Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 9131/1995, 2) que, entre outras coisas, regulamentou o processo de escolha dos dirigentes universitários por meio da Lei 9192/1995, 3) a Emenda Constitucional - EC 14/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, 4) a Lei nº 9394/1996 das diretrizes e bases da educação nacional e 4) Decreto 2008/1997 cujo teor versa sobre a educação profissional.

Para o autor, essas políticas implementadas pelo governo FHC tinham em vista a criação do consenso passivo na sociedade e contou também com grande apoio da mídia naquele momento.

Quando a mídia defende que a reforma do ensino médio do governo FHC aponta para uma formação para a vida, Kuenzer (2000) percebeu um trabalho formativo voltado à acumulação flexível, o qual se caracteriza por seus valores de mercado e sua filosofia utilitarista (ANTUNES E PINTO, 2017).

Lopes (2002), quando aborda os PCNEM, percebe a associação entre os referenciais nacionais às ações previstas no Projeto Escola Jovem, que, por sua vez é financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e que, de modo mais central, visava expansão de vagas na escola e estruturação de sistema de

avaliações centralizada nos resultados, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Ora, se Kuenzer (2000) aponta a acumulação flexível de caráter utilitarista para o ensino médio e Lopes(2002) identifica a adoção de ações de interesse privado nos referenciais nacionais, cabe trazer aqui a percepção de Frigotto (2018) que enxerga as reformas educacionais de 1990 como uma regressão da regressão, com outras roupagens, visto que o ideário do capital humano presente nos documentos retomam o pensamento educacional da ditadura militar.

Antunes e Pinto (2017) asseguram que a teoria do capital humano é uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista neoliberal.

No caso dos PCNEM, Lopes (2002) aponta que o texto é modificado a partir de uma descontextualização inicial: textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são produzidos deslocamentos e reenfoque de questões, práticas e relações sociais por meio de simplificações de modo que os conflitos aparentes sejam recontextualizados, e é a partir dessa recontextualização que o discurso pedagógico é produzido.

Como foi dito anteriormente, esse discurso, fruto do pensamento pedagógico privatizado, demonstra a adesão da ideologia privada do capital como política do Estado (FRIGOTTO, 2006).

Para Schultz (1973) a educação é fonte de maior importância para o crescimento econômico ao desenvolver a agricultura e a indústria moderna, além de ser um investimento nas pessoas visto que aperfeiçoa as capacidades dos indivíduos.

Ademais, há, na teoria do capital humano, uma defesa da educação privada de modo que o estudante valorize mais o estudo, pelo motivo de que ele paga por isso e, na mesma linha de raciocínio, ataca os subsídios destinados à educação questionando se valeria a pena as políticas públicas sustentarem esses custos (Schultz, 1973).

Um ponto de análise trazida por Kuenzer (2000) é de que para que o ensino médio fosse universalizado no Brasil o custo seria inviável e irracional de acordo com resultados das pesquisas encomendadas pelo Banco Mundial - BM, que após os resultados indicou a priorização do ensino fundamental, apontando, inclusive, vantagens no investimento de cursos de curta duração de qualificação profissional para determinados grupos: mulheres, negros, pobres e minorias étnicas.

Corroboram com esse processo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) quando apontam que as teorias educacionais tomam a escola como campo no qual as desigualdades sociais, fundamentalmente as econômicas, atuam como sendo as causadoras de desempenhos desiguais entre os estudantes.

Inclusive, cabe trazer o parecer de Silva Jr (2002) em que afirma ser o Plano Nacional de Educação de FHC uma adaptação das orientações gerais do BM produzidas, inclusive, pelos seus assessores.

Voltando-se à especificidade dos grupos aos quais se direciona os cursos de curta duração e qualificação profissional reforçam a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, por isso Krawczyk (2011) defende a necessidade de definição de currículos escolares na perspectiva da politecnicidade, além da urgência na renovação da racionalidade pedagógica que, por ora, adotava por intermédio do Estado os ideais neoliberais.

No neoliberalismo, as reformas da educação visam a implementação de uma educação flexibilizada visando o atendimento dos imperativos empresariais, isto é, a educação instrumental desenhada pelo capital não busca desenvolver um sentido humanista e crítico, ao passo que sua concepção estará tal qual às ciências exatas que porventura se tornará desnecessária (ANTUNES e PINTO, 2017).

Gawryzewski, Motta e Putzke (2017) identificaram que a reforma do Estado operada nos anos de 1990, suas regulamentações e parcerias público-privadas criaram as condições de fortalecimento da agenda privada-mercantil.

E, como na política neoliberal não há concessão aos interesses dos trabalhadores (BOITO JR., 1996), essa agenda opera na educação pública brasileira

uma formação voltada para o trabalho, mas o trabalho dentro da concepção do capital.

Frigotto (2006) sustenta o argumento que a reforma e as políticas educacionais da década de 1990 são caracterizadas pela profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional voltado para o capital e dirigido pelos organismos internacionais, retomando, assim, de forma mais radical o liberalismo conservador.

Tanto é verdade que Lopes (2002) defende que as finalidades dos PCNEM visam a inserção social no mundo produtivo globalizado e, por conta disso, a educação é associada a princípios eficientistas: a vida assume uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico em detrimento da dimensão cultural.

Esse rebaixamento da educação de direito social à fetiche mercantil é a marca da teoria do capital humano agora repaginado como necessidade de inserção no mundo globalizado.

Essas tensões são silenciadas, em parte, pelo que Schelesener (2019) chama de consenso passivo - construídos a partir de instrumentos de formação da opinião pública, entre os quais a educação está localizada. Temos, assim, uma educação instrumentalizada.

Por educação instrumentalizada cabe aqui evocar o conceito habermasiano de ação instrumental que é o de ação dirigida a fins, de comportamento adaptativo, de aumento das forças produtivas, de aprendizagem de habilidades e aquele que não conseguir o que pretende, nesse contexto, é considerado incompetente (HABERMAS, 2013).

A pedagogia das competências, uma das redefinições da teoria do capital humano, que foi introduzida no Brasil na ditadura militar, volta no governo FHC. Frigotto e Ciavatta (2011) asseveram que a teoria do capital humano fomenta a ideia de pleno emprego num cenário de auge do Consenso de Washington - programa ultraconservador voltado à privatização nos países periféricos e semiperiféricos.

Existem opiniões que apresentam o Estado como a corporificação do bem comum ou uma instituição do povo auto-organizado, contudo, Hirsch (2010) afirma que esse conceito não é convincente, o Estado, para o autor, deve ser entendido até certo ponto como resultado de lutas de classes, nesse sentido, ele é a expressão de uma forma social determinada que assumem as relações de domínio, de poder e de exploração nas condições capitalistas.

Contudo, toda e qualquer possibilidade de um bem comum ser instituído dentro de uma sociedade de classes tem suas chances anuladas, visto que a política neoliberal no cenário brasileiro é uma reação contra o desenvolvimento iniciado pelo Estado protecionista, o que implica afirmar que também é contra os direitos sociais e trabalhistas que foram implantados após a revolução de 1930 (BOITO JR., 1996).

Tanto pode se afirmar que as políticas educacionais para a educação profissional empreendidas no governo FHC têm como lógica dilapidar o financiamento da educação pública. Kuenzer (2000) elucida que, aliada às políticas de educação geral em 1996, foram previstos repasses progressivos de ações do Estado para a esfera privada.

Silva Jr. (2002) assinala que a reforma do ensino médio do governo FHC se assemelha a uma reforma profissionalizante numa economia dependente do capital internacional, de maneira que circunscreve as reformas educacionais da América Latina e do Brasil como um intervenção consentida, direcionada por uma razão instrumental seguindo os ditames das agências multilaterais para a esfera educacional para formar um consenso geral por meio da educação desse ser social e de um novo pacto social no contexto da universalização do capitalismo.

Para isso, FHC modificou o arcabouço jurídico da educação por meio de Propostas de Emendas à Constituição, Decretos Leis, Projetos de Lei e Medidas Provisórias (HAGE, 1999).

Esse aprofundamento neoliberal inicia no Brasil na década de 1990 no campo educacional. Nesse momento vivia-se com a esperança por estar vivenciando um período de transição para a democracia, porém o Consenso de Washington, um

programa ultraconservador cujo teor foi de privatizar os patrimônios públicos das economias nacionais periféricas e semiperiféricas entra em voga (FRIGOTTO, 2006).

Nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso – FHC na década de 1990 começa o desmanche da nação e a autonomização do mercado. Frigotto e Ciavatta (2011) apontam a necessidade de conhecer o conceito de capitalismo dependente em que há elevada concentração de riqueza combinada com a desigualdade. Visto que o então governo, segundo Hage (1999), tinha assumido uma prática conservadora na redefinição da legislação educacional.

O capitalismo dependente se configura na associação subordinada da fração brasileira da burguesia às burguesias dos centros hegemônicos ressaltando que a maioria dos países latino-americanos transita das ditaduras civis-militares à ditadura do mercado e durante a ditadura militar no Brasil a teoria do capital humano foi introduzida na educação do país (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011).

Nesse sentido, o ensino médio, ligado intimamente ao trabalho, vive, tal qual a educação básica como um todo o que Krawczyk (2011) chama de progressiva massificação, e um sucateamento após a abertura de suas portas às classes trabalhadoras (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011).

Kuenzer (2007) afirma que no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são subordinadas ou condicionadas quando atendem às demandas do processo de acumulação, assim, de tal modo, pode-se considerar que as políticas e programas de educação profissional intimamente ligados ao ensino médio tomando a categoria exclusão propõe uma suposta inclusão de grupos mais vulneráveis socialmente, quando, operacionalizam uma inclusão excludente.

No governo FHC que operacionalizou uma reforma do ensino médio pretensamente voltada para a vida, apontava, contrariamente, para o atendimento de uma proposta discriminatória e excludente.

E, com isso, continuamos presos a uma sociedade de classes em que a aprendizagem intelectual de excelência é reservada às elites (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011). A escola brasileira, de acordo com Abramowicz, Rodrigues e

Cruz (2011) é baseada na escola de tradição republicana francesa - única e igual para todos, que se mantém indiferente às diferenças e se funda na imposição de um saber e racionalidade legitimados como hegemônico, logo, é necessário a renovação de uma racionalidade pedagógica, democrática e pluralista (KRAWCZYK, 2011).

Entretanto, o governo FHC legitimou e fez avançar o que Hage (1999) traz à luz como um projeto educacional e hegemônico posto como legítimo, contando com o apoio da mídia para desviar a atenção acerca dos conflitos evidenciados na luta pela hegemonia, desta feita, no campo da educação o governo FHC fez com que o país caminhasse para o mesmo lugar visto que ele retoma ações realizadas durante a ditadura militar no Brasil.

O governo FHC pode ser sintetizado, a partir de Quadros (2020), pelas suas reformas curriculares que visavam a adequação da escola média às demandas da economia, a alegação que os saberes tradicionais não correspondem ao setor produtivo e pela expansão muito desigual da escola secundária brasileira.

Com o fim do governo FHC e a entrada para o governo Lula, mais uma vez o país experimenta um momento de esperança rumo a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, contudo, o que se experimenta é um processo de conciliação de interesses como mediação nos governos petistas que aprofundaram o processo de inclusão com maior abertura ao diálogo com a sociedade civil organizada, mas que, segundo Frigotto e Ciavatta (2011), não implementaram mudanças no projeto societário no plano estrutural de tal modo que é mantido um tecido social com profundas marcas da colonização e do escravismo e uma discriminação entre o trabalho manual e intelectual.

2. 2 E o Lula, hein? E o “petê¹”? A conciliação de interesses inconciliáveis no campo educacional

A política conciliatória do governo Lula revelou aquilo o que Boito Jr. (1996) já havia asseverado: o neoliberalismo não faz concessões aos interesses das classes

¹ Forma pela qual opositores se referem ao Partido dos Trabalhadores – PT nas redes sociais, atribuindo, geralmente, malfeitos aos políticos do partido. Questionamento que viralizou após as ofensivas midiáticas contra o PT.

trabalhadoras, de tal modo que se esperavam avanços maiores aos anseios do proletariado do que de fato foi entregue pelo petista.

Antunes (2022) afirma ter sido pavoroso ver que a primeira reforma do governo Lula foi agendada pelo FMI e que atacou diretamente os funcionários públicos e, com isso, não mostrou que seria um governo de descontinuidade da desertificação social imposta pelos governos FHC.

Por sua vez, Frigotto (2018) apresenta que os governos petistas de Lula e Dilma Rousseff no campo das políticas educacionais não se identificam com as implementadas por FHC, no entanto, não ter disputado um projeto societário com reformas educacionais contra-hegemônicas findaram desenhando o cenário vivenciado em 2016 com o pós-golpe parlamentar: o de caminhos abertos para o pensamento conservador e mercantilista na educação. Pensamento do qual o país já estava habituado com FHC.

Nesse sentido, a política de conciliação serviu para imprimir avanços tímidos frente a um horizonte construído pelas mãos do colonialismo, do escravismo e do neoliberalismo galopante que se implantava na democracia, no Brasil pós ditadura civil-militar.

Romanelli (2014), nos ajuda a pensar que a análise da evolução do sistema educacional, e os rumos tomados durante a expansão do ensino só podem ser compreendidos a partir do entendimento da nossa herança cultural, da evolução econômica e da estruturação do poder político que se dá pelo jogo de poder de forças antagônicas.

Essas forças antagônicas disputam a hegemonia pelo projeto societário e, dentro da educação, defendem, cada qual, uma formação ora para o mercado, capitalista e instrumental, ora para a emancipação.

A educação para o capital e para a emancipação são estrutural e essencialmente antagônicas, porque a primeira tem como finalidade atender as demandas e a reprodução do capital, sendo subordinadas e reguladas pela esfera privada, a segunda, em oposição, se constitui como uma prática social e o sujeito dos processos educativos é o ser humano e suas múltiplas necessidades, tal como a

ampliação de sua capacidade de trabalho na produção de valores como condição de satisfação das suas necessidades humanas (FRIGOTTO, 2010).

Lopes (2004) solidariza-se com o PT enquanto eleitora e, aponta que as políticas educacionais tem dado centralidade ao currículo, o que faz aparentar serem os currículos em si as próprias reformas, no entanto, a autora aponta que a contrapartida desse processo é a possibilidade de as escolas implementarem ou não as orientações curriculares.

Em análise das definições curriculares para o ensino médio do governo FHC, Lopes (2004) conclui que há uma sintonia entre as orientações do BID, um dos principais financiadores da reforma, com a tal formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo para atender às necessidades do mundo produtivo, tudo isso, construído em um currículo por competências que constituiu os PCNEM, que carrega consigo também um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, cujo reflexo e coadunação se dá: em sistemas de avaliação centralizada nos resultados.

Lula, por sua vez, manteve os PCNEM, bem como não apresentou mudanças nas diretrizes curriculares nacionais em 9 meses de governo (LOPES, 2004).

No entanto, o governo petista de Lula trouxe um avanço para o ensino médio, enquanto o Decreto nº 2208/ 1997 do FHC suprimiu o Ensino Técnico integrado, Lula apartou essa cisão e abriu caminhos para uma nova política no ensino médio e no ensino técnico, cuja principal marca foi a criação prioritária de escolas técnicas federais e de expansão das existentes (CUNHA, 2017).

Cunha (2017) afirma que a função propedêutica para o ensino médio prevaleceu nos governos Lula e Dilma. No entanto, as dificuldades enfrentadas na luta para uma proposta de uma educação contra hegemônica continuam e não são apenas do campo conceitual, mas também enfrentam a capacidade das classes dirigentes de manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade (RAMOS, 2011).

O percurso do governo Lula é considerado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), como controverso, ora porque ele revoga o Decreto nº 2208/1997, ora

porque ele opta por uma proposta de lei para a área quando poderia rever a LDBEN 9394/1996.

Havia uma necessidade de revisão na LDBEN 9394/1996 pelos argumentos trazidos por Hage (1999) de que ela faz parte do pacote de políticas neoliberais autoritárias do governo FHC visto que nela está expressa premissas características de seu governo: as do neoliberalismo e da formação para o capital.

Ramos (2011) também aponta que a Lei nº 9394/1996, que antecede o decreto, no que se refere ao ensino médio se baseiam numa suposta definição de formar para a vida, que, em linhas gerais se apoia na concepção trazida pelo Decreto 2208/1997 que acentua a dicotomia para a educação profissional, que por sua vez, poderia ter seu currículo organizado de forma independente do ensino médio.

Logo, apesar do discurso do governo Lula apresentar -se favorável à integração, isso ocorre apenas a partir de programas focais (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

De tal modo que, no campo do financiamento, Pinto (2009), ao analisar o período que compreende os anos 2000 a 2007, percebe que, embora Lula tenha lançado um conjunto de programas educacionais o gasto do governo federal só apresenta um aumento no final do período analisado e, no cômputo das contribuições dos entes federados é o governo federal quem menos contribui, mesmo tendo a maior fatia dos tributos.

Volta-se ao Decreto 2208/1997 e sua revogação para chegar ao Decreto nº 5154/2004 que, segundo análise de Ramos (2011), se limita a admitir a integração do ensino médio à educação profissional com currículo único e matrícula única.

No entanto, a luta é mais além, ela é, de acordo com Frigotto (2010), em defesa de uma educação que promova uma qualificação humana não subordinada às leis do mercado, sua adaptabilidade e funcionalidade.

Lutou-se de 1996 a 2003 pela revogação das políticas regressivas, ou como nomeou Hage (1999), políticas autoritárias instituídas pelo governo FHC que atacou

as possibilidades de transformação social das classes trabalhadoras brasileiras, de tal forma que o governo Lula foi marcado por disputas entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Apesar das tensões entre interesses conflitantes das classes sociais no Brasil se acentuarem no governo Lula, Pinto (2009) asseverou que pelo caráter regressivo do governo anterior dificilmente o petista não apresentaria resultados mais positivos para a sociedade.

Tanto que no ensino médio, ao contrário do seu antecessor, que com o Decreto nº 2208/1997 na tentativa de fragmentação visa desestruturar a melhor rede de ensino do país, a saber, a rede federal de escolas técnicas e profissionalizantes, Lula operou na criação de novas escolas e na expansão da rede (PINTO, 2009).

Conceitualmente a política curricular do governo do petista caminhava em consonância com a formação integrada, no entanto, do ponto de vista prático, os professores do ensino médio e da educação profissional não incorporaram a concepção de educação omnilateral e politécnica (RAMOS, 2011).

O Decreto 5154/2004 exarado após a revogação do Decreto 2208/1997, numa espécie de resposta do governo Lula à sociedade, esperava uma mobilização que não ocorreu porque: 1) passou de política de integração da educação básica à educação profissional para política de fragmentação interna da a reestruturação do MEC que separou o ensino médio da educação profissional, alocando a na Secretaria de Educação Básica; e 2) as medidas necessárias que deveriam ser pensadas pelo governo federal como coordenador e formulador das políticas educacionais não avançaram, bem como não foi iniciado um processo de revisão da própria LDBEN nº 9394/1996.

De todo modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Pinto (2009) concordam que o governo Lula apresentou avanços no campo educacional.

As ações do controvertido governo Lula demonstraram em suas ações e omissões durante o poder saldos de boa intenções e estratégias que viraram obstáculos a efetiva democratização educacional no Brasil (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Pinto (2009), por sua vez, fala que é inegável o avanço na educação, e como exemplo disso, afirma que para o ensino médio a expansão da rede federal de escolas técnicas é o mais próximo que o Brasil já viveu e tem de experiência de escola de qualidade.

De tal modo que na política, de maneira geral, Lula conseguiu emplacar sua sucessora, Dilma Rousseff, cujo PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego é um dos carros-chefes de sua plataforma de governo no campo educacional.

2.3 A política educacional do governo Dilma Rousseff

O horizonte da então presidenta Dilma Rousseff se apresentava, como trouxe Lima (2012a), de modo a distanciar-se do ex-presidente Lula, dada a sua relação distinta em relação à reestruturação do Estado.

O Estado brasileiro com Dilma, busca, ao implementar o PRONATEC, resolver a problemática da formação para o mercado, implementando o mercado da formação (LIMA, 2012b).

Nogara Júnior (2020) aponta também que o governo de Dilma Rousseff deu ênfase ao Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, um programa alinhado às orientações do Banco Mundial em que a jornada ampliada, o redesenho curricular e o empreendedorismo são suas características mais salutares. O PROEMI, terá papel importante na adesão e na implementação da reforma do ensino médio, visto que as suas principais características também estão presentes na Lei nº 13415/2017.

Alberti (2017) aponta que o PRONATEC é uma política focalizada e portanto perigosa no sentido de participação popular, visto que as políticas públicas focalizadas tem caráter consultivo, de modo que sua implementação não permite a participação do usuário em sua formulação, logo, são beneficiários, ficando à mercê dos governos eleitos, logo, a autora considera a política pública focalizada assimétrica.

O problema da assimetria nas políticas públicas é o fato de ela não permitir meios de lutar coletivamente ao contrário de uma política universalista que é garantida constitucionalmente (ALBERTI, 2017).

E aí reside um grande risco, o PRONATEC parece, à guisa do olhar de Lima (2012a), uma espécie de retenção do processo de reestruturação do Estado iniciado pelo governo Lula.

O PRONATEC é fruto da Lei nº 13.513/2011 cuja redação não faz distinção entre setores produtivos ou institucionais, se públicos ou privados, ainda que apresente enorme abrangência de ações e recursos (LIMA, 2012a).

Lima (2012a) assevera que tal qual o Programa Universidade para todos - PROUNI, o PRONATEC se caracteriza também como uma prática de mercantilização econômica e política e não como uma forma de assegurar o direito à educação.

Para Frigotto (2018), o problema maior vislumbrado com a criação do PRONATEC é uma tendência regressiva para a formação do trabalho simples.

Talvez a necessidade manter a governança e a manutenção do discurso neodesenvolvimentista colocaram a presidenta Dilma em uma encruzilhada e a política educacional caiu novamente em uma tendência mercantil (LIMA, 2012a).

A tendência mercantil do governo Dilma também é assinalada por Soares Júnior (2020), quando afirma o caráter dual do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 cujo teor ora aponta para a superação da dualidade histórica existente na formação, ora aponta para uma formação restrita do trabalhador que perpetua a dualidade entre formação técnica e formação geral.

Foi também durante o governo Dilma Rousseff que o Projeto de Lei - PL 6840/2013 de autoria da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (- CEENSI) foi proposto. A comissão teve sua criação requerida pelo deputado federal filiado ao PT de Minas

Gerais, Reginaldo Lopes, que justificou o Requerimento nº 4.337 de 2012 com o intuito de promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.

De acordo com a justificativa apresentada no requerimento, era necessário reformular a última etapa da educação básica pois ela não produzia resultados necessários para o crescimento econômico do país e então cita a necessidade de uma concepção inovadora do ensino médio, cuja centralidade está em não reproduzir a excessiva carga horária, que é citada como um problema no tocante à atratividade, mas, aponta a falta de vínculos das escolas particulares que ofertam cursos profissionalizantes com o poder público, fazendo com que os estudantes arquem com os custos dos seus estudos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

A justificativa apresentada foi baseada em estudo apresentado por um Grupo Interministerial da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República para a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil publicado no ano de 2008, assume que houve avanços no ensino médio mas esses foram insuficientes para reverter a desigualdade existente e cita dívida com a população do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Além disso, o estudo afirma que a preparação profissional “não pode representar a única vertente da política pública para o ensino médio” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 7) e preconiza uma escola que não se limite ao interesse imediato mas “ que articule trabalho, ciência, cultura na perspectiva da emancipação humana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 8) e reconhece no Ensino Médio Integrado como uma possibilidade de ensino médio de qualidade, que garante o direito à educação e ao trabalho qualificado. Ademais, chama a atenção para a importância do diálogo com a juventude e suas perspectivas relativas à escola e projeto pedagógico e a questão dos recursos financeiros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Tais documentos não chegam, exatamente, às mesmas conclusões e ênfases, visto que o estudo interministerial não põe sobre a profissionalização papel de destaque, tal como é preconizado na justificativa do PL 6840/2013. De tal forma que a justificativa do projeto de lei parece ter se apropriado descontextualizadamente do texto produzido em 2008.

Ainda sob esse recorte histórico são definidas as diretrizes nacionais para o ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) cujo currículo preconiza cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e sua integração é baseada no interdisciplinaridade e contextualização entre as áreas do conhecimento.

Cabe, para maior entendimento do que se trata essa legislação, apresentar o artigo 9º da resolução de modo que o currículo pretendido fique explicitado:

I - são definidos pela LDB: a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras; e) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 3)

Do excerto acima, salienta-se a obrigatoriedade do ensino durante os 3 anos do ensino médio para as disciplinas de Filosofia e Sociologia e a escolha da língua estrangeira moderna pela comunidade escolar como características do ensino médio. Configuração que marca a organização curricular do ensino médio e que ainda ocorreu durante o governo Dilma Rousseff e que, futuramente, sofrerão modificações a partir do momento histórico que o país irá vivenciar.

Além do que foi apresentado, um importante documento começou a ser construído coletivamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em junho de 2015, o então ministro da educação Renato Janine Ribeiro, por meio da Portaria nº 592, instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da base

nacional comum curricular, cuja atribuição é produzir o documento preliminar da proposta da base (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), proposta que foi entregue em setembro de 2015 e, em dezembro do mesmo ano houve uma discussão nas escolas do país acerca da versão preliminar do documento que culminou numa segunda versão da base disponibilizada em 3 maio de 2016.

Neira et al., (2016) apontaram que de maio de 2015 a junho de 2016 foi dispensado à BNCC um grande esforço para sua produção, que, à época tinha como intento ser um documento orientador, mas que, com o golpe, passou a ser uma lista de conteúdos passados numa espécie de currículo mínimo.

Durante esse processo, o Brasil já havia se tornado, desde as jornadas de junho de 2013, um palco de inúmeras manifestações, caracterizadas pela ahistoricidade (GOHN, 2016), que contribuíram com a deposição da então presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016 e que construíram mais um golpe, o golpe político-midiático-parlamentar.

2.3.1. O golpe parlamentar de 2016: não foi só pelos vinte centavos

As jornadas de junho de 2013 eram, inicialmente, movimentos legítimos que protestavam contra o aumento das tarifas de ônibus, entretanto, foram capturados por grupos treinados e financiados por estadunidenses e que deixaram a pauta ser desviada para grupos de direita que inseriram o antipetismo e o anti-movimento social em voga (FILHO, 2016). Foi então que, em 12 de maio de 2016 a presidenta Dilma Rousseff foi afastada da presidência da república e Michel Temer, seu vice, assumiu como chefe do executivo federal, pelo processo que Lowy (2016) chamou de golpe parlamentar que teve um papel importante na mídia para que o processo saísse exitoso.

Filho (2018) apontou que FHC atuou como ponte entre a elite neoliberal brasileira e fiador do governo de Michel Temer nos Estados Unidos.

Acerca disso, Souza (2022) já havia afirmado que no período lulista ficou explícito o racismo de classe no Brasil e que a fração conservadora da classe média, que se proclamou a portadora das “vozes da rua”, de acordo com Gohn (2016), e que nunca aderiu ao Lula, sempre demonstrando predileção a FHC, endossaram as passeatas de junho de 2013 que não eram só pelos vinte centavos.

Souza (2022) é enfático ao salientar que a mídia teve papel crucial nesse processo de adesão das camadas médias da sociedade no processo de

impeachment e que os ataques voltados ao Lula e ao PT eram, na realidade, um ataque às políticas bem-sucedidas de inclusão das classes populares.

Gohn (2019) afirma que aí se acirra a polarização política no Brasil e que a Constituição Cidadã começa a ser questionada e os direitos básicos desmontados por grupos conservadores que assumem o poder após o golpe se efetivar em agosto de 2016.

A partir daí todo o movimento de debate público sobre a base é alterado e as condições para a imposição para uma reforma do ensino médio encontram solo fértil. Canabrava (2020) afirma que o processo de atravessamento sofrido pela construção da BNCC foi utilizado por Temer como forma de entregar à sociedade soluções rápidas, dada a não legitimidade do seu governo, bem como salienta o tempo recorde entre a versão apresentada em abril de 2018 e sua homologação em dezembro do mesmo ano para a etapa do ensino médio.

Lombardi e Lima (2018) asseveram que o golpe de 2016 tem características antipopular, antidemocrática e pró-imperialista e foi dado contra a classe trabalhadora.

O debate em torno da reforma do ensino médio toma contornos relevantes para a leitura da conjuntura política que é imposta ao país, de tal modo que o debate público sobre como a reforma do ensino médio a BNCC são tomadas pelas classes dominantes, junto com a democracia burguesa vigente no país e em plena vertigem com a eleição de Jair Bolsonaro, político de extrema direita, com posturas anti ciência e que foi denunciado por genocídio em função de sua ação atuação durante a pandemia da Covid-19.

2. 4 A reforma do ensino médio

O golpe parlamentar representou um marco político, social e econômico, visto que iniciou-se no Brasil um processo de imposições e cortes sociais através de implementações de políticas públicas que já estão em vigor na sociedade brasileira, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, chamada antes de sua promulgação de Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Teto, que institui um novo regime fiscal e congela os investimentos públicos até 2036 numa manobra que, na prática, levará ao sucateamento de setores como a saúde e a educação, além de aprofundar as dificuldades de acesso a esses serviços essenciais.

Em consonância com esse tipo de política, a educação no país não passou ileso por essas deformidades e retrocessos impostos no pós-golpe e sofreu, com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, uma imposição em caráter de urgência tendo como justificativa os índices abaixo do esperado nas avaliações que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que reforma o ensino médio.

Contudo, entre a imposição da reforma do ensino médio desde a MP Nº 746/2016 até a sua conversão na Lei nº 13.415/2017, as tensões, já explícitas no direcionamento da formação do ensino médio brasileiro desde sua criação até os dias de hoje, se acirraram. Tanto é que durante seu processo de conversão foram criadas 571 emendas, sendo 568 emendas na comissão e 3 emendas aglutinativas de plenário (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016a).

Entre os oradores mais inscritos estavam a deputada do PT, Maria do Rosário, com 19 discursos e que protestava contra a realização de uma reforma educacional por meio de medida provisória e sem debate público acerca do tema, em breve comunicação que expõe o seguinte:

Sr. Presidente, Srs. Deputados Sras. Deputadas, hoje, pela manhã, na Comissão de Educação, nós tivemos a presença de Mendonça Filho. Queríamos debater o tema da Medida Provisória nº 746, de 2016, e as questões relacionadas à Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016 - hoje PEC 55/16, no Senado -, mas tivemos, na verdade, um Ministro que olha no retrovisor e credita ao Governo anterior todas as dificuldades que encontra, em um período recessivo. No entanto, a própria tabela do MEC apresentada indicou, com clareza, o que agora repito aqui, diante dos senhores: entre o ano de 2003 e o ano de 2014, o orçamento anual do MEC foi incrementado em cerca de 100 bilhões de reais. Saímos de um orçamento, praticado em 2003, da ordem de 45 bilhões de reais ao ano e chegamos a 2014 com recursos da ordem de 147 bilhões de reais. Senhoras e senhores, foi com isso que nós estruturamos a educação brasileira, com as escolas técnicas e os institutos federais; com a presença dos jovens nas universidades; com os negros e as negras que também viram realizado seu sonho de chegar às universidades; com os alunos que viraram bolsistas no ensino superior e em pós-graduação fora do Brasil; com o FIES e o PROUNI; com a educação infantil e o ensino médio. No entanto, nós sabemos que há muito para fazer. Mas o Ministério da Educação, no melhor estilo de um governo que não nasceu do voto, que nasceu de um golpe, opta por um caminho que não dialoga com a comunidade escolar. Impõe uma medida provisória, a 746, que dificulta os rumos da educação brasileira, que fere a LDB, que fere o Plano Nacional de Educação, que compromete a educação brasileira. Vejam, senhoras e senhores, que, no âmbito da Medida Provisória 746, a da chamada reforma do ensino médio, nós

estamos tendo a separação entre o mundo do trabalho e a formação geral e cultural dos alunos, com a obstrução de disciplinas. Amplia-se a carga horária, diminuem-se as disciplinas. Há uma verdadeira instabilidade, uma situação caótica no âmbito do ensino médio, assunto que merece soluções aprofundadas. Aliás, a Câmara dos Deputados buscou soluções ao longo dos últimos anos. Contudo, não valorizada no projeto aqui nascido, esta Casa vê uma medida provisória que - pasmem! - tem prazo até março, mas cujo relatório será apresentado na próxima semana, conforme decidiu o Relator, o Senador Pedro Chaves. Isso é impossível! Nós resistiremos a isso, em nome da educação brasileira, em todos os sentidos, assim como fazem os estudantes em todo o Brasil! (BRASIL, 2016b)

Antes desse discurso a deputada petista já havia discursado anteriormente solicitando a retirada da MP nº 746/2016 “Sr. Presidente, sem diálogo, nós não teremos solução para a educação brasileira. Mais uma vez, eu quero dizer que o caminho seria a retirada dessa medida provisória, para abirmos o diálogo” (BRASIL, 2016c). No entanto, nessa ocasião a deputada teve o microfone cortado.

Para explicitar as tensões em torno da MP nº 746/2016, a segunda maior oradora da matéria foi a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende do DEM - TO, com 16 discursos, e, em sua primeira fala assinala sua incorporação à imposição reformista:

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, eu gostaria de falar de um tema em debate no Brasil com relação ao ensino médio: a Medida Provisória nº 746, de 2016. Nós temos ouvido alguns Deputados mencionarem neste plenário que o formato da medida provisória não seria adequado. Eu até concordo que o projeto de lei que já estava em tramitação nesta Casa, poderia, se houvesse interesse da Casa e do próprio Ministério da Educação à época, ter sido votado. O projeto foi debatido em uma Comissão Especial desde 2012, em 2013. Eu fiz parte dessa Comissão, que teve como Presidente o Deputado Reginaldo Lopes, que fez um grande trabalho em relação a audiências públicas, ouvindo diferentes entidades e manifestações. Mas, infelizmente, esse projeto ficou pronto para ser votado em plenário desde dezembro de 2014. Quero lembrar que o tema ensino médio é urgente, sim. Os resultados do ensino médio, no Brasil, são muito ruins. O desenho, a estrutura do ensino médio e a coleção de disciplinas diferentes - que, em alguns Estados, chegam a 19 em um único ano - precisam ser enfrentados. A falta de interesse da juventude por essa escola de ensino médio que não diz nada e que não prepara para o exercício da cidadania nem para o mundo do trabalho e, muito menos, dá perspectiva de continuidade na escolarização precisa ser enfrentada. Eu gostaria de trabalhar para assegurar que grande parte do texto atual da medida provisória incorporou todos os debates que foram apresentados e finalizados na Comissão Especial e que este texto foi enviado ao Ministério da Educação pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. Mais de 90% dos alunos do ensino médio são atendidos pela rede estadual. É a rede estadual que tem a tarefa de garantir o acesso ao ensino médio. Os institutos federais, que fazem um grande trabalho, com experiências extremamente interessantes - ontem, nós tivemos a

oportunidade de conhecer a experiência do Instituto Federal do Paraná Campus Jacarezinho -, merecem todo o nosso acompanhamento e cuidado. Mas as escolas públicas estaduais são as que realizam de verdade o atendimento ao ensino médio. Quero lembrar ainda que toda a organização, a proposta que está apresentada - nós temos um grande desafio que é o financiamento e a organização de um ensino médio em tempo integral para o atendimento da população, como uma opção e não como uma obrigação - deve ser considerada. Isso foi aprovado no Plano Nacional de Educação. Tratar de um tema como medida provisória não seria o adequado. Mas quero lembrar que o Governo Federal, desde 2003 até 2015, editou 20 medidas provisórias na área da educação, 20 medidas que trataram de temas importantes. Programas como Brasil Carinhoso, Programa Universidade para Todos - PROUNI, Fundo de Financiamento Estudantil -FIES, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC foram tratados por medida provisória. Então não tem sentido um debate importante deixar de ser tratado porque veio por meio de medida provisória. O Governo Federal fez isso e por muitas vezes. Foram mais de 20 medidas provisórias só na área da educação. É o momento de esta Casa e de toda a sociedade abraçarem o debate em relação ao ensino médio. Os alunos terminarem o ensino médio tendo o conhecimento que deveriam ter adquirido no nono ano do ensino fundamental não pode ser admitido. São os filhos e filhas do Brasil que estão nessa escola que não responde à realidade. As condições precisam ser asseguradas aos nossos professores. Então, o tema, o debate ensino médio precisa ser enfrentado de maneira séria por todos nós que estamos nesta Casa e temos seriedade com a educação. Muito obrigada. (BRASIL, 2016d)

Os embates que ocorreram entre a MP nº 746/2016 e a conversão na Lei nº 13.415/2017 demonstraram movimentos opostos, ora de revogação do dispositivo jurídico, ora de ratificação da reforma. O que fica exposto nos discursos dos principais oradores da matéria.

Para se contrapor aos grupos de resistência à reforma, o governo Temer, por meio do MEC gastou 13 milhões de reais com publicidades voltadas para rebater críticas à reforma (PORTINARI e SALDANA, 2017).

No entanto, não era apenas esse o retrocesso que à educação brasileira havia sido imposto. Os currículos também foram atrelados e modificados com a reforma.

Em paralelo com a conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, a discussão acerca da construção da BNCC é tomada pelo grupo que assumiu o executivo federal no pós-golpe parlamentar de 2016. Inclusive, a Portaria 1.145/2016, que institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ligada explicitamente à MP nº 746/2016, cita que as propostas

submetidas ao programa devem se adequar à BNCC em até um ano após a sua publicação referente à reforma do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

E, com isso, em dezembro de 2017, é publicada uma nova versão da BNCC voltada para a educação infantil e ensino fundamental que, para a escola brasileira, ratifica um período de transição normativo no ensino iniciada por uma ação antidemocrática. A BNCC tal como foi publicada em sua redação final é fruto do projeto educacional implementado no pós golpe parlamentar.

Todavia, a versão da BNCC que contemplaria o ensino médio foi publicada, um ano depois, em dezembro de 2018. Demonstrando um descompasso entre as políticas públicas tomadas durante o processo de recomposição elitista sofrida pelo Brasil. E cujos embates acerca da formação preconizada para o ensino médio foram incessantes. A defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada buscou revogar esse retrocesso, ou até suprimir e modificar partes da lei que retirava direitos ao acesso às disciplinas como Filosofia, Arte, Educação Física e Sociologia.

Zan e Krawczyk (2019) criticam a reforma do ensino médio e a BNCC por serem, ambas demonstrações de poder do conservadorismo no cenário político brasileiro, elas denunciam a diminuição da jornada escolar e de conteúdo que não foram propagadas na mídia.

A gravidade de impor uma reforma educacional por meio de uma medida provisória é que a natureza desse dispositivo é que ele se trata de uma decisão monocrática do presidente da república e, segundo Quadros (2020), nesses moldes, dentro do período democrático no Brasil nunca havia sido utilizado para a implementação de reformas educacionais.

Além disso, a reforma foi utilizada de maneira política por um governo que buscava aceitação, visto que ele estava em vigor por conta de um golpe parlamentar. Sobre essa asserção, Ferreti e Silva (2017) enfatizam que apenas 22 dias após a posse definitiva de Michel Temer foi exarada a MP nº 746/2016, instrumento jurídico que sofreu diversas críticas pela sociedade, visto que esse movimento de atrelamento do ensino médio com os interesses privatistas e de formação instrumental vem desde a década de 1970.

A instrumentalização do ensino médio foi consolidada com um percurso rápido, o então presidente Michel Temer lança a MP nº 746/2016, apoiado pela burguesia brasileira e pelo empresariado (QUADROS, 2020) que, convertida na Lei nº 13.415/2017, reforma o ensino médio, cujos conteúdos são apresentados no Quadro 1 em que consta o caminho jurídico/normativo/político que levou a conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017:

Quadro 1 - Documentação da conversão da MP nº 746/2016 à Lei nº 13.415/2017

DOCUMENTO	AUTORIA	CAPUT	EIXO CENTRAL
Exposição dos Motivos 00084/2016 de 15 setembro de 2016	Ministério da Educação	Propostas de organização de currículos do ensino médio e ampliação da jornada escolar e da instituição de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Apresenta dados obtidos por instituições não públicas de que os alunos não veem sentido no que a escola ensina, aliado a isso é apontada a queda dos índices de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do ensino médio em uma comparação dos dados de 1995 e 2015. As metas de avaliação estão ligadas aos índices de países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.
Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016	Presidência da República	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, altera a Lei nº 9.393 de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências.	Ampliação da carga horária, não obrigatoriedade de Arte e Educação Física no Ensino Médio, obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, a ser normatizado pela BNCC, que, por sua vez, não ultrapassará 1.200 horas de carga total do ensino médio. Os currículos, deste modo, atuarão para que o estudante possa adotar um trabalho. Previsão de atuação de profissionais de “notório saber” e o atrelamento da BNCC aos cursos de formação de professores e revoga a Lei nº 11.161/2005 que tornava obrigatória a oferta do ensino de Língua Espanhola.
Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016	Ministério da Educação	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Visa atender à MP nº 746/2016 e as metas, 3, 6 e 19 do Plano Nacional de Educação

Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017	Presidência da República	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Aumento da carga horária, porém a carga horária da BNCC não pode ultrapassar 1.800 horas durante o ensino médio, ressalta-se que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por Itinerários Formativos. os estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia incluídos pela BNCC estarão presentes no ensino médio, acrescenta o artigo à LDBEN 9394/1996, que consiste na definição da BNCC dos direitos de aprendizagem do ensino médio; a atuação de profissionais de notório saber e a admissão da formação de nível médio para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, orienta para a criação de um cronograma de implementação da BNCC, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e mantém a revogação da Lei nº 11.161/2005.
------------------------------------	--------------------------	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Por meio do quadro acima, pode ser percebido que da Exposição dos Motivos da MP nº 746/2016 busca modificar o currículo do ensino médio, ampliar a jornada escolar e instituir uma política que fomentasse a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, todas essas ações são para responder às expectativas das juventudes e do setor produtivo, ainda de acordo com esse documento, os estudantes não viam sentidos nos conteúdos abordados pela escola (BRASIL, 2016), esses dados foram obtidos de pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - (CEBRAP) em parceria com a Fundação Victor Civita - (FVC).

O CEBRAP tem como sócios, por exemplo, Fernando Henrique Cardoso e José Serra, ademais, recebem verbas públicas, mas também, privadas, oriundas de agências como o BID, Itaú e Unesco e suas pesquisas versam sobre. Já a FVC é uma instituição cujo nome é de um empresário brasileiro, suas atividades tem ligação com o grupo editorial Abril e são eles que gerenciam a revista Nova Escola. Ambas as instituições tem, desse modo, a iniciativa privada como suas mantenedoras, caso similar ao do Todos Pela Educação (- TPE).

Para Quadros (2020), o TPE, tem mantenedores do setor financeiro, 4 são ligados ao conglomerado Itaú-Unibanco, o autor afirma que o TPE trabalha com base na produção de “evidências” a partir do monitoramento da educação e busca apresentar suas produções para os poderes com a intencionalidade de implementar políticas de acordo com suas propostas, vale ressaltar que a metodologias das “evidências” é utilizada pelo empresariado e se insere na prática do accountability de submissão à avaliação nos termos de desempenho e performance.

O conceito de accountability está associado “ a três dimensões articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização” (ALMERINDO, 2009, p. 13).

Fato é que a partir de dados obtidos de instituições financiadas também pela iniciativa privada e daqueles oriundos do IDEB e SAEB serviram de base para motivar uma reforma da última etapa da educação básica.

Almerindo (2009) afirma que a introdução da avaliação estandardizada criterial é congruente com o exercício de controle estatal ao mesmo tempo que a publicação dos resultados induz a expansão do mercado educacional.

É importante ressaltar a centralidade que as políticas de avaliação em larga escala ganham no cenário brasileiro, sob o contexto neoliberal inaugurado na década de 1990, em que passaram a ser termômetro para a emergência de reformas nas políticas educacionais, tanto que é um pilar argumentativo nas exposições de motivo para a MP n°746/2016.

Aliada aos dados oriundos de evidências trazidas pelo CEBRAP e pela FVC, somados aos índices do IDEB e SAEB, a exposição dos motivos traz também a política do EMTI que, segundo Gawryszewski (2018), tem a ênfase nos resultados oriundos das avaliações externas e cujo alcance é irrisório e irrelevante para o cenário nacional.

Zibas (2005) traz à tona que a explosão da demanda vivida no ensino médio a partir da sua democratização pode ser vista com o crescente percentual de matrículas: em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de estudantes matriculados no ensino médio o número subiu para 9 milhões em 2003. Contudo, parece que, ao comparar que de 1995 a 2005 a proficiência dos estudantes do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática caíram 8% e 5,3% (BRASIL, 2016), respectivamente, o Ministro Mendonça Filho, atrela a um fracasso do currículo

colocado, que esteve constantemente tensionado, e que, segundo ele, estava inchado e não leva em consideração que o país ainda estava pouco habituado com o ensino médio, nem professores e nem alunos e famílias, tampouco o investimento nessa etapa cresceu em conformidade com o público atendido.

Frigotto (2008) assevera que a qualidade social da educação se dá por meio de condições materiais objetivas, estruturais/físicas, com materiais e laboratórios, além de assegurar ao corpo docente e administrativo planos de carreiras regulamentadas.

Contudo, inspirados no toyotismo, o processo de precarização do trabalho está em toda a sociedade, por meio de lobbies de grandes corporações globais que buscam flexibilizar as legislações sociais, aumentando os mecanismos de extração de sobretrabalho, destruição dos direitos conquistados pela classe trabalhadora e mais, eles se movem para modificar a forma de ser da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2015).

Para Antunes (2015) houve um aumento no desemprego e um aumento na subproletarização, as mudanças qualitativas manipuladoras da flexibilização e da qualidade total do toyotismo se construíram por meio de uma redução quantitativa do operariado industrial que gerou uma mudança qualitativa na forma de ser do trabalho que ora impulsiona uma maior qualificação e desqualificação, isso porque uns ramos produtivos exige uma maior especialização dos trabalhadores e o super explora com horas extras e outros artifícios e os demais serviços que são assalariados, temporários, informais e que não tem segurança e estabilidade e, com isso no trabalho, ficando, estes, a espera de chamados.

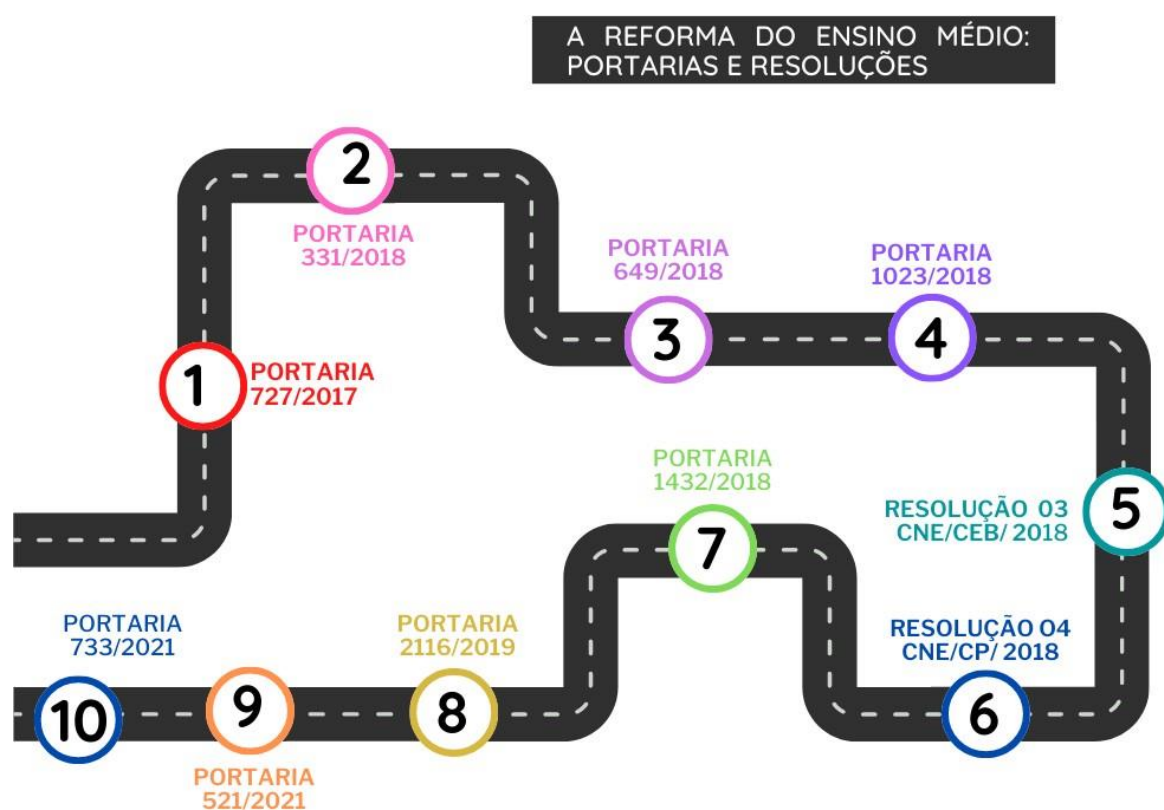
Em contrapartida ao modelo toyotista em que um contingente enorme de trabalhadores fica à espera de um chamado de trabalho, a vida emancipada tem como condição preliminar a redução da jornada de trabalho e fomentar uma vida com sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2015).

A qualidade total, advinda do toyotismo, por sua vez, se baseia na reprodução das relações sociais capitalistas e de capitalismo tardio (FRIGOTTO, 2018).

Inferi-se, com isso, que a qualidade total está ligada intimamente com a formação capitalista e a qualidade social tem como horizonte uma formação emancipatória.

Com a conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, portarias e resoluções foram criadas e deram subsídio jurídico normativo para a implementação da reforma do ensino médio em todo o território nacional, notadamente de caráter neoliberal e capitalista, sendo eles apresentados na figura 1:

Figura 1 - Portarias e Resoluções para implementação da reforma do ensino médio



Fonte: elaboração da autora (2022)

Portarias são documentos que contêm regulamentações e orientações sobre a implementação de leis, regulamentos, e normas de uma determinada competência de poder, além disso, nas portarias também podem ser publicizadas nomeação, demissão, honraria e punições. Já as resoluções são documentos produzidos por chefes administrativos que buscam explicar e disciplinar matérias de sua competência e que não se opõem aos regulamentos e regimentos.

Nesse sentido, as portarias acerca da implementação da reforma do ensino médio estabeleceram diretrizes, parâmetros e critérios: 1) para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (-EMTI) em junho de 2017; 2) para o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC em abril de 2018; 3) para a participação no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio em julho de 2018 ; 4) para a realização da Avaliação de Impacto do EMTI e seleção de novas unidades em outubro de 2018. Ainda em 2018, no mês de dezembro, é estabelecido os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. Ao passar para 2019, a portaria publicada neste ano estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI e, em 2021, as duas portarias versaram sobre a instituição de um Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio e do Programa Itinerários Formativos.

As resoluções publicadas em 2018 e produzidas pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Pleno do (CP) Conselho Nacional da Educação Básica (CNE) versam sobre a atualização das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) e sobre a instituição da BNCC para o Ensino Médio (BNCCEM), visto que, em função da forma autoritária pela qual foi imposta a reforma do ensino médio, sofreu duras críticas de movimentos em defesa da educação pública e do próprio ensino médio, como, por exemplo, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM).

O levantamento de portarias e resoluções que estabelecem diretrizes e instituem programas compuseram o quadro 2 constituído de portarias e resoluções criadas a partir da Lei 13.415/2017:

Quadro 2 - Marcos legais para a implementação da reforma do ensino médio nacional

Dispositivo	Publicação	Caput	Eixo-Central
Portaria nº 727	13 de junho de 2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral -EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).	Ampliação da jornada escolar em tempo integral e estruturar o Novo Ensino Médio a partir da BNCC .
Portaria nº 331	05 de abril de 2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece	Foco curricular, quer seja de revisão/elaboração ou implementação de currículos alinhados à BNCC .

		diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a)	
Portaria nº 649/MEC	10/07/2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b)	Currículo flexível e implementação da reforma do ensino médio em escolas-piloto. Apresenta alinhamento da reforma e da BNCC .
Portaria 1.023/MEC	04/10/2018	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral -EMTI e seleção de novas unidades escolares para o programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c).	Enfoque sobre carga horária ; tempo integral; caracterização dos estudantes : quantitativo, o mínimo de 100 e o máximo de 400 e em vulnerabilidade social; profissionais : dedicação integral; proposta curricular : tem como pilar a BNCC; e avaliação : utilização do IDEB e do Censo Escolar.
Resolução nº 3/ CNE-CEB	21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018a)	Construídas a partir da BNCC, se constitui como uma seleção de conhecimentos socialmente construídos e buscam desenvolver competências e habilidades visando construir aprendizagens essenciais para resolução de demandas humanas para a atuação no mundo do trabalho. Os currículos do ensino médio são compostos por: formação geral básica e itinerário formativo .
Resolução nº 4/ CNE- CP	17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC - EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15 de 2017 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018b).	Definição de aprendizagens essenciais , que, por sua vez, compõem o processo formativo dos estudantes do ensino médio. No documento há uma equiparação entre “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagem” . Reitera a composição dos currículos do ensino médio a partir da formação geral básica e pelos itinerários formativos, conforme Resolução CNE/CEB nº 3/2018.
Portaria 1.432/ MEC	28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c)	Apresenta o Novo Ensino Médio - NEM. O NEM, de acordo com essa portaria, vem para fortalecer o interesse, protagonismo e visa garantir a permanência e aprendizagem na escola. Apresenta também, a composição dos currículos por formação

			geral básica e itinerários formativos, com a carga horária de 1800 e 1200 horas, respectivamente.
Portaria nº 2116/MEC	06 de dezembro de 2019	Estabelece novas diretrizes e parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral -EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).	As propostas pedagógicas das EMTI devem visar a ampliação da carga horária e estruturar o ensino médio a partir da BNCC. Entre os critérios de elegibilidade, as EMTI deverão ter no mínimo 40 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio e ter alta vulnerabilidade socioeconômica, bem como devem estar em regiões com menores índices de desenvolvimento humano.
Portaria nº 521/MEC	13 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a)	A portaria visa: o aumento da carga horária para 1000 horas anuais; alinhamento dos currículos com a BNCC e os itinerários formativos; atualizar e alinhar o SAEB ao NEM ; atualizar a matriz de avaliação do ENEM e alinhar ao NEM, com aplicação do Novo ENEM em 2024. Apresenta em seu cronograma que em: 2020 serão elaborados os referenciais curriculares dos estados, em 2021 eles deverão ser aprovados e homologados e os conselhos de educação deverão destinar formações continuadas aos profissionais da educação, de 2022 a 2024 deverão ser implementados os referenciais curriculares .
Portaria nº 733	16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021b).	Implementar o Novo Ensino Médio e implantar e ampliar a capacidade de oferta dos itinerários Formativos no NEM.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos marcos legais do Novo Ensino Médio do site do Ministério da Educação

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, o ensino médio no país passou a ser normatizado por um conjunto de normas e resoluções, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, norteará os currículos do ensino médio constituídos pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos.

A Portaria 1.4132/2018 apresenta, nesse sentido, três informações e detalhes importantes para compreender o que a reforma do ensino médio visa

implementar: 1º) apresenta o Novo Ensino Médio, o NEM, afirmando que ele pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes e, a partir dele visa fortalecer: a) interesse, b) engajamento e c) protagonismo; 2º) apresenta a composição dos currículos do ensino médio, sendo divididos em: a) Formação Geral Básica, a saber, um conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na BNCC e b) Itinerários Formativos e 3º) apresentam os 4 eixos estruturantes: a) investigação científica, b) processos criativos, c) mediação e intervenção sociocultural e d) empreendedorismo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c).

A Portaria 1.4132/2018 apresenta, nesse sentido, três informações e detalhes importantes para compreender o que a reforma do ensino médio visa implementar: 1º) apresenta o Novo Ensino Médio, o NEM, afirmando que ele pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes e, a partir dele visa fortalecer: a) interesse, b) engajamento e c) protagonismo; 2º) apresenta a composição dos currículos do ensino médio, sendo divididos em: a) Formação Geral Básica, a saber, um conjunto de competências e habilidades das áreas do conhecimento previstas na BNCC e b) Itinerários Formativos e 3º) apresentam os 4 eixos estruturantes: a) investigação científica, b) processos criativos, c) mediação e intervenção sociocultural e d) empreendedorismo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018c).

É visível que a ênfase nos documentos normativos, a saber, portarias e resoluções presentes no quadro 1, recaem sobre aspectos curriculares e de aumento da jornada escolar.

É possível também afirmar que o Novo Ensino Médio traz consigo um currículo que contempla a BNCC e produz currículos flexíveis e recebe recursos do Programa para Resultados do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b).

Não é nova a participação de agentes internacionais na tomada de decisão e nos direcionamentos educacionais no Brasil e na América Latina.

Para Ciavatta e Ramos (2012) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) preconizavam para o currículo por competências², que, para as autoras é uma releitura dos quatro pilares da educação oriunda do relatório de Delors, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, cuja principal finalidade é formação de personalidades flexíveis para a adaptação da realidade incerta.

Nesse sentido, a Resolução nº 4 de 2018 apresenta um reavivamento das competências, visto que no parágrafo único do artigo 3º fica explícito que a expressão “competências e habilidades” equivale à “direitos e objetivos de aprendizagem”. Expressões importantes para compreender a intencionalidade da reforma do ensino médio no pós golpe parlamentar.

A reforma não traz demandas de interesses dos jovens, Branco et.al., (2019) apontam para um aligeiramento dos estudos e um esvaziamento do currículo, assinalando que o notório saber pode se sobrepor ao científico.

A Lei nº 13.415/2017 dentre suas alterações prevê: o aumento de 800 horas anuais para 1.400 horas no ensino médio; obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental; insere o artigo 35A, que consiste em estabelecer que a BNCC disciplinará sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e que a carga horária referente a ela não poderá superar 1800 horas da carga horária total do ensino médio, prevê a realização de atividades on-line, a BNCC será a referência para as avaliações nacionais; a oferta dos itinerários formativos ficará a cargo da disponibilidade e critérios dos sistemas de ensino; liberação de atuação de profissional de notório saber para atuar nos sistemas de ensino, bem como, está liberada a atuação de profissional de magistério de nível médio na educação infantil; a BNCC será referência para a formação de cursos de professores; normatiza sobre a criação de cronograma de implementação da lei; institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (BRASIL, 2017).

² O conceito de flexibilização está intimamente ligado a esse processo, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que desde os anos de 1990 houve uma crescente subordinação dos Estados Nacionais às exigências das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) e o BIRD.

Em termos, a reforma afirma que busca o aumento da carga horária, contudo, de modo geral ela diminui o contato do aluno com o conhecimento científico sistematizado que, antes da reforma, era trabalhado. Isso porque, ao final do ensino médio, com 800 horas anuais com as disciplinas dispostas até então, os estudantes tinham, ao concluir 2.400 horas de contato com conhecimentos escolares. No entanto, com o atrelamento à BNCC os conteúdos que eram trabalhados em 2.400 horas, não poderão ultrapassar 1.800 horas ao final de 3 anos de ensino médio.

A depender do itinerário formativo escolhido pelo estudante, ele poderá não ter contato com o ensino de Física, por exemplo, visto que no modelo anterior a carga horária era apenas de 2 horas, de acordo com Benassi et.al., (2020).

Outro ponto sensível e problemático da reforma é a obrigatoriedade pelo ensino da língua inglesa. Anteriormente, a legislação educacional deixava a cargo da comunidade escolar a escolha pela língua estrangeira a ser ofertada na escola. Ou seja, a imposição da reforma, por si, tirou a possibilidade de debate público e deliberação comunitária e desconsiderou as comunidades fronteiriças brasileiras e seus vizinhos falantes da língua espanhola, por exemplo.

Todavia, a série de retrocessos que subjazem a reforma, atacam também os profissionais da educação, porque desvaloriza a formação docente ao prever a atuação de profissional de notório saber e atrela a BNCC à formação de professores, demonstrando interesse em limitar a formação crítica tanto na educação básica quanto, também, na superior. No Brasil, tem crescido a contratação de empresas privadas ou empresas do terceiro setor para a formação de professores da rede pública (CANABRAVA, 2020).

A precarização do trabalho docente, a ser ofertado no Ensino Médio, está preconizado por meio da reforma se exemplifica nos excertos retirados no artigo 61:

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;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

O inciso citado no parágrafo 4º do artigo 61 refere-se à formação técnica e profissional e aos profissionais que atuarão no Ensino Médio público, esse parágrafo libera o “notório saber” como requisito para atuação docente, por sua vez essa abertura demonstra que a reforma trará implicações inclusive na política nacional de formação de professores, visto que isso desonera o estado de financiar e criar programas de apoio às licenciaturas, o que demonstra afinamento nas políticas de corte em investimentos sociais, isto é, a reforma do ensino médio é uma adequação política à redução imposta pelo Emenda Constitucional nº 95/2016.

A reforma, com a política de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral demonstra também sua outra vertente: o interesse no tempo integral que, de modo mais específico, busca a radicalização da mercantilização da educação básica, na celebração de contratos público-privados.

O cenário pós-reforma é, portanto, de uma minimização generalizada: 1) de carga horária dos conteúdos básicos que passa de 800 horas anuais para 600 horas anuais; 2) dos conteúdos escolares e 3) dos espaços de debate dentro da escola de assuntos de interesse público, como no caso da imposição do ensino da língua inglesa mesmo que em determinadas regiões o idioma não atenda às demandas locais.

Como a reforma orientada pela Lei nº 13.415/2017 e suas resoluções e portarias normalizam o ensino em todo território nacional, suas intencionalidades e o regimento dispostos no seu arcabouço legal vão modificar todos os sistemas de ensino do Brasil, em um efeito cascata.

Um exemplo disso são percebidos nas resoluções nº 83, 84, 85 e 126 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (- CEE/AM) que, foram criados após a publicação de documentos nacionais, e adequou sua subordinação em ação *ad referendum*.

Abaixo o quadro 3 apresenta as resoluções nº 83, 84, 85 e 126 do CEE/AM, sendo elas as principais para a implementação da reforma do ensino médio no Amazonas:

Quadro 3 - Principais resoluções ad referendum para implementação da reforma do ensino médio no Amazonas

Resolução	Publicação	Caput	Eixo-Central
-----------	------------	-------	--------------

Resolução nº 83	19 de julho de 2021	Estabelece o Cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei nº 9394/1996 (AMAZONAS, 2021a).	Responde à Resolução nº 3 do CNE/CEB de 21 de novembro de 2018 no que se refere a implementação de 1000 horas de carga horária anual do NEM.
Resolução nº 84	19 de julho de 2021	Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino no Amazonas, a partir do regime instituído na Lei nº 9394/1996, Lei nº 13.415/2017 e nas Resoluções nº 3 CNE/CEB de 2018, CNE/CP nº 4 de 2018, e Resolução 083/2021 - CEE/AM (AMAZONAS, 2021b)	Responde às Resoluções nº 3 de 2018 do CNE/CEB e a nº 4 do CNE/CP de 2018 e à recém elaborada Resolução nº 83 de 2021 do CEE/AM. Apresenta a organização curricular do NEM no Amazonas, a formação geral básica, os itinerários formativos, os eixos estruturantes e deixam claro que a formação geral básica pode ou não estar presente em todo o ensino médio, tornando obrigatório apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio e explicitam que a oferta dos itinerários formativos dependerá das condições das instituições de ensino, podendo estas estabelecerem parcerias com outras instituições.
Resolução nº 85	21 de julho de 2021	Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCAEM, de acordo com com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências (AMAZONAS, 2021c)	Responde às Resoluções nº 3 de 2018 do CNE/CEB e a nº 4 do CNE/CP de 2018, a nº 1 CNE/CP de 2021, a Portaria 1.432 de 2018 e a Resolução nº 83 do CEE/AM, ratificando as determinações nela contidas e define que as aprendizagens essenciais para o ensino médio estão no RCAEM.

Resolução nº 126	23 de agosto de 2021	Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, Resoluções CEE/AM nº 084 e nº 085/2021, e Resolução CNE/CEB nº1 de 28 de maio de 2021, a serem operacionalizadas na Rede de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) (AMAZONAS, 2021d).	Apresenta o cronograma de implementação do NEM no Amazonas, aponta que os PPP das escolas devem ser adequadas conforme a Proposta Curricular e Pedagógica da SEDUC, com possibilidade de flexibilização do tempo para o cumprimento da carga horária total mínima de 1200 horas e deixa explícito que a oferta dos Itinerários formativos fica a critério das redes de ensino, fica permitido o cumprimento da carga horária de até 20% do ensino médio diurno e até 30% do ensino médio noturno na modalidade à distância.
------------------	----------------------	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A expressão ad referendum significa, em linhas gerais, uma decisão, deliberação construída a partir de uma ação individual que será colocada em discussão posteriormente, é uma ação isolada suscetível a alteração produzida a partir de apreciação e decisão coletiva.

Todas as resoluções que estão apresentadas no quadro 3, foram tomadas por meio de decisão ad referendum, o que demonstra um espaço pequeno de diálogo acerca de um tema caro à sociedade, que trata da educação e da implementação de um suposto novo modelo de educação que afeta diretamente a última etapa da educação básica.

De modo mais específico pode ser salientado que o estado do Amazonas, por meio das resoluções acima expostas, assume compromisso com a implementação da reforma, tendo suas resoluções respondido ao que foi estabelecido a nível nacional. Não apenas seguem as normativas, diretrizes, mas também, na forma de condução e construção: pouco democrática.

A construção pouco democrática do Brasil, que constantemente sofre golpes (SOUZA, 2022) pelas classes dominantes se reflete de diferentes modos nos setores sociedade.

Entre embates políticos e sociais, a MP nº 746/2016 é convertida na Lei nº 13415/2017, os conteúdos antes retirados, são readmitidos, porém, com espaço marginalizados. A ênfase dos documentos se dá na nova organização curricular, arranjos curriculares e suposto aumento da carga horária e com isso cria o Novo Ensino Médio.

O NEM é apresentado como uma inovação, do qual o currículo, o aumento da carga horária e a possibilidade de escolhas de quais itinerários formativos cursar ajudará o estudante a construir seu projeto de vida.

Ao que parece, o projeto de vida trazido pela reforma do ensino médio é similar à formação para a vida enfatizada no governo FHC em que a flexibilidade e o utilitarismo dão a tônica formativa da última etapa da educação básica, cujo interesse gira em torno do que é preconizado pelo mercado.

Sua implementação ocorre no governo de Jair Bolsonaro que é marcado pelo negacionismo e, de acordo com Pozzer e Neuhold (2021), se aprofundou na pandemia especialmente com a dicotomia economia versus saúde, reiteradamente o presidente Bolsonaro se colocava contra as orientações da OMS e do isolamento social.

No âmbito educacional o governo negacionista de Jair Bolsonaro e seus ministros da educação, Weintraub e Milton Ribeiro, durante a pandemia se abstiveram de articular ações entre as redes de ensino para dirimir os efeitos da pandemia, o que suspendeu o regime de colaboração previsto na constituição (Pozzer e Neuhold, 2021).

Para Ramos e Paranhos (2022) durante o mandato de Bolsonaro as políticas educacionais aprofundaram seu caráter neoliberal e ultraconservador, além de imprimir um neofascismo à brasileira.

A pavimentação da formação para a construção de um projeto de vida tem bases sólidas no que tange a educação brasileira e os interesses do mercado para o ensino médio brasileiro se concentram no consenso passivo, imposição jurídica,

flexibilização e utilitarismo para a adequação da sociedade aos ditames do capital. A tônica se mantém com a Lei nº13.415/2017 e se aprofunda, visto que, segundo Antunes (2015) a formação especializada em massa já não atende aos interesses industriais, a formação para o trabalho simples parece ter sido superada pela desespecialização.

A terceira seção desta tese apresenta o Estado do Conhecimento acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino por meio das pesquisas realizadas nas teses e dissertações em educação no período de 2017 até 2021.

A ênfase recai sobre os resultados das pesquisas e nos aspectos referenciais de tal forma que a sistematização dos dados contribua para uma leitura profunda dos sentidos, implicações e possibilidades de resistência à essa lei, que se configura como um retrocesso na educação brasileira e cuja revogação urge.

3. COMO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO - UF ADERIRAM À REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

A primeira seção, cujo objetivo foi de *compreender as condições políticas brasileiras que subsidiaram a reforma do ensino médio normatizada por meio da Lei nº 13.415/2017*, abordou o contexto neoliberal de capitalismo dependente da década de 1990 fortalecido no governo FHC deu subsídio para o atendimento das demandas privatistas na educação.

Com FHC, as concepções e propostas políticas neoliberais no campo educacional, conforme já apontou Boito Júnior (1996), se deu por meio da imposição do ideário burguês de formação de mão de obra flexível para responder às necessidades da flexibilização dos meios de produção, mostrou-se excludente às juventudes das camadas populares.

Os governos petistas, por sua vez, buscaram imprimir uma política conciliatória em lugar de lutar por um projeto societário diferente. Embora não tenham dado continuidade à política educacional de FHC, Lula avançou no que diz respeito ao ensino médio técnico e a expansão da rede federal de escolas técnicas (CUNHA, 2017) mas com Dilma, o mercado da formação teve ênfase com o PRONATEC (ALBERTI, 2012b) cuja centralidade era a de uma formação voltada para o trabalho simples, conforme avaliou Frigotto (2018).

Com o golpe parlamentar implementado em 2016 e a deposição da presidenta Dilma, em um processo que teve a participação de FHC como fiador de Michel Temer nos Estados Unidos, teve como uma de suas implicações a reforma do ensino médio brasileiro, que ocorreu em tempo recorde.

A reforma do ensino médio, desse modo, atingiu a todos os estados brasileiros que tiveram de se adequar à MP, que logo em seguida foi convertida na Lei nº 13.415/2017.

Identificar o que apontam as pesquisas sobre a implementação da reforma do ensino médio nas redes estaduais de ensino dos estados brasileiros constitui parte importante para ajudar a compreender a intencionalidade da reforma e suas implicações para essa etapa da educação básica e é objetivo desta seção.

O desenho metodológico se dá por meio da construção de um Estado do Conhecimento acerca das pesquisas produzidas nos cursos acadêmicos de Mestrado e Doutorado em Educação que constam no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (-CAPES) com o recorte temporal que vai de janeiro de 2017 até dezembro de 2021 que abordem os processos de implementação do NEM nas redes estaduais de ensino, visto que, o ensino médio é de responsabilidade dos estados brasileiros e são eles que respondem por 84,2% dos 7,9 milhões de estudantes matriculados nesta etapa da educação básica, segundo dados do censo escolar de 2022 (MEC, 2023).

A delimitação temporal se deu a partir do ano de 2017, ano em que a MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 até o ano de 2021, que antecedeu a implementação nas escolas brasileiras.

Embora existam cursos de mestrado e doutorado profissionais em Educação, a produção da pesquisa está atrelada à construção de um produto educacional, textual ou não, por isso, foram excluídos nas buscas os trabalhos e teses e dissertações ligadas a esses cursos.

Acerca disso, Rôças et al (2018), reiteram que o indicador importante para os cursos de Mestrado Acadêmico é a produção de artigos, enquanto nos Mestrados Profissionais os estudantes devem refletir e construir produtos educacionais ao longo de seu percurso formativo. A delimitação desta tese se circunscreve nas teses e dissertações. Sendo excluídas análises acerca de produtos educacionais visto que em função da diversidade de produtos o processo analítico se tornaria mais longo e complexo.

Foram encontradas 8 produções entre teses e dissertações e, além dessas produções, compõem o escopo dessa análise as pesquisas apresentadas na obra *Ensino Médio em Pesquisa*, fruto de pesquisas produzidas por pesquisadoras e pesquisadores que compõem a Rede Nacional EMPesquisa - rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre o Ensino Médio.

A inserção dessa análise tem como intencionalidade complementar o panorama de implementação da reforma do ensino médio no Brasil, visto que as realidades encontradas na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações

da CAPES apresentaram realidades prioritariamente do eixo sul / sudeste e do nordeste brasileiro.

Dentre as possibilidades avistadas no horizonte de produção desta tese, esteve a possibilidade de realizar buscas nos periódicos das regiões norte e centro oeste para conhecer os movimentos realizados pelos estados dessas regiões brasileiras no que tange a implementação da reforma do ensino médio pelas redes estaduais de ensino, contudo, buscando ações que não configurem endogenia por parte dos pesquisadores de pós-graduação, as publicações oriundas das pesquisas realizadas nestes estados são em periódicos de outras regiões.

Para Pelegrini e França (2020) a proximidade geográfica, além da institucional e organizacional, quando vinculadas, são noções que ajudam a compreender o conceito de endogenia acadêmica.

Nesse sentido, encontrou-se nas pesquisas produzidas pela Rede EMPesquisa cujos enfoques centraram-se na implementação da Reforma do Ensino Médio pelas redes estaduais de ensino serão foco de análise para buscar identificar quais as ações tomadas pelas secretarias dos estados para implementar a Lei nº 13.415/2017. Ou seja, o corpus de análise da pesquisa atende aos requisitos que Morosini e Fernandes (2014) apontam no excerto abaixo

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 156)

Organizado em três partes, esta seção traz o estado do conhecimento produzido a partir das teses e dissertações produzidas entre 2019 e 2021 encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 pelas redes estaduais de ensino e nas pesquisas realizadas pela Rede EMPesquisa publicadas na obra Ensino Médio em Pesquisa, que apresentam investigações sobre a reforma do ensino médio em todas as regiões brasileiras.

Diante do exposto, a seguir, a primeira parte situa o que é o Estado do Conhecimento, suas características e traz os resultados da pesquisa empreendida no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES acerca da Lei nº 13.415/2017.

3.1 O estado do conhecimento acerca dos movimentos das redes estaduais de ensino a partir da Lei nº 13.415/2017

Com a finalidade de apresentar a análise dos movimentos implementados a partir da Lei nº 13.415/2017 pelas redes estaduais de ensino no período de 2017 a 2021 adotou-se como fonte de dados o Catálogo de teses e dissertações da CAPES. O conjunto desses trabalhos, produzidos nos cursos de mestrado e doutorado em educação, compõem este Estado do Conhecimento.

Além disso, são apresentadas: a exposição teórica acerca das características do estado do conhecimento, suas características, os procedimentos metodológicos adotados e as análises.

Salienta-se, a priori, que essa pesquisa tem como intencionalidade a defesa de uma educação emancipadora, de tal modo que, a delimitação do escopo da busca se concentrar na área de Educação se deu em função da necessidade de aprofundar a análise do cenário educacional no pós-golpe parlamentar a fim de endossar a urgência de revogação da Lei nº 13.415/2017.

A reforma do ensino médio foi uma das primeiras medidas para a educação após o impeachment de Dilma Rousseff, muitas pesquisas foram realizadas acerca do tema, nas mais variadas áreas do conhecimento, em que caberia a realização de um Estado da Arte, que, Romanowski e Ens (2006), ao discutirem os limites e possibilidades dos procedimentos desse tipo de pesquisa, apontam que

A realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área [...] Destaca-se que este tipo de estudo, usual em outros países, foi ampliado na última década no Brasil, com a realização de estados da arte tais como os desenvolvidos pelo INEP. A dificuldade de acesso aos textos de periódicos, teses e dissertações torna a investigação morosa, constituindo-se num dos complicadores de sua realização(2006,p. 37)

Para as autoras o estado da arte não fica restrito à identificação das produções, mas sim volta-se para as análises para revelar a multiplicidade de enfoques e perspectivas, no entanto, elas assinalam a existência do estado do conhecimento, e acentuam que ele aborda apenas um setor, o “das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 40).

A pesquisa aqui apresentada se centraliza sobre a reforma do ensino médio, um tema específico da educação, ou seja, ele está inserido dentro de uma área restrita, de tal modo que os procedimentos se voltam para uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

Para Santos e Moreira (2020), o Estado do Conhecimento é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica no qual o mapeamento realizado se refere a temas específicos.

Silva et al., (2020) afirmam que o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são revisões críticas utilizadas nas pesquisas educacionais e que buscam sistematizar o que foi produzido em um período e com uma determinada abrangência, no entanto, as autoras alertam para o fato comum de utilizarem essas duas revisões como se fossem sinônimas, quando, de fato, não são.

O Estado da Arte é resultado de “um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos” (SILVA et al., 2020, p. 2), permitindo diálogos com pesquisas de áreas afins.

Já, o Estado do Conhecimento é, para Silva et al., (2020) um levantamento que possui uma metodologia de análise que visa ajustar a busca ao objetivo da pesquisa dentro de sua área, de modo que o trabalho investigativo no que se refere à elucidação das relações, categorias e lacunas na área específica seja realizado com maior profundidade.

Tanto o Estado do Conhecimento, quanto o Estado da Arte são revisões críticas que, a partir dos levantamentos realizados, podem apresentar as lacunas, temas recorrentes e ausentes dentro das áreas de conhecimento.

Santos e Morosini (2021) ao discutirem sobre a pesquisa científica entendem que ela é uma atividade importante não apenas em si, mas para o avanço da sociedade e da humanidade.

Contudo, para Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento é o primeiro passo para a realização de uma pesquisa, é uma forma de estabelecer uma interlocução com os demais pesquisadores da área, de se apropriar das construções investigativas que favorecem a leitura da realidade, para as autoras, o estado de conhecimento exige identificar, registrar e categorizar para refletir e sintetizar “a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros (2014, p. 155)”.

No caso da pesquisa aqui empreendida, o setor a ser delimitado está na área da Educação para a realização do Estado do Conhecimento.

Ao restringir o corpus da pesquisa apenas à área da Educação e aos Programas de Pós-Graduação em Educação, excluindo, com isso, áreas correlatas da grande área de conhecimento que é a de Ciências Humanas, a pesquisa se constituiu como um estado do conhecimento.

Morosini (2015) afirmou que a pesquisa em Educação ainda é incipiente e, por isso, há um grande esforço em construir estados do conhecimento. De tal modo que esses esforços sirvam para fundamentar novas pesquisas no seu campo disciplinar.

É perceptível que o estado do conhecimento, neste entendimento, se diferencia do estado da arte pela abrangência do corpus, mas que, ao mesmo tempo, compartilha alguns de seus procedimentos e etapas. Que são, a partir do que é caracterizado por Romanowski e Ens (2006) por: definição de descritores, localização de bancos de pesquisa, estabelecimento de critérios, levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações, organização do material de pesquisa/ sistematização das sínteses/ identificação das tendências/ relações indicadas nas teses e dissertações e análise e conclusões preliminares.

A partir do que foi exposto o estado do conhecimento aqui apresentado tomou como base a leitura realizada na pesquisa bibliográfica que possibilitou a revisão de literatura que constituiu a primeira fase da pesquisa, foram selecionados os termos da busca.

Por ser a educação superior gerida e avaliada pelo governo federal brasileiro (MOROSINI, 2015), optou-se por utilizar um banco de dados também público, como é o caso do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

É, também, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que constam as pesquisas de todo o país de forma atualizada e com isso facilita a busca das pesquisas que apontam como as regiões e estados estão implementando a Lei nº 13.415/2017.

As pesquisas realizadas no âmbito do mestrado e do doutorado em Educação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil são oriundas de pesquisas sistematizadas que passam pela avaliação de pares e que visam o aprofundamento do conhecimento científico da área, tornando-se assim, importante e confiável fonte de dados para a construção de novos conhecimentos.

O banco de dados em que são disponibilizadas as pesquisas realizadas no âmbito de mestrado e doutorado das mais variadas áreas do conhecimento no Brasil é o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Vieira e Maciel (2007, p.355) discorrem

por se tratar de uma fonte de pesquisa relevante, a qual abarca as diferentes áreas do conhecimento humano, o que poderia ou deveria facilitar a busca de informação e minimizar tempo e custos para seu levantamento e conhecimento pelos pesquisadores.

Esse catálogo apresenta dentro de seu layout a opção busca e os filtros são:

- 1) tipos - que faz referência aos graus acadêmicos, doutorado/ doutorado profissional/ mestrado/ mestrado profissional/ mestrado e profissionalizante/ profissionalizante;
- 2) ano;
- 3) autor;
- 4) orientador;
- 5) banca;
- 6) grande área do conhecimento;
- 7) área de conhecimento;
- 8) área de avaliação;
- 9) área concentração;
- 10) nome programa;
- 11) instituição;
- 12) biblioteca.

Para responder aos objetivos da pesquisa foram utilizados 6 filtros, sendo eles:

1. tipos: doutorado e mestrado
2. ano: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021
3. grande área do conhecimento: ciências humanas
4. área de conhecimento: educação
5. área de avaliação: educação
6. área de concentração: educação
7. nome do programa: educação

A busca se deu por meio dos termos: Lei 13.415/2017, visto que as tentativas com reforma do ensino médio traziam pesquisas de reformas anteriores e de pesquisas muito fora do objeto da tese.

Foi encontrado um grande volume de produções nas grandes áreas das ciências sociais aplicadas e ciências humanas, bem como nas áreas do direito e da administração.

Através da busca realizada pelo termo Lei nº 13.415/2017 no portal da CAPES nos cursos de mestrado e doutorado em educação foram encontrados 8 trabalhos que tinham como objeto a implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino do país, conforme o disposto no Quadro 4:

Quadro 4 - Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil

TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	CURSO	OBJETO	ANO
OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa.	CHAGAS, Angela Both.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	MESTRADO	As discussões e regulamentações para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul	2019
LEI Nº 13.415/2017: IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO.	ALENCAR, Níliá Feitosa de	Universidade Federal do Maranhão.	MESTRADO	Repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvida no Estado do Maranhão.	2020
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017) NO CONTEXTO DAS CONTRA REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.	JÚNIOR, Gilberto Nogara.	Universidade Federal de Santa Catarina.	DOUTORADO	O processo de implementação da reforma do ensino médio em uma escola no município de Florianópolis — no contexto da Portaria n.º 727/2017.	2020

A INFLUÊNCIA CONSERVADORA E EMPRESARIAL NA PERPETUAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo	CASTILHO, Bianca Bardi.	Universidade Federal de São Carlos	MESTRADO	Implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na rede estadual do Estado de São Paulo	2021
Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica.	FERREIRA, Patrícia de Faria.	Universidade Federal de Pelotas.	DOUTORADO	Os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio.	2021
Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores.	MARTINI, Tatiane Aparecida.	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense	MESTRADO	As percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.	2021
A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO EXTREMO SUL DO PAÍS: UM ESTUDO DE CASO.	D'AVILA, Thaiane da Silva	Universidade Federal do Rio Grande	MESTRADO	Política de Ensino Médio em tempo Integral.	2021
PRODUÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL BAIANA: As Disputas de Hegemonia pelos Sentidos, Finalidades e Formatos do Ensino Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017.	FELIPE, Francisco Flávio Alves	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro	DOUTORADO	Implementação do Novo Ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e do Documento Orientador na Rede Bahia.	2021

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir desse quadro é possível inferir que as pesquisas sobre a implementação do ensino médio no Brasil no período de 2017 até 2021 foram prioritariamente produzidas nos estados do sul e sudeste do país. Dois contextos apresentam realidades nordestinas, a saber, do Maranhão e Bahia. Inclusive, a pesquisa de que trata a realidade baiana foi produzida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a realidade acerca da implementação da reforma do ensino médio maranhense foi encontrada na dissertação realizada na Universidade Federal do Maranhão.

Iniciam, no âmbito das teses e dissertações, em 2019 as produções acerca da implementação da reforma do ensino médio, vale ressaltar que a reforma data de 2017, as pesquisas se debruçaram sobre as experiências que estavam em andamento e documentos orientadores e jurídicos.

Ao iniciar uma análise a partir da cronologia das produções que compuseram o corpus da pesquisa ficou identificado que as produções acerca da implementação da reforma do ensino médio no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado em educação iniciaram em 2019.

A primeira pesquisa produzida dentro das delimitações, de Chagas (2019), teve como objeto as regulamentações para a implementação do ensino médio no Rio Grande do Sul, em sua dissertação, a pesquisadora defende que o ano 2019 seria decisivo para o futuro do ensino médio no estado, já que estariam vislumbrando escolas piloto em 301 unidades de teste para o NEM, demonstrando que o UF estava alinhada com as orientações e normativas colocadas pelo MEC.

Chagas (2019) por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, de caráter quanti-quali, inferiu que há um alinhamento entre as propostas do Ministério da Educação e da Seduc, sendo, este, agente que assumiu função de reprodução integral das orientações federais, fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico. Também não se observaram propostas para os gargalos estruturais e de formação docente nas discussões sobre a implementação da reforma. Em contraponto, no Conselho Estadual de Educação -CEED constatou-se uma posição de resistência às mudanças impostas e que defendeu uma educação de formação integral aos estudantes. A secretaria, por sua vez, é vista como uma executora de tarefas.

A autora utilizou-se de embasamento pautado na obra de Pierre Bourdieu, pois, considerou-a profícua, no tocante à compreensão das “estratégias desempenhadas para manter ou subverter a estrutura dominante, bem como a influência de outros campos, como o político e o econômico” (CHAGAS, 2019, p. 124). Com isso, foi possível compreender um alinhamento entre as ações governamentais e as orientações patronais dentro desse processo, que tem como

argumento a necessidade de rápida inserção das juventudes no mercado de trabalho.

Esse alinhamento se traduz também nos documentos orientadores que reforçam “a necessidade de se efetivar parcerias com a iniciativa privada para a oferta dos itinerários” (CHAGAS, 2019, p. 128) e no que se refere à contratação de professores de notória saber para trabalharem na formação técnica profissional.

A CEED, resiste à reforma de modo a tentar alinhar as normativas às DCNEM de 2012, visto que “se as disposições adquiridas indicam que negar a norma já não é mais eficaz, a resistência se dá dentro da norma”(CHAGAS, 2019, p. 129).

A dissertação, por conta disso, traz à tona a discussão acerca da dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro e defende “um modelo de educação que integre a formação geral propedêutica com o ensino profissional” (CHAGAS, 2019, p. 125). No entanto, as ações do governo do estado do Rio Grande do Sul, apresentou total alinhamento com a reforma do ensino médio imposta por Michel Temer.

Em 2020, duas produções foram encontradas, uma de mestrado e a outra de doutorado.

A pesquisa desenvolvida durante o mestrado de Alencar (2020) foi uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como método o materialismo histórico dialético e analisou as repercussões sobre o ensino médio integrado no Maranhão. A pesquisa concluiu que as unidades plenas do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA tem semelhanças entre o seu modelo educativo e a proposta do Novo Ensino Médio e sinalizam na direção de uma futura adesão à Lei nº 13.415/2017 (ALENCAR, 2020).

O ensino médio integrado, por meio do IEMA, na rede estadual maranhense iniciou suas atividades em 2016, no governo Flávio Dino por meio da Lei nº 10.254/2015 e do Decreto nº 30.679/2016 com vistas a aumentar a oferta de Educação Técnica Profissional de Nível Médio no Estado do Maranhão (ALENCAR, 2020).

O IEMA é uma autarquia do estado do Maranhão que inicialmente estava ligada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), porém, em 2019 passou a integrar a secretaria de educação do estado e tem como referência de sua atuação o Modelo da Escola da Escolha, que, segundo levantamento de Alencar (2020) tem como assessoria o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização não governamental que assenta suas ações em contribuir para que os estudantes, ao longo do ensino médio, construam seus projetos de vida.

Alencar (2020) alerta que as escolas do estado do Maranhão, a partir de 2020 iriam iniciar o trabalho com o componente pedagógico Projeto de Vida, além disso, a pesquisadora informa que o estado contou com a ajuda do Instituto Itaú para a formação de gestores para o NEM. Nesse sentido, a pesquisa aponta para um acirramento do empresariamento da educação e assinala a necessidade de resistir às estratégias de privatização da educação pública que chegam às escolas por meio de discursos do “empreendedorismo”, “protagonismo juvenil” e o “ aprender a aprender”.

A segunda pesquisa do ano de 2020, defende a tese de que

A reforma do ensino médio é o ponto de convergência de duas grandes tendências, o processo de flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias, que somente podem ser reunidas e expandidas mediante a ampliação do tempo do estudante na escola [...] Neste sentido, defendemos a tese de que não é possível flexibilizar o currículo e abrir-se às parcerias, na dimensão apontada neste estudo, sem o alargamento da jornada escolar. O principal elemento de destruição da educação pública de nível médio no Brasil.(NOGARA JÚNIOR, 2020, p. 14-15)

Nogara Júnior (2020) chamou de hiato positivo as políticas educacionais dos períodos dos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff, que abarcaram o período de 2003 a 2016. Contudo, com a implementação do golpe parlamentar em 2016, a reforma do ensino médio teve uma ação imediata, conforme o excerto abaixo apresenta

As alterações promovidas após a edição da MP 746/2016 tiveram início imediato não apenas do ponto de vista político — enquanto manobra política — mas, sobretudo, econômica. O pronto atendimento às regulações de um dispositivo constitucional frágil assumido por grupos econômicos associados aos estados demonstra que as alterações propostas estavam em latência, portanto, um

investimento seguro. A MP n.º 746 e a Portaria 1.145 foram substituídas, respectivamente, pela Lei n.º 13.415 e Portaria n.º 727, ambas de 2017. O rápido assalto, ou seja, a investida repentina, pujante e articulada ainda na antessala legal da reforma é corroborada com o repasse e financiamento de sua primeira etapa com recursos do Estado e, posteriormente, contando com recursos do Banco Mundial para implementação da segunda etapa de reforma (NOGARA JÚNIOR, 2020, p. 92).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é, segundo Nogara Júnior (2020), um laboratório experimental financiado com dinheiro estatal para que investidores analisem os riscos das políticas em voga, no caso, a de jornada ampliada.

Dentre os reflexos dessa política de jornada ampliada, podem ser apresentados: 1) diminuição do núcleo duro do currículo e aumento da parte flexível e 2) elevado índice de evasão/abandono (NOGARA JÚNIOR, 2020).

O horizonte da pesquisa desenha uma marcha para a substituição de escolas por empresas e dos professores por outros profissionais que busca reestruturar as instituições escolares e podem levar a uma “qualificação decrescente e movimentação dos jovens à EJA e formas combinadas com a educação a distância” (NOGARA JÚNIOR, 2020, p. 128)

O tempo, como limite entre a flexibilização curricular e ampliação das parcerias, vem tendo enfoque desde o PL 6840/2013 até a conversão da MP 746/2016 na Lei nº 13.415/2017 e tem no ProEMI uma grande expressão no ensino médio, assim como o Mais Educação tem no ensino fundamental (NOGARA JÚNIOR, 2020).

No caso de Santa Catarina, o Instituto Ayrton Senna -(IAS) atua como implementador da reforma do ensino médio, no campo da formação de pessoal e na produção de material didático, ressalta-se que a secretaria estadual, de acordo com Nogara Júnior (2020), contribui para a extinção do ensino médio noturno e esse “movimento de retração observado na estruturação do ensino médio no estado é acompanhado pelo movimento de expansão das parcerias” (2020. p. 60)

Para Nogara Júnior (2020) materiais didáticos e formações a cargo de empresas privadas fortalecem as imposições de seus ideais e de suas agendas na educação pública.

Tanto é verdade, que, o material que chega às escolas de Santa Catarina é embasado no tripé: competências basilares para o século XXI, o protagonismo juvenil e a proposta curricular integrada e flexível, demonstrando alinhamento com a agenda da UNESCO (NOGARA JÚNIOR, 2020).

Entre as ações do IAS com a secretaria de educação de Santa Catarina, as Orientações para Planos de Aulas (OPAs), cadernos bimestrais que normatizam o trabalho do professor, desde os conteúdos aos cronogramas de execução, chegaram à secretaria, de acordo com análise de Nogara Júnior (2020), desconsiderando a proposta curricular catarinense e até disposições do PNE, demonstrando que a iniciativa privada atua de modo a controlar a atividade docente.

No que se refere ao protagonismo juvenil e a escolha de suas profissões, as formações disponíveis não satisfazem as aspirações dos jovens dentro da realidade estudada, a pesquisa apontou como ponto positivo do aumento da jornada, um maior tempo de preparação para as aulas, mas que, para Nogara Júnior (2020) tem como contrapartida um esvaziamento dos conteúdos, e um aumento do controle sobre o quê ensinar por parte das empresas de assessoramento e um distanciamento entre professor e aluno em função da necessidade de saída do aluno da escola para que este possa trabalhar.

Foi identificado por Nogara Júnior (2020) que os jovens dentro das realidades investigadas tem total disponibilidade para vender sua força de trabalho sob quaisquer condições, inclusive foram citadas ocupações que constam no rol de irregulares, desvelando um cenário de disponibilização massiva. Entre os professores, por sua vez, com o recrudescimento da coerção dos mecanismos de controle sobre sua atividade, percebe-se que o consentimento ativo ganha evidência.

A tese de Nogara Júnior (2020) revela que a racionalidade da reforma do ensino médio busca pela destruição desta etapa e o movimento de aumento de jornada resulta numa diminuição do acesso ao conhecimento.

Ao estudar a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do Estado de São Paulo, com pesquisa constituída por análise bibliográfica e documental e utilizando o método do materialismo histórico dialético, Castilho (2021) buscou identificar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na rede estadual do Estado de São Paulo no contexto de acirramento do neoliberalismo e avanço dos movimentos conservador e empresarial na educação. A pesquisadora, salienta, que

Importa lembrar que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foi aprovada no mesmo período que a Reforma Trabalhista, cuja importância está na retirada de direitos historicamente conquistados. Assim, as formas com que os currículos são organizados implicam no interesse em formar o estudante que futuramente ocupará postos de trabalho flexíveis e precarizados, de modo que sua adaptação ocorra predominantemente na escola (CASTILHO, 2021, p. 123).

Durante a pesquisa Castilho (2021) constatou que o estado de São Paulo serviu como laboratório da reforma do ensino médio, primeiro em função dos agentes a frente da empreitada estadual serem os mesmos que compuseram o grupo responsável pelas legislações nacionais anteriormente e por ser o São Paulo a primeira unidade federativa a executar a lei da reforma e servir de modelo para as demais UF, “A nova matriz curricular está organizada pelo Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec. Todos estão presentes no “Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI” elaborado no governo de João Dória” (CASTILHO, 2021, p. 100), os três programas são complementares entre si.

O Quadro 5 busca apresentar como o Currículo Paulista, o Inova Educação e o Novotec dividem as atribuições para implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de São Paulo:

Quadro 5 - Programas de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual de ensino em São Paulo a partir de Castilho (2021)

PROGRAMA	ATUAÇÃO
Currículo	Responsável pela oferta da formação geral e dos itinerários formativos

Paulista	
Inova Educação	Programa voltado ao desenvolvimento socioemocional e psicossocial dos estudantes, em parceria com o IAS e altera a carga horária
Novotec	Responsável pela criação do itinerário formativo de formação técnica e profissional

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Castilho (2021) identifica que o Currículo Paulista tem como objetivo adequar-se às DCNEM e a BNCC, inclusive com as 10 competências da base foram colocadas como princípio no contexto de São Paulo, além disso, contempla uma redução em todas as disciplinas e não implementa a parte diversificada.

O NEM, para Castilho (2021), em São Paulo tem se dado predominantemente por meio da criação do tripé formado pelo: Currículo Paulista, Inova Educação e o Novotec que são responsáveis por: articular o currículo do ensino médio paulista às orientações da Base Nacional Comum Curricular, separar a formação geral e o ensino técnico e profissionalizante, adequar a carga horária e a enfatizar os componentes curriculares voltados à formação socioemocional dos estudantes.

No caso do Inova educação, o programa criou três novos componentes curriculares e de acordo com Castilho (2021, p. 138)

“as disciplinas passaram de 50 minutos a hora/aula para 45 minutos e aumentaram uma disciplina totalizando sete. Assim, o ensino médio diurno deve ter 35 aulas semanais, com sete aulas diárias de 45 minutos, totalizando 1.400 horas anuais. O ensino médio noturno, por sua vez, deve ter 27 aulas semanais, com cinco aulas diárias de 45 minutos, totalizando 1.080 horas anuais”

Já o NOVOTEC, tem como parâmetro a flexibilização curricular respaldada pela Lei nº 13.415/2017, e tem quatro modalidades: 1) integrado; 2) expresso; 3) virtual e 4) móvel, sendo que apenas a modalidade do NOVOTEC Integrado é a única que certifica como técnico profissional (CASTILHO, 2021).

Esses programas demonstram o processo de adequação dos sistemas de ensino à demanda da corrente neoliberal, a adesão à acumulação flexível pela necessidade de inserção da classe trabalhadora aos novos tipos de trabalho e

indicam o aprofundamento da disputa econômica e ideológica na área educacional (CASTILHO, 2021).

Contudo, Castilho (2021) assinala que mesmo em face de projetos autoritários em fase de implementação, como no caso da rede estadual de educação paulista, há de se considerar os profissionais e os estudantes dos espaços escolares como agentes capazes de promover debates e disputas ideológicas em defesa dos conteúdos a serem trabalhados no interior desses espaços.

No contexto catarinense, Martini (2021), em pesquisa de mestrado que utilizou de pesquisa bibliográfica, análise documental, empírica e de conteúdo, analisou a Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, tendo como objeto as percepções docentes acerca do processo de implementação.

Martini (2021) enfatiza que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina- SED/SC iniciou o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio em 2020 em 120 escolas-piloto, o que corresponde a 17% das escolas de ensino médio do estado.

Entre os processos de implementação do NEM na SED/SC ficou percebida a atuação de professores efetivos e um grande apelo social construído a partir de propagandas governamentais (MARTINI, 2021).

Ficou também evidenciado, conforme análise de Martini (2021) a existência de um forte alinhamento dos encaminhamentos da secretaria de educação de Santa Catarina às normatizações nacionais referentes à implementação da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, mediante a produção de um aparato jurídico-normativo em nível estadual, representado pelo “Caderno de Orientações para Implementação do NEM” e pelo “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense”; há influência de instituições privadas na implementação do NEM, tais como: o Instituto Ayrton Senna, o Sebrae e o Instituto Iungo, tanto na formação de professores quanto na elaboração do currículo; já a Parte Flexível da organização curricular limita e precariza significativamente a Formação Básica dos jovens estudantes e impactam o trabalho docente; a utilização massiva da formação continuada de professores no formato virtual como estratégia da secretaria de

educação catarinense, bem como revelam se adesões e resistências ao discurso reformista.

Em sua dissertação produzida também no contexto da região sul do Brasil, D'ávila (2021) buscou compreender o processo de atuação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola Estadual localizada no Município do Rio Grande, tendo como objeto a Política de Ensino Médio em tempo Integral, com uma pesquisa que utilizou observação participante entrevistas narrativas, e a análise documental.

D'ávila (2021, p. 51) utilizou o método documentário, que, segundo a autora, foi desenvolvido por “Ralf Bohnsack com base na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim.” Esse método tem como fundamento a transformação, pela ação do pesquisador, de conhecimentos ateóricos em conhecimentos teóricos.

A escola estadual lócus da pesquisa carece de recursos e com a falta de apoio da mantenedora, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. As carências estão relacionadas às questões de infraestrutura, condições de trabalho, proposta curricular e de formação continuada para os professores e gestores. O trabalho desenvolvido durante o mestrado aponta sobre a importância do ensino médio em tempo integral como garantia de uma formação integral, ao passo que pontua as contradições da referida proposta e os efeitos dela para a vida dos trabalhadores da comunidade local (D'ÁVILA, 2021).

Com as análises desenvolvidas, D'ávila (2021) considera as políticas de educação em tempo integral um avanço na agenda do governo brasileiro, mesmo que seja cercada de ressalvas.

Ferreira (2021), ao investigar os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio para compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas, por meio de análise documental e entrevistas, com embasamento no ciclo de políticas, percebeu que o Ensino Médio institui uma nova razão educativa fundamentada nos pilares do neoliberalismo, isso é a materialização da racionalidade neoliberal na educação básica. Os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio

foram planejados e normatizados segundo normas e modelos do setor empresarial e na prática estão se organizando nessa perspectiva, sob o efeito do contexto pandêmico.

No contexto baiano, a pesquisa bibliográfica e documental de doutorado desenvolvida por Felipe (2021), utilizou o método do materialismo histórico dialético e analisou como se processou a implementação do Novo Ensino Médio, considerando a sua legislação regulamentadora, a Lei 13.415/2017 e o Documento Orientador instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Segundo Felipe (2021) a implementação do NEM na Bahia prevê dois núcleos: o comum e as eletivas, essas unidades eletivas são de escolhas dos estudantes, mas condicionadas às condições de oferta da instituição escolar.

A descrição e a análise do Novo Ensino Médio e de todo o marco legal que respaldou a sua criação e implementação, bem como o Documento Orientador que está balizando o NEM na Rede de Ensino Baiana, possibilita afirmar que temos uma escola sendo produzida a partir de disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, agora denominado de Novo Ensino Médio e que, Felipe (2021, p. 74), encontra no documento orientador uma externalização contundente do trabalho como princípio educativo e que os itinerários formativos não representam “apenas uma forma de melhorar a “embalagem” dessa mercadoria, da mão de obra que ninguém quer”. Nesse sentido, é perceptível que a educação tem sido usada tanto como pilar da regulação, como da emancipação (FELIPE, 2021).

Expostas as análises, compreensões, resultados e conclusões trazidas pelas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação no que se referem aos processos de implementação da reforma do ensino médio nas UF, é possível identificar as convergências e divergências das pesquisas entre os seguintes pontos: há um alinhamento entre as ações do governo federal e governos estaduais, o projeto de educação preconizado na reforma é ligado ao campo econômico, o aumento da carga horária como base para flexibilização curricular, nesse sentido, mesmo apontando que existem ressalvas acerca da defesa do aumento da jornada dos

estudantes na escola D'ávila (2021) diverge e aponta esse processo como uma acerto da agenda governamental.

Cumprе salientar que o caráter mercantil predominante no projeto de educação ligado ao campo econômico tem interesse em fomentar uma formação que dê conta não apenas de responder às necessidades da indústria, mas também de adaptar-se a uma sociedade de trabalho informal, precarizado e até mesmo do desemprego.

Em um olhar voltado para aspectos teórico-metodológicos dos trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa, é possível perceber no Gráfico 1 que há uma preponderância de artigos, livros, publicações, e normas, que aqui estão inseridas as legislações nacionais, estaduais e de instituições governamentais, como base para a construção dos trabalhos que constituem o escopo desta pesquisa:

Gráfico 1 - Distribuição percentual das publicações das fontes das teses e dissertações em Educação que tratam da implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino do Brasil



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Em um olhar mais aprofundado sobre as fontes, as normas publicadas a nível Brasil predominaram frente às estaduais, visto que são elas que normatizam o que

vai ser feito pelos estados, e no que se refere a autoria Gaudêncio Frigotto foi o mais citado dentro dos trabalhos que delimitaram esta pesquisa, os dados entre as 5 principais fontes citadas estão na Quadro 6:

Quadro 6 - Fontes e autorias mais citadas nas teses

FONTE/AUTORIA	REFERÊNCIAS CITADAS
BRASIL	135
SANTA CATARINA	22
SÃO PAULO	21
FRIGOTTO, Gaudêncio	21
RAMOS, Marise Nogueira KUENZER, Acácia Zeneida	16

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dentro desses dados é necessário dar relevo a dois pontos principais: as legislações educacionais do governo federal são orientadoras dos sistemas de ensino estaduais e municipais e por esse motivo estão presentes em todos os 8 trabalhos. Figuram entre autorias bastante citadas, Stephen Ball com 15 citações como primeiro autor e Karl Marx com 12.

A aproximação das autorias mais citadas como Frigotto, Ramos e Kuenzer com o materialismo histórico dialético explica, de certo modo, a identificação da maioria dos trabalhos com o método supracitado.

No tocante ao método, pode ser observado no Quadro 7, que metade dos trabalhos produzidos utilizaram-se do materialismo histórico dialético:

Quadro 7 - Métodos de análise das pesquisas de Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil

MÉTODO DE ANÁLISE	TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Quanti-quali Análise documental ³	(X) MESTRADO () DOUTORADO	1

³ Embora a análise documental esteja nesse quadro apresentado como método de análise e se refere ao trabalho de Chagas (2019), a análise documental também está presente em outras pesquisas que compõem o corpus desta pesquisa, mas são consideradas técnicas de análise.

Materialismo histórico dialético	(X) MESTRADO (X) DOUTORADO	4
Ciclo de políticas	() MESTRADO (X) DOUTORADO	1
Análise de Conteúdo	(X) MESTRADO () DOUTORADO	1
Método documentário	(X) MESTRADO () DOUTORADO	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Retornando às produções em si, ressalta-se que os trabalhos foram produzidos em sua maioria no eixo sul-sudeste do país, somando 7 de um total de 8 trabalhos que fazem parte do corpo desta pesquisa.

Embora as pesquisas tenham sido produzidas quase que exclusivamente no Sul e no Sudeste brasileiro, duas realidades nordestinas foram lócus de estudo, a saber, as redes baiana e maranhense de ensino. No Quadro 8 são apresentadas as realidades investigadas que compuseram o corpus desta pesquisa:

Quadro 8 – Realidades investigadas nas pesquisas de Dissertações e Teses em Educação que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil

UF	DELIMITAÇÃO	TIPO DE TRABALHO
RS	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	MESTRADO
MA	Ensino Médio Integrado no estado do Maranhão	MESTRADO
SC	Escolas de Ensino Médio na cidade de Florianópolis	DOUTORADO
SP	Rede Estadual de Ensino de São Paulo	MESTRADO
RS	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	DOUTORADO
SC	Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina	MESTRADO
RS	Município de Rio Grande	MESTRADO

BA	Rede Estadual de Ensino da Bahia ⁴	DOUTORADO
----	---	-----------

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O quadro 8 aponta que o Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações da Capes acerca da implementação da Lei nº 13 415/2017 nas redes estaduais de ensino foram publicadas a partir de 2019 e deram conta da realidade de 5 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Maranhão e Bahia.

Para além das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e dos resultados ora apresentados, outros movimentos foram identificados a partir do trabalho da Rede EMPesquisa - rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre o ensino médio, criada em 2013 e hoje é composta por 22 grupos de pesquisa, que, conforme Korbes et al., (2022), está presente nas 5 macrorregiões do Brasil, e cujos resultados das pesquisas referentes à implementação da reforma nas redes estaduais serão analisadas a seguir.

Cabe um adendo acerca do histórico de luta em defesa do ensino médio por parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (-MNDEM) : ele foi criado em forma de resistência contra o PL nº 6.840/2013 “que propunha uma reformulação profunda no ensino médio brasileiro” (KORBES, et al., 2022, p. 11) e em função das ações implementadas pelas entidades que compunham o movimento, o PL nº 6.840/2013 foi consideravelmente modificado, porém, o MNDEM, teve suas ações revigoradas com a publicação MP nº 746/2016, cujo teor era inspirado no PL nº 6.840/2013 (KORBES, et al., 2022).

O MNDEM e a Rede EMPesquisa alertaram, a partir de suas ações, em especial a Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio, produzida pelo MNDEM e assinada pela Rede EMPesquisa, o caráter antipopular e autoritário que embasava esse projeto de educação às juventudes brasileiras.

Esse cenário se delineou com contornos mais agravados após a deposição da presidenta Dilma Rousseff no pós-golpe parlamentar e que agora aponta que o caminho impositivamente percorrido pelo ensino médio brasileiro pós Lei nº

⁴ Tese produzida e defendida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas com a pesquisa realizada no contexto baiano.

13.415/2017 encontrou durante sua implementação diversos fatores que facilitaram à adesão das UF, em especial, a racionalidade mercantil privatista que atua com mais vigor na educação pública brasileira desde o governo FHC.

As pesquisas acima demonstraram que a reforma do ensino médio impôs alterações no currículo, na carga horária e na formação preconizada, todas elas com a anuência do setor privado.

Na sequência, as pesquisas acerca da implementação da reforma do ensino médio realizadas pela Rede EMPesquisa em obra publicada em 2022 apresentam realidades das redes estaduais de ensino em todas as regiões brasileiras, delineando o cenário criado em torno do que chamam de Novo Ensino Médio.

3.2 O que a Rede EMPesquisa aponta sobre a implementação da reforma do ensino médio nas escolas das redes estaduais de educação do Brasil?

A relevância do trabalho desenvolvido pela Rede EMPesquisa e o Movimento em Defesa do Ensino Médio- MNDEM se dá pelo fato da rede ser composta por vários grupos de pesquisas sobre o ensino médio por todas as regiões do Brasil.

Com uma atuação voltada a respeitar a autonomia dos grupos e suas escolhas teórico-metodológicas, além de seu histórico em defesa do ensino médio estarem atrelados, a rede e o MNDEM, defendem um projeto popular de educação, que vai na direção contrária ao que está estabelecido pela Lei nº 13.415/2017.

Ademais, as pesquisas apresentada pela Rede EMPesquisa passaram “a se ocupar das análises dos processos que iriam regulamentar os dispositivos dessa Lei⁵, bem como a produzir conhecimento acerca de sua implementação nas redes estaduais de ensino bem como na rede federal” (KORBES, et al., 2022, p. 12).

Mesmo que a rede esteja presente em 22 grupos de pesquisas, nas 5 macrorregiões brasileiras, Korbes et al., (2022, p.13), assevera sobre a obra fruto da Rede EMPesquisa “Há, porém, expressiva concentração nas regiões Sul e Sudeste. Essa concentração regional se reflete na origem dos artigos que compõem este livro.” Este livro, a saber, o Ensino Médio em Pesquisa, publicado em 2022, é fonte

⁵ Refere-se à Lei nº 13.415/2017.

para esta análise e está dividido em 5 blocos temáticos, a saber: 1) currículo e reformulação curricular, 2) parcerias público-privadas, 3) formação e trabalho docente, 4) implementação ou análise a partir das escolas-piloto e 5) conjunto de pesquisas realizadas pelo grupo. Segue abaixo o Quadro 9 em que constam as pesquisas que compuseram o corpus deste tópico:

Quadro 9 – Artigos que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil produzidos pela Rede EMPesquisa

UF	REFERÊNCIA	BLOCO TEMÁTICO
SP	PORELLI, A. B. G. et al. A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o que há de novo?	Currículo e reformulação curricular
ES	FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C.; GONÇALVES, T. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global.	Currículo e reformulação curricular
PR	GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S. A reforma do ensino médio pela lei 13.415/17: percursos e impactos na rede pública.	Currículo e reformulação curricular
RJ	ALVES, M. A. Percursos da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.	Currículo e reformulação curricular
AL	GÊA, G. S. S.; REIS, R. Implicações da noção de projeto de vida como eixo da reforma do Ensino Médio em Alagoas.	Parcerias público- privadas
ES	MONTEIRO, S. R. M.; LIMA, M. A Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo: Análise da parceria Senai-Sedu-ES.	Parcerias público- privadas
SC	SILVA, F. L. G. R. et al. A contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes,	Formação e trabalho docente
MS	PERBONI, F.; LOPES, M. L. F. M. A reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul: a materialização da lei 13.415/2017 nas escolas-piloto de Dourados-MS	Implementação ou análise a partir das escolas-piloto
RS	CARVALHO, I. A. S. et al. A reforma do ensino médio no RS: problematizações a partir da experiência de uma escola piloto.	Implementação ou análise a partir das escolas-piloto
RS	FÁVERO, A. A. et al. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando?	Implementação ou análise a partir das escolas-piloto
PA	ARAUJO, R. M. L.; BOTH, A. L. C. M. “Passando a boiada na educação”: os avanços da (contra)reforma no ensino médio paraense no ano pandêmico de 2021	Implementação ou análise a partir das escolas-piloto
CE	CARVALHO, J. C.; BARBOSA, J. M. Mudando para permanecer: uma análise das estratégias de adoção do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Ceará.	Implementação ou análise a partir das escolas-piloto

MG	LEAL, A. A. A. et al. A contrarreforma do ensino médio em questão: contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG.	Conjunto de pesquisas realizadas pelo grupo
----	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dentre as realidades pesquisadas a partir do currículo e da reformulação curricular, as pesquisas trazidas na obra da rede se localizam no eixo sul-sudeste, nos estados de São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Paraná.

Porelli et al (2022) apontam que em 2019, a rede estadual paulista detinha 81,3% das matrículas de ensino médio e que desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017 o estado de São Paulo vinha atuando em sintonia com o governo federal.

Isso porque as políticas que o estado paulista vinha adotando para o ensino médio eram

Em especial, ações como o fechamento de salas no período noturno, numa aposta explícita à oferta dessa etapa em período integral e a organização curricular por áreas do conhecimento, já prevista desde o Programa “Reorganização do Ensino Fundamental e Ensino Médio” de 2012. Além dessas medidas, destacamos as alterações curriculares, como a inclusão de disciplinas eletivas e do componente curricular Projeto de Vida, expressas no Projeto de Escola de Período Integral (PEI), em vigor desde o ano de 2012. O PEI e o Programa de “Reorganização do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, fazem parte do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, criado pelo Decreto governamental, n. 57571, de 02 de dezembro de 2011. Foi a partir desse Decreto que o governo estadual deu início a um processo de oferta de único segmento educacional por escola, ou seja, escolas de oferta exclusiva do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Essa iniciativa causou grande indignação entre os estudantes, levando a um movimento de ocupações estudantis que logo se espalhou pelo estado no ano de 2015 (PORELLI et al., 2022, p. 20-21).

Com a Lei nº 13.415/2017 o que toma relevo no estado são as reformulações curriculares, pois, paralelamente, as redes de ensino do país também deveriam se normatizar a partir da BNCC. Além do próprio documento ter papel de norma, o então secretário de educação do estado de São Paulo, Rossieli Soares, que havia sido secretário de educação básica e ministro da educação de Michel Temer, atuou fortemente para a implementação do NEM na rede estadual paulista, além de ter sido o responsável pelo processo de conclusão da BNCC no país (PORELLI et al., 2022).

O desenho do ensino médio com o NEM, em São Paulo ficou da seguinte forma

O Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), no final de 2020, com um total de 3150 horas e manteve os componentes curriculares que compunham o currículo anterior, enquadrando-os como parte da Formação Geral Básica, disponibilizada para todas(os) estudantes e ocupando 1800 horas do Ensino Médio. As outras 1350 horas são destinadas aos Itinerários Formativos, organizados com base nas 4 áreas de conhecimento presentes na formação geral (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e de possíveis combinações entre elas, compondo 6 itinerários integrados (PORELLI et al., 2022, p. 21).

Urge salientar que os itinerários formativos são constituídos também por um programa de responsabilidade do IAS, o Inova (PORELLI, 2022). Dentro do NEM em São Paulo pode-se perceber que há um aumento gradativo de carga horária destinada aos itinerários formativos e uma conseqüente diminuição da formação geral básica conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Artigos que tratam da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino no Brasil produzidos pela Rede EMPesquisa

- | |
|--|
| <p>1.a Série EM em 2021 – 900 horas Formação Geral Básica e 150h Itinerários Formativos;</p> <p>2.a Série EM em 2022 – 600 h Formação Geral Básica e 660 h de Itinerário Formativo;</p> <p>3.a Série EM em 2023 – 300 h Formação Geral Básica e 900 h Itinerário Formativo</p> |
|--|

Fonte: PORELLI et al., 2022, p. 22

No que se refere, por exemplo, às estruturas curriculares, foi notado que o que ocorre em São Paulo é uma experimentação, e que, de acordo com Porelli et al., (2022), o Projeto de Vida e o consenso em torno da autonomia da escola, só fomenta uma formação individualista, de responsabilização dos indivíduos pelas mazelas oriundas do sistema capitalista e um ajustamento das identidades das juventudes ao mercado.

Ferreira et al., (2022) apresentam a realidade da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - Sedu/ES no que tange a implementação do NEM no estado capixaba e o ritmo acelerado para tal adequação.

A implementação do NEM no Espírito Santo se deu de forma mais contundente no final de 2020 tendo como ação principal o aumento da carga horária

mínima para 1000 horas em 62 escolas da Grande Vitória e, em 2021, a ampliação da carga horária se deu em toda a secretaria estadual (FERREIRA et al., 2022)

Quanto ao currículo da Sedu/ES para o ensino médio, tem como base a BNCC e, dentre as palestras formativas ofertadas pela secretaria, estava uma representante do Instituto Unibanco, o que segundo Ferreira et al., (2022), exemplifica a atuação de consultorias privadas fomentadas pelo NEM.

Além disso, os autores asseguram que o NEM parte de uma falsa premissa de valorização do protagonismo juvenil, haja vista que a retórica de liberdade não se sustentará na prática e que o projeto de vida surgiu para ocupar espaços dos conhecimentos científicos e culturais com o intuito de fortalecer o discurso do empreendedorismo (FERREIRA et al., 2022).

Passando para o estado do Paraná, Garcia e Czernisz (2022) por meio de análise bibliográfica identificou o perfil privatista das parcerias estabelecidas entre a UF e empresas privadas, mostrando, com isso, que o projeto de educação para o ensino médio se pauta na lógica mercadológica.

Garcia e Czernisz (2022) apontam que quando o estado repassa recursos para a iniciativa privada, ele estagnam o desenvolvimento dos professores da rede estadual, além de fortalecerem a ideia neoliberal de que o serviço público é ineficiente.

Em linhas gerais o documento curricular da SEEDUC do Rio de Janeiro após a reforma do ensino médio segue a BNCC, conforme aponta estudo de levantamento bibliográfico e documental realizado por Alves (2022).

O estado do Rio de Janeiro sofreu, durante a implementação da reforma do ensino médio, com a crise fiscal e política, dado o processo de impeachment do então ex- governador Wilson Witzel e com a resistência por parte de professores e alunos à reforma, que, por sua vez, foi ignorada pela SEEDUC/RJ (ALVES, 2022).

Mesmo com baixa adesão à reforma por parte das comunidades escolares, o governador Cláudio Castro dá prosseguimento à implementação do NEM no Rio de Janeiro, assumindo que a rede estadual não tinha condições para tal, porém,

expandiu as parcerias privadas de modo a conseguir implementar a Lei nº 13.415/2017, de forma que as parcerias com a iniciativa privada tem predominado durante esse processo (ALVES, 2022).

A abrangência da ação da iniciativa privada dentro do NEM no Rio de Janeiro tomou a proporção de que as disciplinas ofertadas pela Associação Junior Achievement - AJ, por meio do programa Trilha Empreendedora, são hoje obrigatórias para a aprovação dos alunos (ALVES, 2022).

A parceria entre a SEEDUC/RJ e a AJ, ampliam o tempo da jornada escolar, contudo, para Alves (2022, p. 68) “essas ações acabam por incentivar a ampliação de parcerias entre os setores público e privado para oferta destes cursos, que poderá levar os jovens a uma formação precária”.

Quando analisado o contexto alagoano, conforme pesquisa desenvolvida por Cêa e Reis (2022, p. 75), é possível inferir que a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 encontrou em Alagoas um terreno fértil, visto que

Entre 2000 e 2015, período anterior à reforma do ensino médio em questão, as ações mais significativas voltadas para esta etapa incluíram a adesão do governo de Alagoas a diferentes programas do Ministério da Educação (MEC) e as ações do Programa Estadual de Desenvolvimento do Ensino Médio, desenvolvido como uma das frentes do Programa Geração Saber, resultante de acordo de cooperação entre o MEC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (Seduc), vigente de 2008 e 2012.

Ou seja, o governo do estado de Alagoas já estava atuando de forma a incorporar perspectivas e proposituras mercadológicas na educação (CÊA e REIS, 2022). Desta feita, a implementação do NEM no estado alagoano aponta para a consonância entre programas federais e estaduais que aprimoram o gerencialismo já em voga desde os anos 2000.

Ao apresentar o caso da Sedu/ES, ainda no bloco temático que se refere às parcerias público -privadas, Monteiro e Lima (2022) constataram que o estado capixaba vinha adotando, mesmo antes da implementação do NEM, medidas cuja marca era a privatização e o gerenciamento de ações no âmbito da educação sob a égide de assessorias e consultoria pseudofilantrópicas.

O ideário neoliberal também está presente, para Garcia e Czernisz (2022) na flexibilização da formação para o ensino médio, em que permite a atuação de profissionais de notório saber e a defesa do projeto de responsabilização pessoal por meio do projeto de vida.

Para finalizar o bloco de Currículo e reformulação curricular, Alves (2022) traz o contexto do estado do Rio de Janeiro que iniciou seu processo de implementação do NEM em 2020 “quando a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) apresenta uma versão preliminar de documento curricular para o ensino médio” (ALVES, 2022, p. 61).

Em linhas gerais o documento curricular da SEEDUC do Rio de Janeiro após a reforma do ensino médio segue a BNCC, conforme aponta estudo de levantamento bibliográfico e documental realizado por Alves (2022).

O estado do Rio de Janeiro sofreu, durante a implementação da reforma do ensino médio, com a crise fiscal e política, dado o processo de impeachment do então ex- governador Wilson Witzel e com a resistência por parte de professores e alunos à reforma, que, por sua vez, foi ignorada pela SEEDUC/RJ (ALVES, 2022).

Mesmo com baixa adesão à reforma por parte das comunidades escolares, o governador Cláudio Castro dá prosseguimento à implementação do NEM no Rio de Janeiro, assumindo que a rede estadual não tinha condições para tal, porém, expandiu as parcerias privadas de modo a conseguir implementar a Lei nº 13.415/2017, de forma que as parcerias com a iniciativa privada tem predominado durante esse processo (ALVES, 2022).

A abrangência da ação da iniciativa privada dentro do NEM no Rio de Janeiro tomou a proporção de que as disciplinas ofertadas pela Associação Junior Achievement - AJ, por meio do programa Trilha Empreendedora, são hoje obrigatórias para a aprovação dos alunos (ALVES, 2022).

A parceria entre a SEEDUC/RJ e a AJ, ampliam o tempo da jornada escolar, contudo, para Alves (2022, p. 68) “ essas ações acabam por incentivar a ampliação de parcerias entre os setores público e privado para oferta destes cursos, que poderá levar os jovens a uma formação precária”.

Quando analisado o contexto alagoano, conforme pesquisa desenvolvida por Cêa e Reis (2022, p. 75), é possível inferir que a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 encontrou em Alagoas um terreno fértil, visto que

Entre 2000 e 2015, período anterior à reforma do ensino médio em questão, as ações mais significativas voltadas para esta etapa incluíram a adesão do governo de Alagoas a diferentes programas do Ministério da Educação (MEC) e as ações do Programa Estadual de Desenvolvimento do Ensino Médio, desenvolvido como uma das frentes do Programa Geração Saber, resultante de acordo de cooperação entre o MEC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (Seduc), vigente de 2008 e 2012.

Ou seja, o governo do estado de Alagoas já estava atuando de forma a incorporar perspectivas e proposituras mercadológicas na educação (CÊA e REIS, 2022). Desta feita, a implementação do NEM no estado alagoano aponta para a consonância entre programas federais e estaduais que aprimoram o gerencialismo já em voga desde os anos 2000.

Ao apresentar o caso da Sedu/ES, ainda no bloco temático que se refere às parcerias público -privadas, Monteiro e Lima (2022) constataram que o estado capixaba vinha adotando, mesmo antes da implementação do NEM, medidas cuja marca era a privatização e o gerenciamento de ações no âmbito da educação sob a égide de assessorias e consultoria pseudofilantrópicas.

O “Bolsa Sedu” e o “Programa Nossa Bolsa” compuseram a política do governador Paulo Hutang que entraram em vigor no estado do Espírito Santo desde 2015 e que, em conjunto com o Programa Escola Viva, teve como ênfase a reconfiguração temporal e curricular, logo, quando a Lei nº 13.415/2017 passou a vigorar, muitos aspectos pedagógicos do NEM já estavam vigorando no estado (MONTEIRO e LIMA, 2022).

A leitura de Monteiro e Lima (2022, p. 89) acerca da reforma assevera que

Na Reforma do Ensino Médio, o currículo será composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, gerando uma dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Em outras palavras, o jovem que optar pelo itinerário de formação técnica e profissional se excluirá dos outros itinerários. Por outro lado, não há clareza como deve ser a organização desses itinerários, nem propõe uma estrutura básica para sua implementação. E ainda sua oferta poderá ser

realizada em parceria com outras instituições, transferindo recursos públicos de financiamento da educação.

Dentro do contexto capixaba, os autores explicitaram que essa transferência de recursos públicos tal qual tem a possibilidade expressa na Lei nº 13.415/2017 já estava vigorando de forma similar desde 2015 e as relações com instituições privadas se intensificaram no período de 2015 -2018 (MONTEIRO e LIMA, 2022).

Um exemplo disso é que o Programa Escola Viva, um programa voltado para as escolas da rede estadual de ensino médio, tem sua proposta administrativa e pedagógica sob a responsabilidade do ICE.

No que se refere à parceria entre a Sedu/ES e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial- (SENAI) pode se apresentar que por meio dessa cooperação a intenção era integrar uma escola viva ao ensino profissionalizante, nesse sentido, o viés utilitarista do Sistema S preconizado nessa realidade perpetua a hegemonia dos ditames do mercado sobre a educação profissional (MONTEIRO e LIMA).

Silva et al., (2022) ao abordarem a contrarreforma em Santa Catarina na perspectiva da formação dos jovens para o trabalho, dentro do bloco temático Formação e Trabalho Docente, apontam a adesão dos gestores da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) à reforma desde sua concepção, inclusive, elencaram o seguinte fator

Nesses estudos observamos que diversos gestores da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) demonstraram adesão à Contrarreforma do Ensino Médio desde sua concepção. Importa destacarmos o Secretário de Educação, à época da imposição, Eduardo Deschamps, que quando do lançamento do “Novo Ensino Médio” (NEM) – em 22 de setembro de 2016 – pelo então Ministro da Educação (MEC) Mendonça Filho e pelo Presidente Michel Temer, ocupava também o cargo de Presidente do Conselho Nacional De Educação (CNE) e, posteriormente, quem ocupa a função de Secretário de Estado da Educação é o Sr. Natalino Uggioni, que possui vínculos com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (SILVA et al., 2022, p. 135-136)

Ou seja, a adesão dos gestores da SED-SC desde a concepção do NEM foi favorecida pela participação direta de atores que tiveram participação na reforma desde a sua gênese em âmbito nacional.

Silva et al., (2022) ao voltarem o olhar para a atuação dos institutos privados na SED-SC, o IUNGO tem referido destaque no que se refere à formação continuada ofertada aos professores do NEM das escolas piloto, inclusive essas formações das 120 escolas piloto que iniciaram a implementação do NEM no estado manifestaram várias insatisfações, a saber, a) quanto as indefinições sobre a implementação, b) falta de orientações às escolas, c) falta de tempo para a adequação e d) falta de planejamento e discussão com a comunidade escolar.

Além disso, os professores apontaram que o processo de escolhas dos itinerários formativos pode se constituir como uma falácia e a outra fragilidade que o NEM impõe diz respeito a oferta do turno noturno e a dificuldade que os jovens trabalhadores enfrentam para manter-se na escola com o aumento da carga horária colocada pela Lei nº 13.415/2017 (SILVA et al., 2022).

Aos professores, a reforma do ensino médio em SC tem demonstrado esforço em atuar em prol da deslegitimação do trabalho docente, Silva et al., (2022, p. 139) asseguram que

Quando analisamos os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de SC, no que diz respeito ao currículo em implantação nas 120 escolas-piloto e que se estendem para todas as escolas da rede em 2022, observamos que a Contrarreforma do Ensino Médio neste estado se constitui em um instrumento que impacta sobre a despolitização e desprofissionalização do trabalho docente.

Somada às análises dos documentos estaduais, as formações, materiais didáticos, propostas curriculares, avaliações em larga escala atuam para a deslegitimação da prática docente no cotidiano, impactando diretamente a autonomia docente (SILVA et al., 2022).

A secretaria de educação catarinense atuou frente às resistências com estratégias que envolviam eventos, cuja temática central era o empreendedorismo, como exemplo : ““Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender”e da “Semana de Integração Ensino Médio”, realizadas em 2021” (SILVA et al., 2022, p. 142).

Silva et al., (2022, p. 137) ao analisar o contexto catarinense concluem que

a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio engendra-se como um processo articulado de políticas conservadoras produzidas pelos interlocutores do MEC, dos estados e da iniciativa privada, visando capturar não somente a subjetividade e a intelectualidade dos estudantes, mas também dos professores e demais trabalhadores da educação envolvidos na implementação da Lei nº 13.415/2017.

Os movimentos de resistência e adesão foram capturados na pesquisa por meio da análise de chats das formações ofertadas aos profissionais da educação das 120 escolas - piloto.

Os discursos de adesão à contrarreforma se referiam à experiência das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), assessorado pelo IAS, pelo viés da reprodução dos interlocutores da reforma no estado que contava com a participação do Instituto Iungo na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, já no que se refere ao movimento de resistência Silva et al (2022, p. 138) identificaram

comentários que adiantam possíveis impactos do trabalho docente por áreas do conhecimento, como a desprofissionalização e a diminuição da carga horária destinada à formação geral, que, além de interferir na carga horária dos professores, ocasionando precarização do trabalho, afetará a formação dos jovens das escolas públicas ao fragmentar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado acerca das bases científicas em todas as áreas do conhecimento. Impacta, ainda, sobre os currículos que, amparados na pedagogia das competências, no empreendedorismo e em temas do cotidiano, negam aos jovens o direito de acesso a um sólido conhecimento histórico e científico.

O retrocesso imposto à educação pública com a reforma do ensino médio é de tamanho retrocesso que, Silva et al., (2022) usam a terminologia contrarreforma do ensino médio, pois, segundo os autores, a implementação do NEM ataca prioritariamente os direitos sociais das juventudes e as condições de formação e trabalho docente, ademais, apontam que a Lei nº 13.415/2017 desconstrói a concepção de educação básica em prol de responder às demandas do mercado, impondo à educação uma aprendizagem de caráter instrumental e flexível.

Perboni e Lopes (2022) analisaram as implicações da Lei nº 13.415/2017 em escolas piloto no município de Dourados, no recorte temporal de 2017 até 2020, no Mato Grosso do Sul -MS. A metodologia da pesquisa envolveu:

abordagem qualitativa, com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com agentes responsáveis pela implementação da Reforma em questão no Estado, com um total de oito depoentes, envolvendo 2 professores, 2 coordenadores, 2 diretores e 1 formadora regional e o coordenador estadual do Novo Ensino Médio. O corpus documental da pesquisa compõe-se por legislação nacional e normativos, além de orientações emitidas pelo Sistema Estadual de Educação (PERBONI e LOPES, 2022, p. 190)

A reforma do ensino médio que para Perboni e Lopes (2022) foi instituída pela Lei nº 13.41/2017, alterou estruturalmente o arranjo das escolas, os conteúdos ministrados e a matriz curricular, mas não somente.

Para os autores, a definição apenas de Língua Portuguesa e Matemática para os três anos do ensino médio e a indicação da Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória, bem como a inserção do Projeto de Vida com possibilidade de atividades on line para esta etapa da educação afetam principalmente as redes estaduais de ensino, pois são elas as responsáveis pelo ensino médio e, nesse contexto, ressaltam a pertinência das pesquisas acerca da implementação da reforma e suas condições de oferta nos estados e municípios brasileiros (PERBONI e LOPES, 2022).

A reforma do ensino médio, para Perboni e Lopes (2022) veio para reduzir a autonomia das instituições educacionais, pois elas agora são normatizadas pela BNCC cuja finalidade também é de sujeitar a formação inicial de docentes e gestores às avaliações externas.

No caso de Mato Grosso do Sul, a reforma do ensino médio foi estudada por Perboni e Lopes (2022), por meio de pesquisa realizada em 2 escolas-piloto, das 50 que foram instituídas no estado em 2019, as escolas analisadas ficavam em Dourados - MS.

As escolas possuíam perfis distintos, uma tinha o índice do IDEB maior que a outra, a escola com menor índice estava localizada em uma zona periférica, nesse sentido, os autores salientam que a escola cujo índice é superior já estava no Programa Ensino Médio Inovador e que alguns elementos presentes na reforma já estavam em vigor nesta instituição, nesse sentido, a pesquisa demonstra que não há um padrão para seleção das escolas para seleção de escolas-piloto em MS (PERBONI e LOPES, 2022).

Entre os elementos presentes na reforma do ensino médio e os que já estavam presentes na escola com maior índice era a carga horária ampliada e a 16% desse tempo destinado à parte diversificada (PERBONI e LOPES, 2022). É na parte diversificada do currículo, por exemplo, que fica o projeto de vida.

Os autores apontam que a flexibilização do currículo e a ampliação da carga horária foram os desdobramentos mais significativos da implementação da reforma do ensino médio nas unidades escolares de Dourados- MS (PERBONI e LOPES, 2022).

A ampliação da carga horária não ocorreu de forma presencial em apenas 3 das 50 escolas piloto do MS, no entanto, na unidade escolar com menor índice do IDEB, localizada em Dourados- MS, o aumento se deu de forma não presencial (PERBONI e LOPES, 2022).

Inclusive, a pesquisa aponta que ocorreu solicitação de adiamento para o cumprimento dos prazos de implementação da escola piloto de menor índice, que, por sua vez, só puderam levar os itinerários formativos previstos para 2019, apenas em 2020, o que, segundo a diretora não se efetivou na prática pois o corpo docente não tinha formação e informação acerca desse processo de implementação na escola (PERBONI e LOPES, 2022).

De acordo com a pesquisa realizada por Perboni e Lopes (2022), afirmou que o coordenador do Novo Ensino Médio havia informado que as escolas piloto estavam desenvolvendo as propostas de flexibilização curricular, em 2019, sem uma regulamentação estadual acerca dos itinerários formativos, com isso, as escolas piloto desenvolveram exercícios de flexibilização, dos quais se apreendeu que havia um desconhecimento da política em implementação. Isso se deu porque, de acordo com Perboni e Lopes (2022) foi identificada a falta de discussão que envolvesse docentes e gestores, ou seja, não havia conhecimento acerca daquilo que os sujeitos estavam implementando.

Também por meio de análise da implementação da reforma do ensino médio em uma escola piloto, Carvalho et al., (2022), trazem o contexto do Rio Grande do Sul-RS, estado que desde o primeiro momento aderiu à reforma, quando ainda era

MP, ademais, as pesquisadoras afirmam que não houve, na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS, questionamentos ou resistências ao novo formato do ensino médio.

No contexto gaúcho, as escolas piloto do NEM, em teoria, teriam um papel protagonista do qual as demais se inspirariam, contudo, as escolas piloto do RS tiveram pouca autonomia nesse processo, sendo que o Rio Grande do Sul foi estado brasileiro com maior proporção de escolas piloto, ao todo foram 264 escolas (CARVALHO et al., 2022).

A escola lócus da pesquisa, não aderiu ao programa por escolha, ela foi indicada pela coordenadoria, ou seja, não houve um processo de diálogo da secretaria de educação com a escola (CARVALHO et al., 2022)

As escolas piloto, a princípio receberiam um valor destinado, de acordo com o MEC, “com material pedagógico, adequação de infraestrutura e formação docente” (CARVALHO et al., 2022, p. 206), contudo os valores foram congelados pelo ministério da educação e a secretaria do estado não se responsabilizou pelo repasse, deixando, de conforme análise de Carvalho et al., (2022), as escolas responsáveis pela busca de recursos.

Os documentos orientadores para as escolas piloto do NEM no estado gaúcho não apresentam “propostas significativas com relação à melhoria nas condições de infraestrutura das escolas ou, ainda, propostas que busquem a Educação Profissional.” (CARVALHO et al., 2022, p. 206).

Além disso, as pesquisadoras apontam que as informações acerca do NEM oferecidas pela SEDUC/RS eram superficiais e que a intencionalidade delas poderiam ser alarmantes, visto que o processo todo de adequação curricular e organizacional do ensino médio não ficava claro para a população que, por ventura, buscasse informações no site criado pelo governo estadual para informar sobre o NEM no Rio Grande do Sul (CARVALHO et al., 2022).

Entre os documentos encontrados na pesquisa foram achados dois guias, um se refere às boas práticas, em que são ditados os passos da implementação e o

outro é o guia de implementação em que são explicitadas as alterações trazidas pela reforma (CARVALHO et al., 2022).

Para ter acesso aos demais documentos sobre a implementação da reforma, foi necessário que as pesquisadoras entrassem em contato com a coordenadoria responsável pela escola na qual seria realizada a pesquisa, dada a carência de informações disponíveis no site do NEM no Rio Grande do Sul, e, somente por meio da coordenadoria que se pode ter acesso a documentos não disponíveis na internet (CARVALHO et al., 2022).

As pesquisadoras, ao analisarem as orientações da SEDUC/RS percebem a seguinte contradição no que se refere à autonomia das escolas no processo de implementação do NEM: “se fala em autonomia e liberdade, também se coloca uma lista prescritiva de ações e a fiscalização das ações e resultados ganha centralidade no processo” (CARVALHO et al., 2022, p. 208).

Nesse sentido, as autoras afirmam ser falsa a autonomia das escolas piloto no contexto sul rio grandense e, aliado a isso, o processo formativo voltado para a implementação da reforma o ensino médio foi ineficiente, no sentido que as formações centralizaram nas chefias e assessores pedagógicos das coordenadorias de educação e coordenadores das escolas piloto (CARVALHO et al., 2022).

Ademais, por meio de entrevista com a gestora da escola lócus de pesquisa, as pesquisadoras identificaram que a SEDUC/RS indicou que os profissionais das escolas piloto teriam 20 encontros formativos, que, para os sujeitos da escola pesquisada só ocorreu uma vez (CARVALHO et al., 2022).

Quanto à autonomia das escolas e dos jovens na escolha dos itinerários formativos, a partir da pesquisa de Carvalho et al.,(2022) foi possível identificar que houve um direcionamento da SEDUC/RS no processo, que, inicialmente, seria um processo de escolha da escola, no entanto, o que foi realizado foi um questionário que as escolas receberam da secretaria de educação em que os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, alunos do ensino médio, associação de pais, professores e comunidade, cujas respostas eram limitadas a apenas 3, no caso dos

itinerários que os alunos queriam cursar, o questionário estava direcionado e limitado, visto que o aluno não pode selecionar todos os itinerários disponíveis.

Ficou evidenciado, com a pesquisa que foi a SEDUC/RS que definiu que cada escola escolheria dois itinerários formativos e não foi oportunizado debate e escolha por parte das escolas durante esse processo, logo a seleção do itinerário integrado ou mais de dois itinerários não foi possível, por mais que houvesse interesse (CARVALHO et al., 2022).

No caso da escola lócus de pesquisa, apenas foi possibilitado o trabalho com o itinerário de tecnologias, a escola não ofertou ciências humanas, por exemplo, ainda segundo as autoras (CARVALHO et al., 2022), é possível perceber que a partir daí se desenvolve um movimento de resistência, visto que a escola já havia realizado um trabalho com os estudantes e a SEDUC/RS ao invés de ofertar os dois itinerários por ela estabelecido, ofertou apenas um, o movimento veio em defesa da oferta de dois itinerários, o movimento conseguiu mudar a última imposição da secretaria, contudo, o que se percebe é que as escolas, a cada etapa de implementação do NEM, vai perdendo autonomia, somado a isso, há ação arbitrária constante da SEDUC/RS frente às escolas piloto no Rio Grande do Sul.

Ainda no cenário gaúcho, Fávero et al., (2022), analisam também escolas piloto, no caso, foram 10 escolas que fizeram parte da pesquisa que buscava analisar a percepção dos estudantes do ensino médio sobre seu protagonismo no processo de elaboração e implementação do NEM no Rio Grande do Sul.

A coleta e dados da pesquisa se deu por meio de questionários para os alunos e entrevistas com gestores das escolas, visto que uma das bandeiras da reforma do ensino médio é o protagonismo juvenil (FÁVERO et al., 2022).

No entanto, o que se sabe a respeito da implementação da reforma do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul é que as

estratégias e ações foram pensadas e projetadas pela Secretaria de Educação do Estado, discutidas e acordadas com as Coordenadorias Regionais de Educação, que, por sua vez, repassaram as informações e orientações para as escolas, as quais colocaram em prática o projeto em conjunto com a comunidade escolar. (FÁVERO et al., 2022, p. 217)

As escolas nessa perspectiva, bem como seus atores, passam pelo processo que Fávero et al, (2022), chamaram de escolha administrada, no qual o envolvimento desses atores ocorre a partir de uma escolha feita por meio de uma restrição de opções previamente executada

No ano de 2019, as escolas-piloto do estado conduziram o processo de apresentação e de escolha dos temas pelos estudantes, os quais poderiam optar por aqueles que tinham maior afinidade. Conforme ilustrado anteriormente, os estudantes puderam escolher os itinerários a partir da lista de temas, no entanto, cada escola teve que escolher apenas dois, que, dependendo do número de estudantes, precisou-se optar por apenas um (FÁVERO et al., 2022, p. 2018)

Diante deste cenário, Fávero et al., (2022) asseveram que nas realidades das escolas piloto pesquisadas 42,8% dos estudantes concordam totalmente com a flexibilização do currículo, 47,25% concordam parcialmente com a flexibilização e 8,75% discordam totalmente. Quando os números se restringem aos alunos do 1ª e 2º ano do NEM, o percentual de que concordam totalmente com a flexibilização curricular vai para 45,08%, 46,15% concordam parcialmente com a flexibilização e 9,9 discordam parcialmente, ao serem indagados sobre as mudanças do ensino médio

A respeito das mudanças ocorridas após a aprovação do Novo Ensino Médio e da BNCC, do total de alunos, 58,7% afirmaram que perceberam algumas mudanças; 27,94% muitas mudanças e 13,33% não perceberam mudanças. Quando considerados somente os alunos 1o e 2o anos, 58,46% afirmaram que perceberam algumas mudanças, 28,99% muitas mudanças e 12,54% não perceberam mudanças [...] (FÁVERO et al., 2022, p. 220).

No que se refere ao protagonismo juvenil, especificamente no processo de atendimento e escuta da secretaria aos seus interesses, os estudantes do ensino médio

somente 8,43% do total de estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 48,13% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 25,78% que não houve envolvimento e 17,64% diz não saber o que são itinerários formativos. Se considerados somente os primeiros e segundos ano, 8,4% dos estudantes considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 49,11% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns momentos; 24,73% que não houve envolvimento e 17,75% diz não saber o que são itinerários formativos [...] (FÁVERO et al., 2022, p. 220-221)

Desse modo, os autores asseveram que os percentuais acerca da participação dos estudantes na organização e definição dos itinerários foi percebida como pouca, no entanto, consideram preocupante o baixo índice de estudantes que perceberam o envolvimento de escuta no processo de implementação do NEM e da organização e definição dos itinerários formativos, além disso, a pesquisa salienta que existem alunos que não sabem o que é um itinerário formativo (FÁVERO et al., 2022).

No cenário analisado pelos pesquisadores do contexto gaúcho das experiências das escolas piloto do NEM foi possível inferir que à escola foi imputado o papel de mera executora, aos alunos, o anunciado protagonismo se restringiu às escolhas administradas que respondem a interesses utilitaristas e alguns dos estudantes sequer sabiam o que era um itinerário formativo.

Ainda no que tange as pesquisas apresentadas pelo EMPesquisa acerca das experiências do NEM em escolas piloto nos estados brasileiros, Araújo e Both (2022), apresentam o cenário paraense do NEM na pandemia, o qual, de acordo com os autores, se caracteriza do “passando a boiada”.

Passar a boiada⁶ foi um termo utilizado pelo então ministro do meio ambiente do país do governo Bolsonaro, Ricardo Salles, no qual se referia a necessidade oportuna de, durante a pandemia do coronavírus, fragilizar as regras de proteção ambiental, visto que, a cobertura da imprensa estava voltada para a pandemia e o desmonte das políticas ambientais teriam pouca visibilidade.

No contexto da pesquisa, os autores apresentam seu status como em andamento e que os dados apresentados são recortes do ano de 2021. Araújo e Both (2022) analisaram o avanço do NEM na escola lócus de pesquisa e nos sujeitos nela inseridos.

⁶ A expressão passar a boiada dita por Ricardo Salles em 22 de abril de 2022 em reunião ministerial do governo Bolsonaro e foi exposta por decisão do Supremo Tribunal Federal - STF. Ricardo Salles é, atualmente, deputado federal pelo Partido Liberal - PL do estado de São Paulo.

Araújo e Both (2022), defendem a tese que a pandemia foi um momento que serviu ao Governo Federal e aos estados minimizarem os debates acerca do NEM e “passar a boiada” necessária à sua implementação.

Em sua pesquisa bibliográfica, Araújo e Both (2022), asseveram que o NEM retoma a teoria da pedagogia das competências e do capital humano, além de submeter a educação nacional aos interesses mercadológicos que visam formar uma força de trabalho adaptativa e uma mentalidade de auto responsabilização dos jovens por sua situação de emprego/desemprego, o que legitima as fragmentações socioeducacionais do Brasil.

Situação que se agravou com a pandemia do coronavírus, visto que em 2021 houve um avanço inquestionável da implementação do NEM, de acordo com Araújo e Both (2022), em janeiro de 2022, 26 estados e o Distrito Federal já haviam reelaborado seus currículos de referência, de tal modo que os autores afirmam que o ano de 2021 foi de intenso trabalho e de articulação para que, em 2022 a Lei nº 13.415/2017 fosse exequível.

A maioria dos referenciais curriculares foram homologados no ano de 2021, o Pará foi o 16º estado brasileiro a homologar seu referencial, no cenário paraense também foi salientado que as escolas técnicas passaram a responsabilidade de suas gestões da Secretaria de Educação do Pará -SEDUC/PA para a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica - SECTET, na época, os gestores não entenderam como ocorreria esse processo de implementação do NEM e recorreram à universidade e aos pesquisadores para compreender pontos como “horário de trabalho, lotação, jornada de trabalho, as disciplinas que possivelmente deixariam de existir no currículo ou perderiam carga horária no cômputo geral das novas matrizes, até o uso dos livros e outros materiais didáticos” (ARAÚJO e BOTH, 2022, p. 238).

Araújo e Both (2022) afirmou que a SEDUC/PA iniciou rapidamente, em 2021, após o ocorrido, momentos de formações durante o segundo semestre para apoiar a implementação do NEM na rede estadual, no Pará, o NEM, foi efetivamente implantado em janeiro de 2022 em cerca de 600 escolas.

A pesquisa aponta quatro pontos que ajudam a analisar a implementação do NEM no Pará, o primeiro diz respeito às análises dos componentes do currículo projeto de vida e protagonismo jovem foram impactadas pela não presencialidade no ano de 2020 em função das escolas estarem fechadas; o segundo ponto versou sobre a queda da arrecadação tributária, aumento de gastos e crises financeiras dos estados, já o terceiro aspecto apresentado se refere a indefinição de verbas a serem aportadas nas escolas para o atendimento trazidos pela reforma, especialmente os custos básicos para manter uma escola funcionando em tempo integral; e o último ponto toca também no aspecto de investimento na formação de professores, na compra de materiais didáticos, falta de licitação para montar laboratórios, contratar professores de disciplinas técnicas para o itinerário de formação profissional e, por conta disso, os autores apontam a necessidade de rever e repactuar o cronograma de implementação do NEM, tendo em vistas as inúmeras incertezas que permearam e permeiam o novo ensino médio, além disso, a participação dos professores e estudantes, neste processo, foi considerado pífio.

Na pesquisa que trata do cenário cearense, realizada por Carvalho e Barbosa (2022), o novo proposto vem para ser dirigido pelo velho restaurado, os pesquisadores indicam que as inovações e rupturas do modelo do NEM são apenas aparentes.

Carvalho e Barbosa (2022), consideram que a reforma do ensino médio vem acelerar aquilo que já estava em curso em muitas redes estaduais de ensino, a saber, o estado do Pernambuco, por exemplo, é destaque na implementação da modernização neoliberal na educação, de tal forma, a expansão nacional da racionalidade empresarial já estava em voga e o NEM é uma expressão do projeto neoliberal para a educação.

No Ceará, as alterações para o ensino médio instituídas pelos reformadores empresariais já eram parte da política educacional do estado, de tal modo que não causou estranhamento a adesão sem muita resistência dos gestores da rede estadual à reforma (CARVALHO e BARBOSA, 2022).

Houve também, para a oferta do projeto de vida no NEM no Ceará, uma parceria da secretaria de educação com o Instituto Aliança, que, conforme Carvalho

e Barbosa (2022), se trata de uma parceria bastante marcante na educação cearense, assim como o Instituto Unibanco.

O Instituto Unibanco, asseveram os pesquisadores, é vinculado ao Itaú Unibanco e apoiou a reforma do ensino médio e o que fornece à secretaria de educação cearense está voltado para o neotecnicismo e gestão de resultados

Ademais, o que se observa na educação cearense é um hibridismo, promovida pela intervenção de instituições privadas na educação pública, entre elementos do escolanovismo, reavivados com a pedagogia do aprender-a-aprender, e do neotecnicismo, que adequaram a dinâmica da educação à nova realidade produtiva do capital. No nível da consciência, essas duas vertentes, apresentam-se como inovação e solução para os problemas nos quais elas mistificam e aprofundam. (CARVALHO e BARBOSA, 2022, p. 247)

O estado do Ceará tem em seu Plano Estadual de Educação -PEE tem como compromisso dar prioridade ao ensino em tempo integral, o governo e a secretaria de estado de educação já vinha implementando ações inspiradas nos Protótipos Curriculares da Unesco para o ensino médio desde 2012 e, em 2016 a política do EMTI cearense aprofunda-se na ideia de currículo flexível e introduz neste ano a parte flexível na Proposta de Organização Curricular em Escola em Tempo Integral (CARVALHO e BARBOSA, 2022).

Logo, quando a Lei 13.415/2017 entra em vigor, a rede estadual de ensino do Ceará já apresenta experiência na oferta de eletivas, o que, no parecer de Carvalho e Barbosa (2022), facilitará a efetivação dos itinerários formativos na rede.

dentro do EMTI cearense, observa-se que as exigências de implementação da jornada ampliada e da proposta curricular, apresentadas pelo Novo Ensino Médio, por um lado, reafirmam semelhante estrutura curricular que já existia na rede estadual de ensino e, por outro, se hibridiza com ela combinando seus elementos, como é o caso da divisão do currículo em três partes (base, diversificada e flexível) ao invés de duas (base e flexível), como prevê a proposta nacional. (CARVALHO e BARBOSA, 2022, p. 249).

A seleção dos itinerários é feita pelos gestores escolares por meio de um catálogo das eletivas, sendo os itinerários estruturados pelos seguintes eixos: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo (CARVALHO e BARBOSA et al., 2022).

No que se refere a efetivação da oferta dos itinerários formativos no Ceará, Carvalho e Barbosa (2022) trazem a Resolução nº 497/2021 que aborda as possibilidades do ensino à distância e as relações público privadas.

Na Resolução nº 497/202, os itinerários formativos apresentados como trilhas de aprofundamento, podem ter até 20% de sua carga horária total para o diurno e até 30% para o noturno ofertadas no ensino à distância, já no que tange a relação público privada, a atuação das instituições privadas no ensino médio não se restringem ao ensino a distância, “a resolução define são medidas que pontuam e reafirmam a permanência e os interesses de agentes privados, garantindo, desse modo, que o currículo seja formatado e até mesmo efetivado por esses.” (CARVALHO et al., 2022, p. 251).

Com a pesquisa desenvolvida, Carvalho e Barbosa (2022) constataram similaridade entre as propostas do ensino médio do Ceará e a prevista na reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017, o que facilitou a efetivação do NEM no estado, minando possíveis dificuldades e resistências e legitimando a racionalidade empresarial na educação.

A última pesquisa apresentada na obra do EMPesquisa retratou o cenário mineiro, por meio da análise de Leal et al., (2022), apontam que por meio de pesquisa bibliográfica foi possível perceber que a BNCCEM e as DCNEM fizeram uma nula inferência às histórias das mulheres, uma ausência quantitativa e qualitativa sobre gênero, ademais, a pesquisa também versou sobre a implementação do NEM em diferentes redes de ensino no estado de Minas Gerais.

De antemão Leal et al., (2022) afirmam que houve similaridade entre o processo de implementação da reforma do ensino médio entre escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais e um colégio militar localizado no estado e sob a responsabilidade do exército brasileiro, visto que em ambos os casos não houve a participação de estudantes, professores, pais e comunidade em discussões acerca das atividades a serem ofertadas durante a extensão da carga horária, aos jovens coube selecionar o itinerários formativos, demonstrando que a liberdade propalada na reforma era uma falácia.

Diante do cenário trazido pelas pesquisas realizadas no âmbito do mestrado e doutorado em educação produzidas no período de 2017 até 2021 e da Rede EMPesquisa sobre a implementação da reforma do ensino médio imposta pela MP 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, a próxima seção apresentará um panorama das realidades investigadas.

É possível inferir a partir das pesquisas que a racionalidade empresarial/mercantil/ privatista já em curso na educação brasileira não causou estranhamento em muitos estados brasileiros, a exemplo do Ceará, Alagoas, Espírito Santo e São Paulo, que apresentaram adesão irrestrita ao NEM, inclusive com políticas em andamento similares à reforma.

Junto com isso, são apresentados como reflexos da implementação do NEM nas redes estaduais a minimização e rebaixamento dos conteúdos por meio de uma centralização da reforma ocorrer por meio de apropriação do currículo, a exemplo da BNCC normatizando os currículos de todas as redes de ensino.

O que as pesquisas apontam sobre como ocorreram as implementações que serão detalhadas nas análises apresentadas no próximo tópico.

3.3. O que dizem as pesquisas acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino do Brasil?

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise das realidades investigadas nos trabalhos de teses e dissertações disponíveis no Catálogo da CAPES e naqueles trabalhos produzidos pela Rede EMPesquisa na obra *Ensino Médio em Pesquisa*, publicado em 2022.

Ao todo, as pesquisas apresentaram realidades de 14 estados brasileiros por meio das 8 pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 13 pesquisas publicadas pela rede EMPesquisa.

As regiões Sul e Sudeste tiveram publicações referentes ao processo de implementação da Lei nº 13. 415/2017 sobre todas as suas redes estaduais, já no Nordeste, apenas Alagoas, Bahia, Ceará e Maranhão tiveram pesquisas publicadas sobre a implementação da reforma do ensino médio dentro do recorte estipulado

nesta pesquisa. No que se refere às regiões Centro-Oeste e Norte, a pesquisa alcançou os estados do Mato Grosso do Sul e Pará, respectivamente.

Acerca dos objetos das pesquisas, foi possível perceber a centralidade sobre os processos de implementação do ensino médio especialmente no que tange a repercussão inicial do NEM nas redes estaduais de ensino.

De início, salienta-se que dentre as pesquisas que compuseram o corpus dessa pesquisa não foi capturado o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 no estado do Amazonas.

Contudo, a partir das categorias centralização curricular, racionalidade empresarial/mercantil/privatista, autoritarismo e imposição jurídica que caracterizaram os processos de implementação da reforma do ensino médio nos estados brasileiros ajudaram a olhar para o currículo do ensino médio por meio do empreendedorismo.

O empreendedorismo é produto dessa racionalidade empresarial/mercantil/privatista que materializa os interesses de formação das instituições privadas por meio do rebaixamento dos conteúdos, fomento de ideais que fortalecem o ideário de flexibilização e retirada de direitos sociais já conquistados.

Ficou explícito que o NEM é a materialização do projeto de educação da classe dominante, bem como, é perceptível que esse processo só foi possível de implementar de forma arbitrária e impositiva em função do golpe parlamentar de 2016, que serviu à recomposição da hegemonia dominante e tem na reforma do ensino médio e na BNCC seus principais reflexos.

As tensões entre os projetos educacionais da classe dominante e da classe trabalhadora também aparecem no processo de resistência da MP nº 746, passando pela Lei nº 13.415/2017 até sua implementação nas redes estaduais de ensino, seja disputa por conteúdos nos currículos locais, seja na organização de movimentos de resistência ao NEM nos estados.

Contudo, o que ficou percebido dentro do que se enxerga como ação estatal, realizadas por meio das secretarias, foi um alinhamento entre a Lei nº 13.415/2017 e, portarias e resoluções do governo federal e os dispositivos jurídicos estaduais no que se refere à implementação do NEM nas redes estaduais de ensino. Ou seja, cabe às secretarias o papel de executar aquilo que é decidido pelo governo federal. Chagas (2019), nesse sentido, aponta que o outro alinhamento percebido na reforma do ensino médio está ligado entre as ações governamentais e os interesses patronais.

Sobre o alinhamento entre o MEC e as redes estaduais de ensino que, infere-se que, a reforma do ensino médio, autoritária e impositiva, de caráter neoliberal, é implantada nas unidades da federação da mesma forma: se sobrepondo ao debate público e fortalecendo a racionalidade mercantil privatista nas escolas.

Tanto que os documentos orientadores para a implementação do NEM permitem a atuação de instituições privadas na formação técnica e profissional dos alunos (CHAGAS, 2019), formação para gestores por meio do Instituto Itaú (ALENCAR, 2020), formação de pessoal da educação e na produção de material didático pelo IAS (NOGARA JÚNIOR, 2020) e na elaboração do currículo pelo IAS, Sebrae e IUNGO (MARTINI, 2021).

A abertura dada pela reforma às instituições privadas não se limitam à prestação de serviços, elas avançam, impõem à escola e seus professores, por exemplo, um maior controle de suas atividades, e aos estudantes uma restrição de acesso ao conhecimento por meio do esvaziamento dos conteúdos com a flexibilização curricular e, com isso, fazem com que a escola pública assumam os ideais e as agendas privatistas.

Esse não é um movimento novo, ele foi desenvolvido, de acordo com Spring (2018), por organizações mundiais do pós guerra fria, baseados na teoria do capital humano e da escolha racional que utilizaram a instrução dos trabalhadores voltar-se à economia global, criando, portanto, a economização da educação.

As empresas apoiaram essa ideia pois lhes fornecia o argumento de que as escolas deveriam transmitir as habilidades técnicas e interpessoais exigidas pelo mercado (SPRING, 2018).

No entanto, quando o olhar se volta à reforma do ensino médio, marcadamente com interesses privatistas, os estudantes, nesse processo, mostraram-se insatisfeitos com as opções disponíveis de formações profissionais (NOGARA JÚNIOR, 2020).

Os estudantes, de acordo com Nogara Júnior (2020), também se mostram dispostos a se submeterem aos trabalhos que estiverem disponíveis sob quaisquer condições.

Antunes (2020) afirma que foi nos anos de 1990 que o neoliberalismo saiu vitorioso no Brasil, visto que, conseguiu implantar programas de qualidade total e a introdução de ganhos salariais vinculados à produtividade, o que reestruturou a produção no país e trouxe consigo a flexibilização, a informalidade e a precarização da classe trabalhadora, de acordo com o autor, a flexibilização é importante instrumento utilizado pelas empresas para burlar as legislações trabalhistas.

Tanto que, a reforma do ensino médio, a BNCC, a reforma trabalhista e a imposição do Teto de Gastos se configurar como um pacote de medidas antipopulares realizadas no pós golpe parlamentar de recomposição da classe dominante. É um movimento organizado e que tem como finalidade a defesa dos interesses dos que detem o capital.

O NEM, embora tenha sido fruto de uma ação monocrática realizada pelo presidente Michel Temer, por meio da MP nº 746/2016, logo após assumir o poder no pós- golpe parlamentar, que depois foi convertida na Lei nº 13.415/2017, encontrou terreno fértil para sua implementação visto que desde a década de 1990 a racionalidade neoliberal na educação básica vem sendo fomentada, conforme foi demonstrado no primeiro capítulo.

Esse alinhamento normativos entre o MEC e as redes estaduais de ensino para a implementação do NEM nas escolas de ensino médio estaduais, em casos, como o de Santa Catarina e São Paulo, por exemplo, porque muitos profissionais

envolvidos na própria criação da reforma a nível nacional, estiveram também nos estados supracitados para a implementação do NEM.

Uma ressalva para Rossieli Soares que foi secretário de educação básica e ministro da educação no governo Michel Temer durante a tramitação da reforma e logo em seguida assume o posto de secretário de educação do estado de São Paulo no governo Dória, vale ressaltar que a secretaria de educação paulista quis assumir o pioneirismo na implementação do NEM no país.

O que foi entregue na implementação do NEM paulista foi um projeto autoritário que não ouviu professores e alunos.

A participação popular e a própria construção democrática brasileira tem, de acordo com Gohn (2019), a característica de interpelar o Estado com intuito de democratizar as políticas públicas, ou serve à legitimação de políticas compensatórias.

Nesse sentido, ao analisar as juventudes e sua participação política, Gohn (2019) afirma que o cenário crise, aliado à recessão, corrupção e violência pioram o cenário e destroem a confiança e a esperança no futuro, dessa forma, a racionalidade neoliberal, a pauta do empreendedorismo, somado ao desemprego tem nas juventudes sentido de ser. Vale ressaltar que além da colonização da racionalidade neoliberal e seu trabalho desde o currículo às formações de professores e alunos, ela conta também com o apoio midiático, ou seja, a reforma e tudo que ela movimenta está difusa em vários meios, sociais, estudantis, trabalhistas e comunicacionais.

Bem como as pesquisas sobre a implementação do ensino médio encontradas no Catálogo de Teses e dissertações da Capes, as pesquisas que compuseram o corpus deste estudo também se centraram especialmente no eixo Sul e Sudeste. Mas também trouxe as realidades de estados do Centro-Oeste e Norte, as quais não foram encontradas na busca anterior.

Os estados das regiões Centro-Oeste e Norte que fizeram parte da obra sobre o ensino médio da Rede EMPesquisa foi o Mato Grosso do Sul e o Pará e, em

ambas unidades da federação as pesquisas se centraram em análises da implementação do NEM em escolas piloto.

No caso de Mato Grosso do Sul, Perboni e Lopes (2020) apontam que houve na implementação do NEM em escolas piloto: uma flexibilização do currículo, ampliação da carga horária mas de forma não presencial, além de uma redução da autonomia das escolas com BNCC.

A BNCC, no caso da reforma do ensino médio reduz a autonomia quanto ao currículo e conteúdos, bem como as empresas privadas que atuam na educação básica fazem uma vigilância sobre a atividade docente.

No Mato Grosso do Sul também foi possível perceber que: havia um desconhecimento sobre o NEM e no que consistiria a sua implantação, faltou formação de gestores e professores para implementar a reforma, ademais, Perboni e Lopes (2022) apontaram a falta de debate que envolvesse os sujeitos das escolas.

Araújo e Both (2022) ao analisarem o contexto de implementação do NEM durante a pandemia no estado do Pará, asseveraram que “passou a boiada” no que tange a minimização do debate sobre a implementação da reforma na realidade paraense.

Foi possível constatar que essa marginalização das discussões serviram para normatizar no Pará, a submissão da educação aos ditames do mercado, fortalecer a responsabilização das juventudes sobre suas condições de emprego ou desemprego, reavivando na escola pública a teoria do capital humano, amplamente difundida no Brasil na década de 1990, momento de efervescência neoliberal.

Bem como ocorreu no estado de Mato Grosso do Sul, também foi possível evidenciar que no Pará a ampliação da carga horária se deu por meio da não presencialidade, além de coincidir a não compreensão da implementação do NEM por parte dos gestores e o pouco investimento voltados para a formação de professores.

Quando se volta o olhar para os processos que envolvem a implementação do NEM, é perceptível que ele é um produto de uma reforma educacional de

interesse privatista que mobiliza os conhecimentos do currículo, insere a atuação cada vez mais ampla da iniciativa privada nas escolas públicas, bem como impõe sua agenda e racionalidade aos sujeitos da escola.

O NEM, nesse contexto, é a materialização de um projeto de educação neoliberal que ideologicamente já estava em curso. Afinal, desde o que o recrudescimento do neoliberalismo na década de 1990 e o chamado hiato positivo nas políticas públicas educacionais dos governos petistas de Lula e Dilma (NOGARA JÚNIOR, 2020) que buscaram implementar uma política conciliatória na educação e demais setores e acabaram sofrendo um impeachment que culminou no NEM, um projeto notavelmente voltado aos interesses empresariais e que já estava presente no ideário da escola pública.

Tanto que, nos estados de Alagoas, Ceará, Maranhão e Espírito Santo conforme as pesquisas que compuseram o corpus deste estudos, foi possível delinear um cenário que aponta as políticas públicas educacionais dos estados já em curso como um terreno fértil para a implementação da Lei nº 13.415/2017. Isso se afirma porque, nessas unidades federativas já estavam em vigor no campo educacional as proposituras mercadológicas de privatização e gerenciamento do processo educacional por meio de assessorias privadas (MONTEIRO e LIMA, 2022).

Os estados, então, atuaram como um executor de tarefas que o governo federal coordenou e deu base jurídica/legal para implementar o projeto de educação hegemônico economicista que é o NEM e, impor, com isso, uma educação e uma aprendizagem de caráter instrumental às juventudes oriundas das classes trabalhadoras.

Nesse sentido é possível perceber que a adequação das redes estaduais de ensino ao projeto neoliberal de educação é viabilizada por intermédio da ação estatal que opera para a adesão das juventudes aos novos tipos de trabalho.

Antunes (2019), ao discutir o trabalho na contemporaneidade, traz à tona a escravidão digital e o *zero hour contract* - tipo de contrato em que o trabalhador fica disponível para a chamada do empresário e só é pago pelo tempo trabalhado, independente se tenha ficado durante muito tempo ocioso - que, para ele são formas

de exploração que não param de se expandir, de tal modo que os capitais informáticos exigem a flexibilização total do mercado de trabalho.

As pesquisas são unânimes ao salientar o rebaixamento dos conteúdos por meio da flexibilização curricular, que as parcerias público-privadas fortalecem suas agendas e ideais privatistas dentro da escola pública e que as escolas piloto servem de laboratório para estudos de rearranjos para investimentos das organizações do mercado.

A obra da rede EMPesquisa divide as pesquisas voltadas para a implementação do NEM na realidade brasileira e aqui, dá -se relevo aos currículos, às parcerias público privadas e às escolas piloto. Inclusive, as instituições privadas presentes, nas realidades investigadas são: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, Instituto Ayrton Senna - IAS, Instituto Unibanco, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Junior Achievement - JA, IUNGO e o Instituto Aliança.

A Uber é utilizada como exemplo por Antunes (2019), ao demonstrar que essa forma de trabalho precarizado deixou de ser exceção na era digital-informacional para se tornar regra, cuja tônica é que os trabalhadores arquem com as despesas e utilize os seus bens como instrumento de trabalho sob o véu de trabalho autônomo.

Sob a ótica de que há um terreno fértil para que esse ideário neoliberal ganhe ainda mais força, foi possível constatar que os jovens dentro das realidades investigadas estão dispostos a vender sua força de trabalho independente das condições impostas, para tanto, citam ocupações irregulares, apresentando assim o que Nogara Júnior (2020) chamou de disponibilização massiva.

Felipe (2021) ao perceber que a reforma do ensino médio institui uma nova razão educativa fundamentada nos pilares do neoliberalismo, contudo, aponta que o documento orientador do NEM na Bahia que a escola é produzida por disputas de hegemonia, finalidade e formatos de ensino médio, em que é possível inferir que a educação pode ser usada ora para regulação, ora para a emancipação.

Diante dos apontamentos trazidos pela pesquisa desenvolvida neste capítulo, ficou latente que as UF já estavam, de algum modo, preparadas para a implementação de um projeto educacional de pilar neoliberal, tal como é o NEM, contudo, essa preparação, ao que indica o estudo realizado vem de uma inserção do setor privado sobre a educação pública que remonta desde a ditadura militar e que teve o seu apogeu na década de 1990 com o governo FHC, em que a teoria das competências entra em voga nos currículos e nos dispositivos jurídicos, e se reestabelece de forma contundente após a deposição da presidenta Dilma Rousseff.

Dessa forma, percebendo o movimento que a implementação da reforma do ensino médio tomou no Brasil, iniciado num movimento monocrático e impositivo que de modo conjunto atrela em seu projeto uma listagem de conteúdos comuns nesse documento normativo que é a BNCC, e se insere nas UF de modo que as redes estaduais de ensino atuem como meras executoras de tarefas, é necessário identificar como os currículos traduzem e normatizam a racionalidade mercantil que dá base para o NEM.

Os currículos foram parte importante para a implementação da reforma do ensino médio, desde a inserção e a retirada de conteúdos sofridos, até mesmo sobre sua finalidade e formação preconizada, contudo a implementação do NEM foi atravessada por uma pandemia, a do coronavírus.

Durante o auge da pandemia do coronavírus, vivida entre 2020 e 2021 - cujo fim de emergência global só foi decretado em maio de 2023 - o estado do Amazonas foi, quiçá, a UF mais afetada, com a falta de oxigênio em hospitais públicos, bem como protagonizou a cena de enterros de vítimas da pandemia em covas coletivas.

Nesse contexto, ao olhar para o estado vizinho, o Pará, que na pesquisa desenvolvida por Araújo e Both (2022) perceberam que o período da pandemia foi utilizado para passar a boiada acerca de normas de implementação do NEM no estado.

O processo de implementação do NEM no Amazonas não foi contemplado nas pesquisas que compuseram o corpus deste estudo. Com isso, percebeu-se que a necessidade olhar para o currículo do ensino médio amazonense após os

apontamentos de adoção da racionalidade mercantil como pilar do NEM, de forma a fomentar a responsabilização das juventudes por sua condição de empregado/desempregado, minimizar conteúdos, fortalecer o ideário do trabalhador autônomo, empreendedorismo e com isso formar um trabalhador flexível de disponibilidade massiva.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

A centralidade do currículo identificado nas pesquisas realizadas acerca da implementação da reforma do ensino médio nas redes estaduais brasileiras contribuiu para que o olhar voltado para este processo se voltasse para o currículo do ensino médio amazonense após a Lei nº 13.415/2017.

Adotando a organização produzida pela rede EMPesquisa ao apresentar os estudos desenvolvidos por ela, acerca da reforma do ensino médio, foram estabelecidos os seguintes eixos: 1) Currículo, 2) Parcerias Público-Privadas, 3) Escolas-Piloto e 4) Formação e Trabalho docente, buscou-se então delimitar o olhar da pesquisa aqui desenvolvida para o currículo porque os marcos legais que, inclusive, aprovaram o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - (RCAEM), foram tomadas por meio de Resoluções Ad Referendum.

No Plano de Implementação da Reforma do Currículo e do Ensino Médio do Amazonas - (PLIAM), que se caracteriza como um documento que “ traz subsídios para a tomada de decisão por parte da alta gestão da Secretaria de Estado de

Educação e Desporto, no tocante à Reforma do Ensino Médio e Currículo” (AMAZONAS, 2022, p. 9).

Esse trecho, dá sinais que a implementação do NEM no Amazonas e do currículo obedece a uma lógica de uma democracia regida pelo alto, ou seja, nem horizontais e nem democráticas.

O Novo Ensino Médio é um produto da reforma do ensino médio que responde àquilo que está previsto na BNCC, o que demonstra a articulação e organização do Estado quando suas ações se voltam para o atendimento dos interesses privatistas.

O currículo, nesse sentido, é utilizado como meio para operar as reformulações necessárias à implementação da reforma com a criação de itinerários formativos que conseqüentemente aumentaram a jornada escolar e possibilitaram a abertura ainda maior às parcerias público privadas.

Todo esse processo realizado pelo alto, retira da sociedade a possibilidade do debate, é atravessado pela celeridade com a qual a reforma foi implementada reforça a retirada da discussão pública do centro da arena política.

Canabrava (2020) afirma que a rapidez em realizar a reforma se deu, também, em função de construir uma imagem de legitimidade ao governo Temer.

Para Chagas (2019) a celeridade da reforma se deu em função da necessidade de rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho justificada pela crise, no entanto, segundo Nogara Júnior (2020), o protagonismo juvenil da forma como foi expressado e as opções de formação disponibilizadas não atendem os interesses do contexto por ele estudado, dessa forma, percebe-se que a participação da sociedade não foi levada em consideração nessa reforma, que já foi iniciada de forma monocrática.

Afinal, a autonomia e o protagonismo, citados constantemente nas propagandas governamentais não cabem no alinhamento político entre as demandas formativas oriundas dos institutos privados educacionais e a reforma do ensino médio, ou seja, se limitam a itens discursivos falaciosos.

Ao voltar-se para o cenário amazonense, buscou-se apreender o que as interações entre usuários da rede social Instagram, na página oficial da secretaria de educação do estado, apontam sobre o NEM por meio de uma netnografia nas

publicações acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017, no período de dezembro de 2021 até janeiro de 2022.

Foram percebidas dúvidas acerca do formato e da formação preconizada no NEM, de tal modo que, enxergou-se a necessidade de analisar o currículo do estado do Amazonas.

Com isso, o capítulo volta-se para a análise de conteúdo do Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio, cujo enfoque se deu a partir da unidade de registro: empreendedorismo.

O empreendedorismo é, para Antunes (2011), fruto de um intenso processo de informalização e precarização da classe trabalhadora, e se configura como um trabalho tercerizado em resposta à erosão do trabalho registrado.

Tanto é sabida a condição de não oferta de empregos, que, Nogara Júnior (2020), afirma que os estudantes de ensino médio que fizeram parte da pesquisa por ele desenvolvida estão dispostos a se submeterem à condições sem seguridade para se sustentarem, além disso, se mostrarem não contemplados com as formações disponibilizadas no NEM.

Essa não contemplação pelo NEM, pode ser lida como um movimento que deve ser modificado, ao invés de ser um processo de adequação das juventudes à escola, poderia ser de uma escola que busca se atentar às demandas da condição de ser juvenil, para produzir ou contribuir para a viabilização destas, de acordo com a reflexão de Falcão et al., (2023).

O empreendedorismo foi a unidade de registro identificada como reflexo da implementação do NEM nas outras UF e, no Amazonas, é um dos eixos estruturantes que garantem a flexibilização do currículo. A análise de conteúdo será feita a partir de Bardin (2011).

A organização deste capítulo se dá em 3 partes, a saber, 1) A netnografia da implementação do NEM no Instagram; 2) A formação preconizada para o Ensino Médio no Amazonas no Referencial Curricular Amazonense e 3) O que o movimento de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas por meio do Referencial Curricular aponta?

4.1 A netnografia da implementação do NEM no Amazonas

A relação de conflito de interesses entre as classes vem se reformando e se adequando no decorrer da história em que vários atores e instituições desempenham papel estratégico na recomposição do poder hegemônico quando se ensaia a implementação de fortalecimento dos movimentos mais democráticos e inclusivos na sociedade.

A mídia tem papel importante no que se refere a manutenção do status quo e na aceitação popular de medidas de restrição da ação estatal e na retirada de direitos conquistados.

Se por um lado a propaganda governamental apresenta a Reforma do Ensino Médio como uma modernização e uma alternativa para a melhoria dos índices dessa etapa da educação básica que, supostamente, traria em seu bojo o fomento ao protagonismo e autonomia juvenil na escola, pesquisas empreendidas sobre a temática apontam para um outro lado: a reforma do ensino médio atua para aprofundar a já salutar desigualdade educacional existente no Brasil.

A Nota Técnica Informativa sobre o Novo Ensino Médio não apresentou em seus resultados informações referentes à estrutura do NEM, isso porque as inovações curriculares e o amplo conjunto de normativas que o embasam se configuram como um desafio para o MEC pelos seguintes motivos: seu processo ainda está em curso e a diversidade de sua implementação dificulta a sua representação adequado no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023). A nota cita alterações legais, um conjunto de normas infralegais e de normativas que constituem a trajetória do NEM, que pode ser vista na figura 2:

Figura 2 - Trajetória de implementação da Reforma do Ensino Médio (2016 - 2022) Fonte MEC



Fonte: INEP (2023)

Contudo, mesmo o NEM entrando em vigor para o 1º ano do ensino médio em 2022, suas diretrizes e finalidades já estavam em debate desde a MP nº 746/2016 e sua racionalidade, a saber, a racionalidade mercantil, já havia sido implementada na educação brasileira com mais afinco desde a década de 1990.

Canetti et al., (2021) alertam que não se pode ter inocência ao analisar o protagonismo juvenil incentivado pela reforma, os autores assinalam que se atente ainda ao discurso que ele visa beneficiar exclusivamente os educandos, visto que a educação escolar não assegura, sozinha, um emprego e a ideia de formar trabalhadores que arquem com as mazelas criadas a partir desse cenário sem questionar é economicamente viável, deste modo, trazendo benefício os setores representantes do capital.

Branco et al., (2019, p. 352) afirmam ser essa reforma um fomento ao aumento das diferenças sociais, à imposição do princípio da flexibilidade nas escolas e que “Escola de boa qualidade e cidadãos atuantes na democracia são declarações utilizadas como chavão para acompanhar os reais objetivos das políticas públicas”.

Contudo, as pesquisas voltadas para a implementação do NEM já alertam que a autonomia e o protagonismo juvenil são falácias, visto que o projeto de educação implementado acatou proposições do empresariado, que enxerga a qualidade da educação por meio do respaldo da economia.

O Amazonas é o maior estado do Brasil e a logística depende de navegação fluvial, além dos transportes aéreos e terrestres, o que encarece produtos e serviços

prestados no território amazonense, a população sofre com a qualidade dos serviços de internet.

O estado do Amazonas conta com o Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM que por meio do ensino mediado por tecnologia chega aos locais onde não há oferta de ensino médio ou a demanda é superior ao que é ofertado, demonstrando que a extensão do estado é uma realidade que necessita de ações específicas para atender as implicações geradas pelas longas distâncias ou difíceis acessos entre municípios e comunidades.

Dessa forma, se constrói no Amazonas um cenário pouco promissor para implementar a Lei nº 13.415/2017, visto que, estrutura física, de informática e de pessoal não é uma realidade em muitas comunidades amazonenses, por isso, a existência do CEMEAM.

Este centro cumpre a obrigação do estado de oferecer a educação básica e cuja qualidade do ensino deve ser objeto de estudos posteriores, visto que durante a pandemia o projeto aula em casa desenvolvido no CEMEAM foi distribuído para outros estados brasileiros dada a experiência em atividades de ensino mediado por tecnologia.

Outro fator a ser levado em consideração é que o estado do Amazonas faz fronteira com a Colômbia, Peru e Venezuela, deste último, inclusive, vem recebendo com muita frequência imigrantes desde que o país venezuelano foi alvo de um pacote de sanções econômicas do governo estadunidense.

Retomando o fato que o estado do Amazonas faz fronteiras com países falantes de língua espanhola a retirada da possibilidade de escolha sobre o idioma a ser trabalhado na escola denota o teor antidemocrático que essa reforma traz.

O descaso com a construção de espaços deliberativos e mais democráticos na escola e ao fomento ao protagonismo dos estudantes fica explícito no seguinte excerto:

§ 4º Os Currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

A conquista dos espaços públicos deliberativos dentro da escola foi minimizada pela Reforma e a suposta ampliação da carga horária total do Ensino Médio até o início do ano letivo de 2022 para 3.000 (três mil) horas, figurando entre as alterações impostas na Lei nº 13.415/2017, sendo que desse suposto acréscimo da carga horária um percentual poderá ser flexibilizado.

As pesquisas sobre a implementação do NEM já apontam conforme assinalado no capítulo 2 que algumas secretarias estaduais já ofertam o acréscimo de carga horária de modo não presencial e que o enfoque em uma educação híbrida já assinala para uma normatização dessa prática, com a Rede de Inovação para a educação Híbrida.

Os processos de flexibilização dessa carga horária também estão expostos na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que altera as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, permite que até 80% da carga horária do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos possa ser realizada à distância tanto na educação geral básica, quanto nos itinerários educativos (BRASIL, 2018b).

Contudo, convém salientar que a educação, dentro de uma sociedade capitalista que ainda se impõe às infâncias, juventudes e às trabalhadoras e trabalhadores, vem sendo submetida gradativamente aos interesses e anseios do capital, inclusive, por meio da ação estatal

Nazário et al., (2021) ao produzir uma netnografia da reforma do ensino médio brasileiro utilizou de redes sociais e a partir da interação entre os usuários retirou as falas em que discutiam sobre a reforma e conseguiu criar uma nuvem de palavras na qual o termo mais citado aparece numa maior proporção na imagem frente às demais, que sinaliza as representações mais presentes nos discursos sobre a temática, que pode levar a contribuir na composição analítica que se apresenta na pesquisa.

Foi, a partir da pesquisa desta pesquisa netnográfica⁷ que se percebeu a possibilidade de se aproximar dos usuários da rede social Instagram para identificar

⁷ Pesquisa netnográfica é um etnografia realizada em espaços virtuais como as redes sociais, blogs entre outros em que são analisadas as interações dos grupos que interagem nesses espaços.

quais questionamentos e discussões eram produzidas acerca da implementação do NEM na rede estadual amazonense.

Com o auxílio do software Iramuteq, Nazário et al., (2021) , puderam produzir um gráfico de similitude composto por elementos textuais com mais recorrência e suas relações mais aproximadas, ajudando a visualizar os campos aos quais as palavras - conceitos- fazem parte. Enxergar esses agrupamentos facilita o exercício da análise, além de ajudar na busca de literatura específica para a interpretação desses dados.

No caso amazonense, em um levantamento netnográfico, realizado na página da secretaria estadual de educação na rede social Instagram, construído a partir das publicações acerca da implementação do NEM entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022 ficou percebido através das interações dos usuários que dúvidas acerca da duração da etapa do ensino médio, bem como se ocorreria jornada diária em tempo integral foram registradas nas interações, conforme figura 3:

Figura 3 - Diálogo recortado de interação em postagem acerca do NEM na página oficial do Instagram da secretaria de educação do Amazonas



Fonte: a autora (2023)

Outro registro que vale ser apresentado diz respeito à classe trabalhadora e o NEM

Instagramer pedagogia: E os pedagogos receberão por essa uma hora a mais por dia? Sou 40 horas, como fica essas 10 horas de trabalho a mais?

Ao analisar os excertos das interações pode-se inferir que parecem ser dúvidas oriundas de estudantes, trabalhadores da educação na ativa ou em formação e que todos eles estavam à margem das discussões que lhes tocam.

Sobre o questionamento acerca do 4º ano se ele iria existir, talvez aí, caiba a ligação entre a reforma de 2017 com estratégias ocorridas no passado, em que a organização foi concebida com 4 anos de duração. Mostrando que ela ainda está no imaginário social essa formatação.

Entretanto, conforme já trouxe outra usuária, essa reforma traz como um dos itinerários a formação profissional, não obrigatoriamente todas as escolas de ensino médio ofertarão essa formação, bem como, terão jornadas diárias em tempo integral.

No que se refere à classe docente e os demais profissionais a dúvida trazida em torno do espaço destinado à língua espanhola nas escolas vem do entendimento que a Lei nº 13.415/2017 destina espaço obrigatório à língua inglesa e as demais são subalternizadas.

O outro ponto, que liga profissionais e estudantes, é a carga horária. O questionamento trazido pelo usuário que se identifica como profissional da pedagogia diz respeito à remuneração no caso de um aumento de carga horária trabalhada, outro fator que não foi tratado, assim como os demais, com a sociedade.

Inclusive, fato a ser levantado é que o trabalho de orientador educacional, no Brasil, tem como marco legal a Lei nº 5.692/1971, a reforma que tornou obrigatória a profissionalização para as juventudes.

De um modo geral, a forma como a Lei nº 13.415/2017 foi concebida e está sendo implementada, se replicou no cenário amazonense: decisões ad referendum

Fonte:a autora (2022)

Estão em primeiro plano as palavras: ensino e escola, de forma secundária: professor, educação, aluno, estar e ano.

Professor e escola são palavras que estão intimamente ligadas, assim como escola, educação e aluno. Mas, e o estado, o governo, a abertura estatal faz dessa ausência um indicativo importante para a análise da implementação de uma lei? Por certo que sim, afinal, essa ação, ora omissa com a sociedade e os princípios democráticos, ora subserviente com as demandas das iniciativas privadas tem reflexos significativos na formação das juventudes brasileiras, no cenário de desigualdade social no país que é mais grave na região Amazônica e usufruto do dinheiro público em prol da sociedade.

Dessa forma, urge que sejam analisadas as relações público-privadas que emergiram a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017 visto que a partir da pesquisa bibliográfica realizada foi possível inferir que esta legislação tem como um dos seus objetivos a mercantilização da educação básica pública por meio do ensino médio.

Nogueira (2016) ao abordar as mudanças na legislação educacional brasileira afirma que elas correspondem a um ajustamento entre formação da força de trabalho à redinamização da economia.

Esse limitado horizonte fomentado a partir das legislações educacionais não pode e nem deve restringir a ação social de reivindicar uma abertura a outros caminhos, especialmente aqueles que visam a emancipação humana.

Marques e Duarte (2020) asseveram a necessidade de a educação estar relacionada com as necessidades humanas e os direitos sociais, e não apenas se limitar a responder às necessidades mercadológicas.

Nesse sentido, retoma-se a ideia de Nogueira (2016) de construir uma análise rigorosa que aborde a educação com o capital.

A gênese dessa relação surge, de acordo com Saviani (2007) quando da ascensão capitalista

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (2007, p.159)

No intento de superação dessa dualidade fundante que se impõe sobre a educação e com mais robustez no ensino médio, no caso brasileiro, Marques e Duarte (2020) traz a pedagogia histórico-crítica desenvolvida pelo professor Demerval Saviani como uma alternativa crítica e historicizadora de uma construção social revolucionária que fortaleça as práticas sociais já construídas na perspectiva de superação da sociedade burguesa.

Frigotto (2007, p. 1131) nos ajuda a compreender as profundas raízes que forjaram na realidade brasileira o que hoje nos é imposto pela reforma do ensino médio a partir do excerto

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não

necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

Apropriar-se criticamente das múltiplas determinações que construíram a realidade presente depende também da ação deliberada docente (MARQUES e DUARTE, 2020), por isso, a reforma do ensino médio atingiu também fortemente a formação inicial e fez da BNCC um instrumento regulador normativo que em suma limita as possibilidades de uma ação revolucionária dentro da escola.

Essa necessidade de hegemonia sobre os currículos formação e recursos destinados à educação pública deve fomentar na classe trabalhadora um movimento que

Torna-se urgente que os processos de resistência sejam pautados por conteúdos político-ideológicos articulados aos interesses da classe trabalhadora para o enfrentamento de questões postas na realidade como universais e acima de interesses de classes (NOGUEIRA, 2016, p. 183)

Ou seja, a defesa por uma educação não dualista deve ser defendida, contudo, essa não deve ser um processo coordenado por ONGs, nem pela Igreja, mas pelo Estado, ainda que este, na contramão do que espera a sociedade, venha fortalecendo seus programas a partir das relações público-privadas (FRIGOTTO, 2007).

Fica, portanto, em primeiro plano a construção de uma organização que assegure às juventudes oriundas das classes trabalhadoras uma formação pautada em uma educação integrada entre trabalho, ciência e cultura, conforme defendem Ciavatta e Ramos (2012, p.31), que proporcione aos jovens compreender “relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”.

No entanto, essa busca não ocorrerá sem embates, a luta é necessária e a defesa da educação pública socialmente referenciada é indispensável.

De início então alerta-se que o princípio da democratização das ações educacionais e fomento à formação autônoma. Entendendo que a autonomia não é oriunda de ações verticalizadas ou autocráticas, embora a reforma do ensino médio

implementada em 2022 no Brasil tenha sido comercializada assim nos mais variados meios de comunicação.

E o segundo ponto aqui levantado é o da fiscalização dos recursos públicos destinados/utilizados pelo setor privado que serve para sustentar o sistema mercadológico às custas do sucateamento do serviço público oferecido à sociedade.

Dentre aquilo que se pode destacar sobre a netnografia ficam as dúvidas que emergiram dos usuários sobre o que se trata o NEM, sua duração, seu formato e a referência eram oriundas do formato da reforma da década de 1971, quando a educação foi reformada de maneira autoritária, também em um contexto pós golpe.

O alinhamento do governador do estado do Amazonas Wilson Lima e o presidente da república Jair Bolsonaro está presente desde que ambos concorriam para o governo do estado e para a presidência e se consolidou quando, após o auge da pandemia no estado amazonense, a Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM entregar o título de cidadão amazonense ao presidente, cujo governo foi omissivo no que se refere a sua atuação na pandemia.

Com isso, tampouco se espera que o estado do Amazonas faça oposição ao governo federal no que se refere ao NEM.

O quadro de publicações referentes ao NEM das quais foram recolhidas em 24 de janeiro de 2022, as interações entre os usuários das quais compuseram o corpus analisado pelo Iramuteq foram 10, publicadas entre 14 de dezembro de 2021 e 15 de janeiro de 2022 conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 - Publicações da secretaria de educação do Amazonas sobre o NEM em seu perfil oficial do Instagram

DATA	PUBLICAÇÃO	INTERAÇÕES
14/12/2021	NEM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas aprova a Proposta Curricular para o Ano Letivo de 2022.	1831 curtidas 32 comentários
04/01/2022	NEM - Governo do Amazonas apresenta propostas curriculares e Pedagógicas para 2022	2764 curtidas 79 comentários
05/01/2022	Vídeo - Alunos Protagonistas/ Lançamento do Novo Ensino Médio ocorreu em 04 de janeiro de 2022	4306 visualizações 297 curtidas 16 comentários

05/01/2022	Tudo o que você precisa saber sobre a transformação do Ensino Médio	2810 curtidas 95 comentários
06/01/2022	Vídeo - NEM / Transformação como conquista para redatores do projeto com articulação da secretária e incentivo do governador	4470 visualizações 320 curtidas 16 comentários
06/01/2022	NEM - Itinerários Formativos aprofundam conhecimentos em áreas de interesses dos alunos	787 curtidas 11 comentários
07/01/2022	Vídeo - NEM/ Tudo o que você precisa saber sobre o NEM	603 curtidas 11 comentários
07/01/2022	NEM - Itinerários Formativos	628 curtidas 21 comentários
12/01/2022	Vídeo - Já sabe tudo sobre o ensino médio?	672 curtidas 24 comentários
15/01/2022	NEM - Profissionais da Educação do interior do Amazonas recebem formação	704 curtidas 9 comentários

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Em 23 de julho de 2023, das 10 publicações feitas no perfil oficial da secretaria de educação amazonense, apenas o Vídeo: NEM/ Tudo o que você precisa saber sobre o NEM (SEDUC, 2022), permanece disponível para os usuários do Instagram, não foram apresentadas as motivações para a exclusão ou arquivamento das publicações. A temporalidade foi descartada visto que haviam publicações mais recentes que hoje não estão mais disponíveis na página.

Na publicação ainda disponível, com a mesma quantidade de curtidas e a perda de um comentário, dela foram retiradas informações sobre a programação de implementação do NEM de 2022 até 2024 que consistiu em implementar em 2022 e 2023 o primeiro e o segundo ano do novo ensino médio, respectivamente e, caso não seja revogado, irá ser implementado em 2024 o terceiro ano.

A publicação, conforme a figura 5 mostra, apresenta que o NEM é dividido em duas partes, uma delas é a Formação Geral Básica:

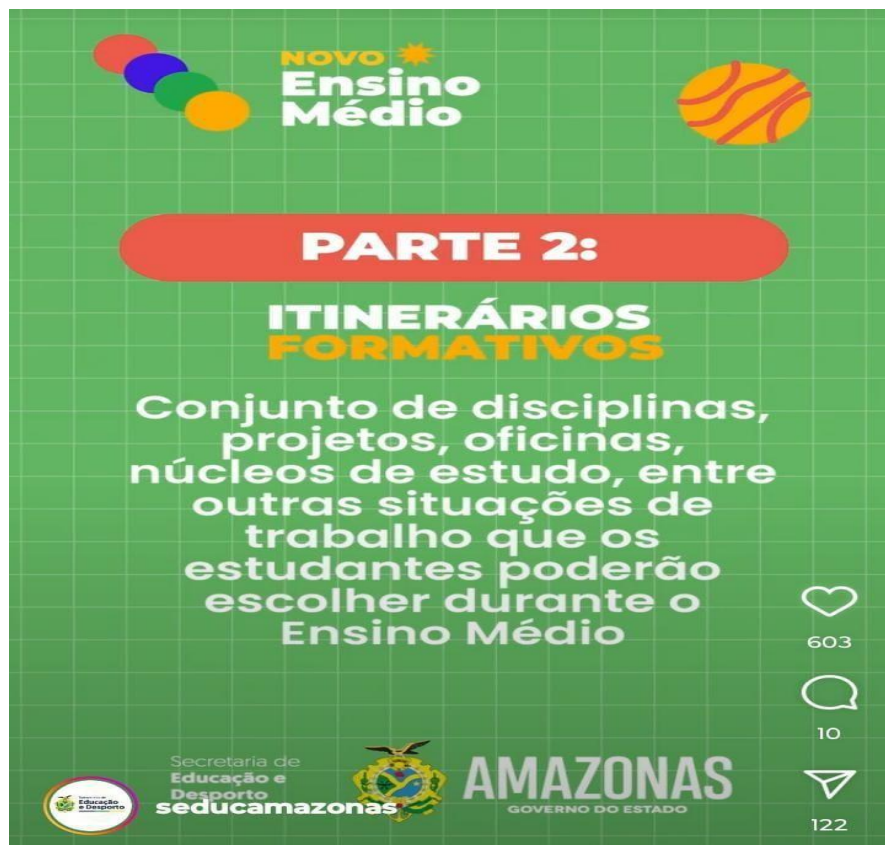
Figura 5 - Imagem retirada do vídeo publicado pela secretaria de educação do Amazonas sobre o NEM



Fonte: SEDUCAM, (2022)

A FGB é composta por 4 áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já a segunda parte é composta por Itinerários Formativos, apresentado pela secretaria de educação do Amazonas conforme a figura 6:

Figura 6 - Itinerários Formativos segundo a secretaria de educação amazonense



Fonte: SEDUCAM (2022)

Ainda de acordo com o que foi apresentado nesse vídeo, os IF ofertados pela SEDUC/AM são: projeto de vida, projetos integradores, estudos orientados, cultura digital, educação financeira, fiscal e empreendedora, interculturalidade e diversidade amazônica e educação ambiental e sustentabilidade no Amazonas.

Essa transformação é colocada como uma vantagem que se apoia em um aumento de carga horária, que, inclusive, é abordada no vídeo, conforme figura 6:

Figura 7 - Aumento de carga horária do NEM no Amazonas



Fonte: SEDUCAM (2022)

Esse aumento de carga horária foi apontado como um ponto positivo para o NEM. Contudo, o quadro 12 que apresenta o quantitativo de aulas semanais e carga horária anual dos componentes curriculares do 1º série do ensino médio assinala que a carga da FGB tende a ser diminuída:

Quadro 12 - Carga Horária anual e Aulas Semanais do ensino médio regular antes e depois do NEM para a 1ª série

Componente Curricular	Aula Semanal (Ensino Médio antes da Reforma)	Horas Anuais (Ensino Médio antes da Reforma)	NEM Aula Semanal	NEM Horas Anuais
Língua Portuguesa	4	160	4	128
Arte	2	80	1	32
Educação Física	2	80	2	64
Língua Inglesa	2	80	2	64
Física	2	80	2	64
Química	2	80	2	64
Biologia	2	80	2	64

Matemática	3	120	4	128
História	2	80	2	64
Geografia	2	80	2	64
Sociologia	1	40	1	32
Filosofia	1	40	1	32

Fonte: elaborado pela autora a partir de SEDUC/AM (2022b)

Em um comparativo entre o NEM e o modelo anterior apenas o componente curricular Matemática teve um acréscimo na carga horária, os demais componentes curriculares todos perderam carga horária anual. Inclusive, o componente curricular Matemática, que no 1º série do NEM recebeu um acréscimo de 8 horas anuais, no segundo ano de implementação do NEM, tem um decréscimo nessa carga e sai de 128 horas anuais para 96 horas anuais e com previsão de queda ainda maior para o 3º ano que está prevista uma carga horária anual de 32 horas (SEDUC, 2022b).

Vale salientar que no 3º série, a carga horária de Matemática será inferior a Projeto de Vida que anualmente contará com 64 horas anuais e se igualará em carga horária à Educação Ambiental e Sustentabilidade no Amazonas e Projetos Integradores, todos com 32 horas anuais.

Os componentes Arte, Sociologia e Filosofia, se manterão em 32 horas anuais, caso se mantenha o NEM. Educação Física, Língua Inglesa, Física, Química e Biologia 64 horas anuais no 1º série do NEM e nos demais tem sua carga reduzida para 32 horas anuais. Já Geografia e História terão 64 horas de carga horária nas duas primeiras séries do ensino médio e uma redução para 32 horas na terceira série do NEM, caso não haja revogação.

A partir da perda de carga horária da FGB, é possível notar a urgência de revogação do Novo Ensino Médio, visto que é salutar o rebaixamento dos conteúdos, especialmente os de teor crítico.

Em Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (2022) foi assinalado que essa reforma em vez de integrar, desintegra, porque seu caráter autoritário aprovou sem a devida participação das comunidades sobre a formação preconizada no ensino médio, esse atropelo sobre o debate democrático aprofunda os processos de precarização e privatização da educação pública, fato que foi acelerado e potencializado com a pandemia de Covid-19.

Ademais, na carta está exposto que a reforma do ensino médio se propõe a interditar o acesso ao conhecimento científico qualificado, que fica exemplificado no corte e diminuição de carga horária dos componentes da FGB, na oferta massiva de EaD e no aumento de componentes curriculares por meio de IF.

No Amazonas, os Itinerários Formativos tem as seguintes cargas horárias, a ser exposta pela figura 8

Figura 8 - Carga Horária dos IF no Amazonas

ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares Comuns	Projeto de Vida	2	64	2	64	2	64	192
		Projetos Integradores	2	64	2	64	1	32	160
		Cultura Digital	1	32	0	0	0	0	32
		Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora	1	32	0	0	0	0	32
		Interculturalidade e Diversidade Amazônica	0	0	1	32	0	0	32
		Educação Ambiental e Sustentabilidade no Amazonas	0	0	0	0	1	32	32
		Culminância de Projetos		8		8		8	24
	Unidades Curriculares de Aprofundamentos	0	0	6	192	12	384	576	
	Unidades Curriculares Eletivas	0	0	2	64	2	64	128	
	Carga Horária do Itinerário Formativo		6	200	13	424	18	584	1.208

Fonte: SEDUC/AM (2022)

As Unidades Curriculares que compõem os IF, junto com a FGB formam o NEM, inclusive formam o que a secretaria amazonense de educação apresenta o seguinte esquema (FIGURA 9):

Figura 9 - Arquitetura do NEM



Fonte: SEDUC-AM (2022b)

Neste mesmo documento são apresentados os documentos curriculares em que a proposta formativa e as intencionalidades do NEM estão expressas. Na figura 10 são apresentados os documentos: Referencial Curricular Amazonense e a Proposta Pedagógica, ambas destinados ao ensino médio:

Figura 10 - Documentos Curriculares para o Ensino Médio do Amazonas



Fonte: SEDUC-AM, (2022)

Conforme foi exposto no capítulo anterior, termos como empreendedorismo, autonomia e protagonismo foram utilizados como chavões para as propagandas do NEM, contudo, convém, a partir do que foi levantado até aqui analisar como eles estão dispostos e quais intencionalidades formativas eles preconizam no currículo para o ensino médio amazonense, de tal modo que o próximo tópico irá tratar da análise de conteúdo deste documento.

4.2 A formação preconizada para o Ensino Médio no Amazonas no Referencial Curricular Amazonense

O Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio foi aprovado pela Resolução CEE - AM nº 85/2021. Essa resolução, por sua vez, como todas as demais apresentadas como marcos legais do NEM no Amazonas (FIGURA 11) foram decididas de modo ad referendum.

Figura 11 - Marcos Legais do NEM no Amazonas



Fonte: SEDUCAM (2022b)

No quadro acima, a secretaria de educação amazonense sugere que o NEM tem embasamento na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/1996, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, na Lei 13.415/2017, Resolução 3/2018, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) e a Resolução nº 4/2018 que institui a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018c).

Esse conjunto de dispositivos legais de nível nacional incidiu sobre o estado do Amazonas que se adequaram a elas e produziram, sem debate com a sociedade, as suas resoluções.

Esse conjunto de dispositivos jurídicos que embasaram as resoluções ad referendum sobre a implementação do NEM amazonense e que constituem os marcos legais deste processo, mas que tomam decisões opostas aquilo que, por exemplo, está disposto nas diretrizes do PNE, como: superação de desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação, promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

A reforma do ensino médio assevera a já profunda desigualdade educacional e a dualidade histórica que caracteriza a oferta do ensino médio no Brasil (CHAGAS, 2019), por meio da diminuição do núcleo duro ou formação geral básica (NOGARA JÚNIOR, 2020; PORELLI et al., 2022), esse esvaziamento de conteúdo percebido no NEM exposto por Nogara Júnior (2020) e percebido na redução da carga horária como percebida no RCAEM se afasta de um movimento de melhoria da qualidade da educação, além disso, a reforma do ensino médio também tem uma forte atuação contra o fomento da promoção do princípio da gestão democrática na escola pública visto que há uma forte imposição da agenda neoliberal no NEM favorece práticas autoritárias que se refletem na disponibilização de ofertas de formações que não satisfazem as juventudes (NOGARA JÚNIOR, 2020) , demonstrando que, ao contrário do que é propagado, o processo de implementação da reforma é marcado pela falta de debate com a sociedade, com a comunidade escolar (SILVA et al., 2022).

Desse modo, sugere-se que os documentos e as decisões nelas definidas expõem impositivo que reflete na construção de um projeto educacional produzido a partir de uma racionalidade mercantil, de caráter neoliberal e o Estado, nesse processo, atua em prol dos interesses patronais.

O RCAEM, fruto da reforma, quando se refere às intencionalidades formativas do ensino médio afirma que

Em suma, espera-se que o ensino médio viabilize, de forma igualitária, a inserção do jovem no mundo do trabalho, tendo como base a oferta de cursos técnicos profissionalizantes ou a progressão de estudos, por meio da formação acadêmica (AMAZONAS, 2021, p. 33)

O excerto acima, deixa explícito o interesse de inserir o jovem no mundo do trabalho como centralidade do NEM, que, da mesma forma, secundariza a progressão nos estudos.

Dentro dessa discussão, convém salientar no que tange a flexibilização curricular do RCAEM, entre os eixos estruturantes está o empreendedorismo, conforme exposto na Figura 12

Figura 12 - Quadro de flexibilização curricular do RCAEM



Fonte: SEDUCAM (2022)

O eixo estruturante de empreendedorismo, tem uma papel estratégico numa sociedade de superexploração e precarização do trabalho, é uma das vias pelas quais o ideário empreendedor que promove e fortalece a racionalidade mercantil chega à sala de aula.

O conceito de empreendedorismo para fins de interpretação das diretrizes curriculares para o ensino médio

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 (BRASIL, 2018b, p.7).

Seu espaço dentro do currículo num movimento de flexibilização pode revelar como os interesses privatistas se apresentam e se inseriram no currículo do ensino médio, após a reforma. A situação fica ainda mais crítica quando na BNCC, o empreendedorismo é apresentado “como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL, 2017, p. 466).

Tanto a BNCC, quanto as DCNEM incidem diretamente na criação dos documentos curriculares estaduais, desse modo, enxergar como o currículo integra esse conceito são meios de denunciar como a agenda neoliberal se impõe no processo formativo no ensino médio.

Falcão et al., (2023) apontam que a implementação obrigatória do NEM nas escolas começou em 2022, e assinalam para a necessidade de desmistificar as reais intenções de uma proposta de ensino médio, no caso específico, os projetos de vida.

Nesta pesquisa, a partir da unidade de registro empreendedorismo o trabalho de análise de conteúdo do RCAEM se deu.

Bardin (2011) aponta que a análise de conteúdo se organiza em “torno de três polos: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2011, p.125).

O período de pré-análise tem três missões que não ocorrem, necessariamente, em ordem cronológica, mas envolvem a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011).

A definição da unidade de registro empreendedorismo ocorreu a partir das análises realizadas durante a pesquisa, que apontam ser o NEM um projeto educacional voltado para uma formação precarizada em que o trabalho informal se sobrepõe ao trabalho com seguridade social. Esse processo de pesquisa para seleção e sistematização dos dados, Bardin (2011) nomeou de codificação, T, por exemplo refere-se ao trecho e o número que o segue representa a sua ordem no quadro, o T1 é o trecho 1, ou primeiro trecho.

Foi na fase de codificação que a palavra empreendedorismo se tornou uma unidade de registro que ajudou a analisar o conteúdo do documento curricular.

Para compor a busca pela unidade de registro foi necessária a realização da transcrição do documento completo, visto que o RCAEM só está disponibilizado por meio de escaneado de uma cópia, o que não permite a realização de buscas por termos em seu arquivo de mídia.

Realizada a transcrição foi feita a busca pelo termo empreendedorismo e foram encontrados 21 resultados, o quadro 13 apresenta onde o empreendedorismo está presente no RCAEM:

Quadro 13 - O empreendedorismo no RCAEM

CÓDIGO	PÁGINA	TRECHO	CATEGORIA (FORMA)
T1	33	A proposta apresentada pela área de Linguagens centra-se na figura do jovem e em suas inquietudes no mundo contemporâneo, fortalecendo e promovendo ações como: participação social dos jovens no contexto comunitário; enfrentamento à violência, ao preconceito e à discriminação, pluralidade de ideias e opiniões dos diferentes grupos sociais e culturais; acesso à informação e às tecnologias de informação, produção, fruição e interação à cultura, esporte e lazer; qualificação técnica/profissional; empreendedorismo ; valorização da diversidade e inclusão.	Racionalidade mercantil (Forma de Participação Social)
T2	210	Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual e em todas as classes sociais. Cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, como a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de economia, trabalho e consumo.	Responsabilização Individualismo (Conteúdo)
T3	226	Ativismo político das juventudes: esporte, nas causas sociais, ambientais, Juventude estendida/prolongada. Juventudes, saúde, segurança empreendedorismo	Responsabilização (Forma de Participação Social)
T4	240	Relações de trabalho na Amazônia urbana e rural, Empreendedorismo e produção familiar no Amazonas: concepções, caracterização e desenvolvimento. Polo Industrial de Manaus (Zona Franca): uma abordagem sociológica.	Responsabilização (Conteúdo)
T5	241	(EM13CHS406AM) Desenvolver o empreendedorismo e a produtividade criativa dos estudantes no planejamento na realização de seu projeto de vida considerando suas qualidades aptidões pessoais.	Racionalidade mercantil (Habilidade)
T6	241	Empreendedorismo e geração de renda no Amazonas.	Responsabilização (Conteúdo)
T7	241	Trabalho formal e informal no Amazonas (emprego,	Responsabilização

		subemprego e desemprego). Economia verde: empreendedorismo , inovação e desenvolvimento sustentável.	(Conteúdo)
T8	241	Individualismo, empreendedorismo , consumismo Economia verde. Empreendedorismo informalidade.	Individualismo responsabilização (Conteúdo e Forma de Participação Social)
T9	241	Educação para o trabalho, Educação profissional, Educação e empreendedorismo , emprego e renda.	Racionalidade mercantil (Forma de Participação Social e Conteúdo)
T10	243	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo social, a convivência democrática a solidariedade.	Racionalidade mercantil (Habilidade)
T12	245	Surgimento e expansão do empreendedorismo social no Amazonas. Comércio local, comunitário e nas associações/ cooperativas.	Racionalidade mercantil (Conteúdo)
T13	245	Empreendedorismo social e participação política na construção da sociedade equitativa, Preconceito, discriminação, diversidade e minorias.	Racionalidade mercantil (Forma de participação Social)
T14	252	Promover e contribuir na realização de ações em escala local, regional e nacional para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo , a convivência democrática, solidária e fraterna.	Responsabilização (Conteúdo)
T15	252	Associações e cooperativas de trabalho no Amazonas, Formas de empreendedorismo na Amazônia	Responsabilização (Conteúdo)
T16	254	os IFS devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo	Racionalidade mercantil (Conteúdo)
T17	256	Empreendedorismo , conforme o supracitado referencial, o objetivo é aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, e por meio desses conhecimentos ser capaz de estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos	Racionalidade mercantil (Habilidade)
T18	258	HABILIDADES RELACIONADAS AO	Responsabilização individualismo

		AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA: (EMIFCGIO) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (EMIFCGI 1) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.	(Habilidade, Forma de Participação Social)
T19	273	Essas UCCs devem ser organizadas em torno dos quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Social e Empreendedorismo)	Racionalidade Mercantil (Conteúdo)
T20	279	Eixos Estruturantes: A parte mais prática do Itinerário Formativo está associada ao trabalho com os quatro Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Social e Empreendedorismo)	Racionalidade mercantil (Habilidade)

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Emergiram três categorias, a saber, racionalidade mercantil, responsabilização e individualismo por meio das seguintes formas: conteúdo, habilidade e como forma de participação social.

O empreendedorismo para Frigotto e Ciavatta (2011) foi uma das redefinições dadas à teoria do capital humano durante as reformas de desmanche do Estado na década de 1990.

A teoria do capital humano na educação se reduz à fetiche mercantil fomentando a ideia de pleno emprego (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011), contudo, a realidade de desemprego ocasionada pela retração do mercado de trabalho e a consequente subida da demanda por trabalho fragiliza o argumento de conclusão dos estudos para a empregabilidade (KRAWCZYK, 2011), o que justifica a disponibilidade dos jovens, identificada por Nogara Júnior (2020), à submissão a trabalhos sem seguridade social.

Essa submissão ao trabalho precarizado, demonstra que racionalidade mercantil, fomenta o consenso de que não há mais alternativa ao capitalismo (FRIGOTTO e CIAVATTA).

A racionalidade mercantil, desta feita, aparenta ser fundamentada na racionalidade instrumental que, por sua vez, se baseia no controle das ações e da

realidade, orientada por estratégias e regras técnicas que tem como finalidade a manutenção do sistema por meio do exercício de controle (HABERMAS, 2013).

O exercício de controle do capital maneja estratégias de gestão de suas crises a fim de evitar seu próprio colapso e para tanto necessita das ações do Estado para o ajuste das imperfeições do seu próprio sistema e uma das formações de ação estatal para favorecimento da manutenção dos interesses do capital é com a criação de uma estrutura jurídica para legitimar e regular as relações sociais e de reprodução econômica (GAWRYSZEWSKI et al., 2017).

Desse modo, a educação, ou seja, os processos de formação humana, segundo Ramos (2002, pp. 16), “ sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção”, por isso, Felipe (2021) apontou que a educação tem tanto a face de reprodução dos interesses econômicos privatistas, quanto a sua face emancipadora.

A universalização da teoria do capital humano parece, ao que afirma Quadros (2020), imposta aos sistemas educativos, às empresas e aos indivíduos e a agenda mercantil que ela estabelece para a educação pública, confere, que há uma acirrada luta de classes em ação (GAWRYSZEWSKI et al., 2017).

Para a construção de uma sociedade de classes democrática e pluralista se faz necessário uma renovação da racionalidade pedagógica (KRAWCZYK, 2011), todavia, Hirsh (2014, p. 284) aponta que “ é necessário, em primeiro lugar, olhar para além do existente e refletir sobre alternativas possíveis e pontos de partida concretos da ação social transformadora”, ele faz essa afirmação pois, sob o jugo da hegemonia neoliberal dominante cuja característica é a declaração de imutabilidade da natureza das relações.

Ramos (2002), assevera que a formação humana é historicamente marcada por lutas organizadas por sujeitos coletivos que tem por objetivo moldá-la conforme a ótica do capital ou pela ótica do trabalho.

Hirsh (2014) explicita que a modificação social e política devem ser implantadas por meio de lutas, no entanto, é categórico em dizer que os resultados permanecem em aberto. Por isso, coaduna-se, neste ponto, com Felipe (2021) que afirma ser a educação tanto um pilar de regulação, quanto de emancipação.

Com a reforma do ensino médio e a implementação de diversas formas da pedagogia das competências na escola (QUADROS, 2020), demonstrou que prevaleceu na educação básica o projeto educacional do capital.

Quando, ao buscar pelo empreendedorismo no RCAEM foram encontradas além da racionalidade mercantil, as categorias responsabilização e individualismo ratifica-se que a pedagogia das competências está presente nesse documento curricular amazonense e que, para além da presença, está intimamente ligada e embasada na teoria do capital humano e nos princípios da Nova Gestão Pública.

Para Quadros (2020), a Nova Gestão Pública é marcada pela prática de responsabilização e pelo tripé: objetivos - avaliação - punição, em que tudo deve ser avaliado em termos de desempenho e performance para saber o que gera ou não produtividade, as políticas educacionais, na ótica do empresariado devem ser pautadas pelo aumento da produtividade.

Ramos (2002), acerca dessa discussão, confirma que os projetos de empresas, trabalham sobre a ótica da competitividade e no desenvolvimento de competências individuais.

Na ótica do capital, a competência é defendida como um ponto de convergência de projetos dos empresários e dos trabalhadores e o governo, como terceiro sujeito desta equação, surge para materializar essa convergência (RAMOS, 2002).

Para as DCNEM competência é a “mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 2).

Entende-se aqui, como materialização dessa convergência, a adoção das competências como parte estruturante do currículo, não só no ensino médio, mas para toda a educação nacional.

Essa adoção e a centralidade dos conhecimentos voltadas à sua mobilização mostram que a ótica de educação capitalista se sobrepôs àquela voltada para as classes trabalhadora.

A partir disso, enxerga-se no empreendedorismo, adotado ora como conteúdo, habilidade, ora como forma de ação social no RCAEM, um modo de fortalecer, ratificar e atualizar a teoria do capital humano e a pedagogia das

competências no contexto de implementação da reforma do ensino médio amazonense.

Essa roupagem utilizada pelo empreendedorismo ao mesmo tempo que responde aos anseios empresariais, responsabiliza as juventudes pela falta de emprego, apelando para o fomento de competências e habilidades individuais para garantir seu sustento, numa sociedade que é, segundo Antunes (2015), refém da lógica destrutiva do capital, que destroi e precariza a força humana que trabalha, além de produzir mercadorias que destroem o meio ambiente.

Desse modo, a roupagem do empreendedorismo como face do capital humano na educação não é nova, ela já foi usada em 1990, conforme apuração de Frigotto e Ciavatta (2011), hoje ela é apresentada como formalização e reconhecimento da informalidade como realidade imposta à classe trabalhadora.

4. 3 O que o movimento de implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas por meio do Referencial Curricular aponta?

A resposta a esse questionamento é a própria tese desta pesquisa. A tese aqui apresentada se encerra na seguinte asserção: A implementação do NEM no Amazonas segue a lógica de implementação das redes estaduais de outras unidades da federação, apontadas nas pesquisas: dispensa de debates públicos e democráticos que conduz ao esvaziamento do conhecimento.

De modo objetivo, é possível afirmar que os marcos legais produzidos pelo CEE-AM e que deram embasamento para a implementação da reforma do ensino médio no Amazonas, a saber, a Resolução nº 83/2021, que trata do estabelecimento do cronograma da BNCC para o ensino médio no sistema estadual de ensino amazonense, a Resolução nº 84/2021, cujo teor se enfoca nas normas de implementação do NEM no sistema estadual de ensino, a Resolução nº 85/2021 que aprova o RCAEM, e a Resolução nº 126/2021 que dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação da Lei nº 13.415/2017 e suas resoluções incidentes, foram decididas de modo ad referendum, ou seja, sem debate e deliberação coletiva. E lançou esse conjunto de resoluções durante o período de vigor da pandemia, em movimento similar ao Pará, tal qual afirmaram Araújo e Both (2022).

Demonstrando que o caráter monocrático da MP nº 746/2016 que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 não é exclusividade do governo federal, e que,

para além de uma submissão do conteúdo, o estado do Amazonas também adota uma forma pouco democrática para assegurar a implementação do NEM na rede estadual de ensino.

Esse processo executor de normas estabelecidas pelo governo federal também foi realizado no estado de Santa Catarina (MARTINI, 2021), e do Rio Grande do Sul, como afirmou Chagas (2019), que ainda aponta para um alinhamento entre as orientações patronais e do governo federal. Ou seja, se o estado é um executor e se alinha às orientações do governo federal que, por sua vez, acata as demandas patronais, o que a UF executa é, no fim, ações de interesses dos patrões.

Quadros (2020), já havia alertado que as proposições do empresariado foram contempladas na reforma. Indicando que a implementação da reforma é a materialização das propostas empresariais no ensino médio.

Na netnografia realizada na página oficial da secretaria de educação estadual do Amazonas, cujo intuito era identificar os questionamentos trazidos pelos usuários e as interações mostraram que dentro do que foi capturado de maneira informal, aqueles sujeitos apresentaram dúvidas acerca do formato do NEM, além da duração dele.

As dúvidas acerca do NEM e sua implementação foram trazidas nas pesquisas de Perboni e Lopes (2022), no Mato Grosso do Sul, Carvalho et al., (2022), no Rio Grande do Sul e Araújo e Both (2022), no Pará.

Ora, há um alinhamento entre as normativas gerais e as demandas patronais, contudo, elas não foram discutidas ou sequer, esclarecidas aos profissionais da educação e a comunidade escolar, demonstrando que a participação social se encerra e se delimita ao voto, em que os representantes decidem o que fazer a partir dos seus interesses privados, pode se afirmar que a novidade do Novo Ensino Médio é uma falácia e sua implementação serve apenas ao que Saviani (2012) chama de recomposição elitista.

A democracia tomada pelo alto, já anunciada por Frigotto (2006) mais uma vez mostra que a participação social na democracia burguesa é limitada. Visto que a participação da sociedade no caso da reforma e da implementação do NEM é retirada desde a minimização de espaços deliberativos na escola, como por exemplo na escolha de língua estrangeira que tem a partir da reforma a obrigatoriedade de

ofertar a língua inglesa (BRASIL, 2017), e a inserção dos interesses patronais no currículo de formação do ensino médio.

No Amazonas, a partir da busca pela unidade de registro empreendedorismo, fica explícito o movimento de reavivamento da teoria do capital humano e da pedagogia das competências com a reforma e sua incidência sobre o currículo para o ensino médio aos moldes do NEM, visto que com os governos petistas, conforme asseverou Nogara Júnior (2020) havia um momento de hiato positivo no âmbito das políticas educacionais.

Os movimentos de implementação da reforma no estado amazonense, por meio da inserção do empreendedorismo demonstram que neste documento há, na forma como foi aprovado e no conteúdo nele exposto um alinhamento com as políticas educacionais mercadológicas que atuam para ratificar a racionalidade mercantil já em voga desde a década de 1990 que privatiza o pensamento pedagógico (FRIGOTTO, 2006), busca responsabilizar escolas e juventudes pela sua performance, acentuando valores pautados no individualismo.

“MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“modernização do arcaico”

Florestan Fernandes

Um pacote de medidas de austeridade econômicas que irão reverberar por 20 anos e a reforma toda uma etapa da educação básica, além da apropriação da discussão pública em torno de um documento normativo que atinge todos os currículos de todos os níveis de educação brasileira realizados em um momento de pós golpe parlamentar, eis o cenário no qual a Reforma do Ensino Médio deu origem ao Novo Ensino Médio.

Um cenário que tem como pano de fundo a ascensão armamentista, ataques terroristas golpistas, vários episódios de apologia ao nazismo e um movimento de rejeição à ciência fomentado na pandemia com o discurso anti vacina e anti científico.

O que temos com a reforma é um movimento de a adequação curricular que rebaixa a qualidade dos conteúdos trabalhados na escola e ofertado à sociedade, por isso essa é uma reforma prioritariamente curricular, daí vem o protagonismo da BNCC neste cenário, como instrumento de controle de conteúdos e de formação. Habilidades e competências voltaram à cena com força total.

Desta feita, pode se afirmar que questões concernentes ao Ensino Médio estão intimamente ligadas a um movimento de retomada de uma política brutalmente neoliberal. Chama-se retomada porque conforme Nogara Júnior (2020) afirmou, o período dos governos petistas de Lula e Dilma foram considerados um hiato positivo para as políticas educacionais. A disputa pelo currículo educacional é também uma das ações tomadas em momentos de recomposição hegemônica, conforme alertou Saviani (2012).

Essa disputa pela recomposição hegemônica no campo educacional e a reforma do ensino médio imposta à sociedade brasileira no pós golpe parlamentar, demonstra que o hiato positivo foi uma concessão que a elite brasileira resolveu cessar.

Com isso, o ensino médio, considerado por Zan e Krawczyk (2019) como o elo mais frágil da educação básica, se tornou bode expiatório do desmonte ao qual a educação brasileira foi alvo no pós-golpe parlamentar.

Fica explícito que a iniciativa privada, cujos intentos estão expressos na reforma, não tem o interesse apenas na formação de mão-de-obra barata para suas indústrias, há também, a necessidade de aumentar seus lucros e ampliar seus mercados e é com essa intencionalidade que grupos privatistas começaram a demandar do Estado espaços em locais de deliberação sobre a educação.

A Lei nº 13.415/2017 fortaleceu um instrumento legitimador de regulação formativa, a saber: a BNCC, que atingiu também a educação superior, no caso amazonense a Universidade do Estado do Amazonas foi afetada diretamente.

Ou seja, mais uma vez ações antidemocráticas se sobrepõem aos interesses públicos e de modo evidente, em um momento pós-golpe na história brasileira.

Em ambos os casos (1971 e 2017) o princípio da democracia e a liberdade de escolha foram acionados, o que contribui para o cenário contraditório que se circunscreve quando a democracia é violada.

Relevante salientar que nos dois momentos em que a democracia no Brasil sofreu golpes, os grupos empresariais da educação foram beneficiados e fortaleceram suas participações nas discussões de relevância educacional.

Contudo, é necessário fortalecer as redes de pesquisas voltadas para as análises acerca das implicações da implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino do Brasil dentro dos cursos de mestrado e doutorado em Educação sobre o tema, especialmente nos estados do Norte e Nordeste.

Os estudos produzidos foram oriundos das regiões Sul e Sudeste e demonstram preocupação com a formação a ser implementada a partir dessa Reforma com forte influência da iniciativa privada e pelas mãos dela, visto que esse processo se configura como um avanço da privatização sobre a educação pública brasileira.

A adequação legal dos estados à reforma é um movimento percebido nas pesquisas, bem como uma ação coordenada e organizada, pela iniciativa privada em conjunto com as secretarias estaduais, de formação de professores para a adesão dos discursos favoráveis à reforma.

No Amazonas a implementação da reforma do ensino médio segue a lógica das outras redes estaduais que dispensam debates públicos e democráticos e conduz ao esvaziamento do conhecimento. As resoluções ad referendum do CEE-AM que dão conta da implementação do NEM no Amazonas bem como a redução gradativa da carga horária da FGB e espaço dado ao empreendedorismo não apenas nos itinerários formativos mas também dentro dos componentes curriculares da FGB já demonstram que o NEM amazonense não se difere dos movimentos já realizados em outras secretarias estaduais do país.

Entretanto também pode se afirmar que existem resistências a essa reforma entre profissionais da educação. Esta pesquisa teve essa intencionalidade, apontar os processos de implementação da reforma do ensino médio nas redes estaduais de ensino para endossar o coro daqueles que defendem a educação pública de que é necessário revogar o NEM.

Foi identificado na implementação do NEM uma operação em conjunto: diminuição da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica para dar espaço aos itinerários formativos, cuja presença do empreendedorismo e de outras disciplinas voltadas ao fomento da adesão à flexibilização.

Caldas (2020) asseverou que a cultura empreendedora dentro da escola torne se protagonista de seu projeto de vida, como se fosse um super-herói que se responsabilize pelo êxito ou fracasso frente às incertezas que o mercado de trabalho impõe.

De tal modo que não é possível uma reforma da (d)reforma, é urgente revogar a Lei nº 13.415/2017 e iniciar um processo de amplo diálogo com os profissionais da educação, alunos, pais e a sociedade como um todo em torno de um projeto de ensino médio que respondam às demandas das juventudes brasileiras, haja visto que o NEM é um projeto de educação privatista voltado para o rebaixamento da qualidade educacional dos jovens oriundos das camadas populares.

Tendo em vista que as principais características da Reforma do Ensino Médio são: 1) o processo de construção e implementação antidemocrático que fere os princípios da gestão democrática; 2) o caráter mercantil e de rebaixamento dos conteúdos, 3) o aprofundamento das desigualdades educacionais entre a classe

dominante e as classes trabalhadoras e 4) uma maior abertura da iniciativa privada na educação básica pública.

Todos esses aspectos devem ser observados, identificados e analisados para compreensão das implicações que essa reforma impôs e impõe na educação pública, este ainda é a primeira tese produzida no estado do Amazonas acerca do NEM, sendo necessário ainda olhares mais aprofundados visto que no ano letivo de 2024 se completará o primeiro ciclo do novo ensino médio, cujos prognósticos não são favoráveis às juventudes oriundas da classe trabalhadora.

Não há possibilidade de “consertar” o NEM, nem possibilidade de conciliar o que ele propõe com as necessidades das juventudes populares brasileiras, é preciso lutar pela revogação da reforma do ensino médio e pela abertura de espaços de diálogos que foram retirados com a Lei nº 13.415/2017 para a construção de um ensino médio que possibilite outros modos de vida e de olhar para o mundo, que contribua para a emancipação das juventudes hoje submetidas à uma educação de base mercantil/privatista que visa a submissão de mentes e corpos ao capital, por isso e mais uma vez é urgente endossar o coro #RevogaNem.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos – SP, n. 2, p. 85-97, 2011.

Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>.

ALBERTI, L. O. **Política pública de educação profissional no governo de Dilma Rousseff (2011-2016): um estudo de caso Pronatec/BSM**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2017.

ALENCAR, N. F. de. **Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do maranhão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, 2020.

ALMERINDO, A. J. Nem tudo o que conta na educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Minho, n. 13, p. 13 - 29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>.

ALVES, M. A. Percursos da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução ad referendum nº 83 de 19 de julho de 2021a.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução ad referendum nº 84 de 19 de julho de 2021b.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução ad referendum nº 85 de 21 de julho de 2021c.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Resolução ad referendum nº 126 de 23 de agosto de 2021d.

AMAZONAS. **Implementação da reforma do currículo e do ensino médio do Amazonas** (2022). Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAM.pdf>. Acesso em 07 de jun. de 2023.

AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense do ensino médio**. (2021). Disponível: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em 07 de jan. 2023.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, 2011.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAUJO, R. M. L.; BOTH, A. L. C. M. “Passando a boiada na educação”: os avanços da (contra)reforma no ensino médio paraense no ano pandêmico de 2021. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa.** Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

BAIRROS, M. Ensino médio no Brasil: o que ele diz sobre o direito à educação. In: BAIRROS, M.; MARCHAND, P. (Orgs.). **Ensino Médio:** desafios e contradições. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOITO JR., A. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**, n. 3, São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRANCO, A B. de G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; NAGASHIMA, L. A. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica, Resumo Técnico** **2022.** Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 15 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016a.** Institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Disponível:

<https://docs.google.com/document/d/1YUafhXsOXvuMFQMTUM8lxI4U091Jj0DMUYQFQhHJbck/edit>. Acesso em 19 de abr. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16/pdfView>. Acesso em 09 de mar. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 08 de mar. De 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio No Brasil** (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008). Brasília, DF, jul. 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso: 08 abr. 2023.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados - DETAQ. **Sessão 288.2.55.0, Orador (a) Maria do Rosário PT (RS), Data 09/11/2016c**. Disponível: <https://abrir.link/lhVnR>. Acesso em 07 de maio de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados - DETAQ. **Sessão 305.2.55.0, Orador (a) Maria do Rosário PT (RS), Data 23/11/2016b**. Disponível: <https://abrir.link/h7jtu>. Acesso em 07 de maio de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento nº 4.337 de 2012**. Requer a criação de Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E5228450AFD8CF25F6CA8A1425BC5468.proposicoesWeb2?codteor=965059&filename=REQ+4337/2012. Acesso em 08 de abr. De 2023.

BRASIL. **Carta Aberta Pela Revogação do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)**, 08 de junho de 2022. Disponível: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. **Emendas apresentadas MPV 746/2016a**. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=2112490&subst=0. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. 2018b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Resolução CNE/CEB nº 4, de dezembro de 2018c. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 21 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

CALDAS, R. S. M. **A inserção do empreendedorismo no PROETI/Manaus: um estudo na política pública** (Dissertação, Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CANABRAVA, B. W. Ensino médio no Rio de Janeiro: como avançar em contexto adverso. **E-mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 21, 2020.

CARVALHO, I. A. S. et al. A reforma do ensino médio no RS: problematizações a partir da experiência de uma escola piloto. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

CARVALHO, J. C.; BARBOSA, J. M. Mudando para permanecer: uma análise das estratégias de adoção do novo ensino médio na rede estadual de ensino do Ceará. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

CASTILHO, B. B. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

CHAGAS, Angela Both. **OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto e educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, 2017.

D’AVILA, T. da S. **A política educacional de ensino médio em tempo integral no extremo sul do país: um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande/RS, 2021.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FÁVERO, A. A. *et al.* O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? In: KORBES, C. *et al.* (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

FELIPE, F. F. A. **Produção da escola de ensino médio na rede estadual baiana: as disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos do ensino médio após a promulgação e implementação da lei nº 13.415/2017**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2021.

FERREIRA, E. B. *et al.* A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

FERREIRA, P. de F. **Reforma do ensino médio: a lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2021.

FERRETI, C. J. Reformulações do ensino médio. **Holos**, Natal, v. 6, p.71-91, 2016.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FILHO, B. M. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.

(Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.619 – 638, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S. A reforma do ensino médio pela lei 13.415/17: percursos e impactos na rede pública. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

GAWRYSZEWSKI, B. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 18, n. 3, p. 826–843, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796>. Acesso em: 1 maio. 2023.

GAWRYZEWSKI, B.; MOTTA, V. C. da; PUTZKE, C. K. Gestão privada das escolas públicas da educação básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 12, n. 3, p. 728 - 748, 2017.

GÊA, G. S. S.; REIS, R. Implicações da noção de projeto de vida como eixo da reforma do Ensino Médio em Alagoas. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência com ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2013.

HAGE, S. M. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Questão**, vol. 10, 1999.

HIRSCH, J. **Teoria materialista do Estado**: processos de transformação do sistema capitalista de Estado. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

INEP. **Nota Técnica Informativa Censo Escolar da Educação Básica 2022 - Novo Ensino Médio**. Brasília, 06 de fev, 2023. Disponível: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/nota_informativa_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 20 abr. 2023.

KORBES, C. *et al.* **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1976.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, 2011.

KUENZER, A. Z. A reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, 2000.

LEAL, A. A. A. *et al.* A contrarreforma do ensino médio em questão: contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **RBPAE** - v. 28, n. 2, p. 495-513, 2012.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, 2012.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Golpes de estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386 – 400, 2002.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, 2004.

LOWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos golpe**: Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, p. 55-59, 2016.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia Histórico Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204 - 2222, nov. 2020

MARTINI, T. A. **Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina**: um estudo a partir da formação continuada de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Câmpus Camboriú, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense. Camboriú/SC, 2021.

MELO, R. **Marx e Habermas**: teoria crítica e os sentidos da emancipação. São Paulo: Saraiva, 2013.

MONTEIRO, S. R. M.; LIMA, M. A reforma do ensino médio no espírito santo: análise da parceria Senai-Sedu-ES. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

NAZARIO, M. E.; SANTOS, W.; NETO, A. F. A netnografia da reforma curricular do ensino médio brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260002 2021.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, 2016.

NOGARA JÚNIOR, G. **A reforma do ensino médio (lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2020.

NOGUEIRA, S. C. C. **II fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus/AM, 2016.

PELEGRINI, T.; FRANÇA, M. T. A. Endogenia acadêmica: insights sobre a pesquisa brasileira. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol.50 n.4, p.573-610, out.-dez. 2020.

PERBONI, F.; LOPES, M. L. F. M. A reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul: a materialização da lei 13.415/2017 nas escolas-piloto de Dourados-MS. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

PINTO, J. M. de R. O financiamento da educação no governo Lula. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 323-340, 2009.

PINTO, J. M. de R.; AMARAL, Ne. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma boa escola para poucos à massificação barata da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639 - 665, 2011.

PORELLI, A. B. G. *et al.* A reforma do ensino médio em São Paulo: o que há de novo?. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil. **Aurora**, Marília, v.14, n. 1 , p. 9-32, Jan./Jun., 2021.

QUADROS, S. F. de. **A Influência do empresariado na reforma do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2020.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2017.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. do A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, vol. 8, n. 1. jan./jun. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, M. S. B.; MOREIRA, J. A.da S. Estado do conhecimento da temática relação público e privado nos programas de pós-graduação strictu senso em educação no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24 n. 1, p. 117-131, jan./abr., 2020.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, Mai/Ago. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SCHLESENER, A. H. “Esta mesa redonda é quadrada”: a gestão democrática no contexto da democracia burguesa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 362 - 376, 2019.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEDUC/AM. **Lançamento do Novo Ensino Médio e das Propostas Curriculares e Pedagógicas do Amazonas**, 2022b. Disponível: https://drive.google.com/file/d/1VbeS1enFdLPDqWwvYeZWSrfKUVH2zi8_/view. Acesso em 23 de jul. de 2023.

SEDUC/AM. **Tudo o que você precisa sobre a transformação no Ensino Médio**. Instagram, 07 de janeiro de 2022a. Disponível: <https://www.instagram.com/p/CYbuSU9JTsg/?hl=pt>. Acesso em 23 de jul. 2023.

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, 2002.

SILVA, F. L. G. R. *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes. In: KORBES, C. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015.

SOARES JÚNIOR, N. E. As diretrizes curriculares da educação profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 61- 75, 2020.

SOUZA, J. **A herança do golpe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado.** Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônida** v. 4, n. 21, 2019.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 2005.

Apêndice 1

INTERAÇÕES ENTRE OS USUÁRIOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NO AMAZONAS

* Dia_14121

O cadastro já pode ser feito? Para o ano letivo de 2022?

novos alunos já podem ser cadastrados no site www.matriculas.am.gov.br

o site está com algum problema? Não mostra os demais bairros de Manaus

Onde vejo o calendário do ano letivo?

olá, Monique. As aulas iniciam em 7 de fevereiro. Assim que o calendário completo estiver disponível, iremos divulgar.

Um novo olhar para educação, eu acredito

O cadastro já pode ser feito? Para o ano letivo de 2022?

novos alunos já podem ser cadastrados no site www.matriculas.am.gov.br

o site está com algum problema? Não mostra os demais bairros de Manaus.

Onde vejo o calendário do ano letivo?

Um novo olhar para educação, eu acredito

E O ANEXO DO CMPM VIII? JÁ RESOLVERAM A SITUAÇÃO DO PRÉDIO PARA 2022??

Boa Noite Como vai funcionar os horários de aulas?

Esse ano 2021, faltou professor todos os dias praticamente na escola da minha filha, as crianças liberadas cedo, as que os pais não buscavam, a maioria ficando pelas esquinas, expostos a tudo de ruim que tem nas ruas.

E pra nós uma despesa terrível deixar a criança na escola as 13h e ter que buscar às 14h50, 15h causando transtornos na logística de nosso trabalho que é autônomo, graças à Deus que somos autônomos ou minha filha ficaria a mercê até o horário de saída.

Todos os dias despesa de no mínimo R\$40 de gasolina pra esse trajeto.

Tomara que seja bom pra esses alunos,

Vai ter processo seletivo para professor?

gostaria de saber se vai mudar os horários da escola, por exemplo a gente chegava 07:15, vai ter alguma alteração nisso?

**** * Dia_0401

E os pedagogos receberão por essa uma hora a mais por dia? Sou 40 horas, como fica essas 10 horas de trabalho a mais?

São propostas incríveis que vão melhora o ensino médio esse novo método será essencial para capacitar os alunos para os mercado de trabalho.

aham quero ver

vai nessa, confia

Muito bom esse novo ensino médio que está sendo oferecido nesse ano ajudará muito desde a primeira série já vai ser implantado

As novas regras vão começar de forma progressiva. A 1ª série do Ensino Médio vai passar por alterações em 2022. Em 2023, será a vez da 2ª série, e a inclusão da 3ª série ocorrerá em 2024.

e quais são essas mudanças??

Será que foi só eu que li NEM e pensei em níveis exaustivos em magia? se bem que o correto seria "NIEM's

Graças a Deus eu tô formado

Vai ter o 4 ano?

ah mn, até eu quero saber

Olá, Luiz. Não.

Olá, Gabriel. Não.

graças a Deus, se fosse pelo menos um ensino técnico seria ótimo

mas e o que está parecendo

amém

Já vai ter pro 2º ano?

Nossa que legal, esse novo ensino médio irá proporcionar muitas oportunidades para os jovens, o governo está investindo bastante na educação, estou super feliz com isso

E a oferta de Língua Espanhola? #ficaespanholAm

todas as escolas serão de tempo integral?

não.

Deveria. Mas como tudo é feito nas coxas...

vocês não explicaram ainda essa nova forma todos os alunos estão por fora de tudo isso a vali as mães

Novo? Quais as mudanças?

muitas, oq tá faltando é eles explicarem direito.

É os alunos que vão para a 2º série do ensino médio, como fica ?

segue o modelo antigo de ensino, o modelo do ano passado.

E o 4º ano como vai ser?

não, só em alguns estados se eu não me engano

Com esse novo ensino médio os jovens vão ter um ensino de qualidade.

e o ponto principal do Novo Ensino Médio será o protagonismo juvenil.

se quando o ano letivo começar nunca tem professor em várias disciplinas a vali agora

Cadê meu Monza, Seduc?

pena que vou me formar esse ano

Isso se aplica tanto as escolas particulares e públicas?

E para quem está no 2ª no segundo médio? Como vai ser?

pelo que eles escreveram aí, só funcionará para 1a. série/2022

as mudanças só ocorrerão em 2022 para quem estiver na 1a série do Ensino médio.

Ainda ensinam que Pedro Álvares chegou dando presente prós índios invés de matar? pois essa é a história verdadeira, Pedro Álvares Cabral invadiu Brasil matou índios e tomou Brasil pra Portugal...muitas coisas da história do Brasil precisa mudar nos livros

Ainda não consegui entender muito se vai até o quarto ano ou não

já responderam que não terá, não existirá 4º ano.

nem eu nunca explicar nada direito

Onde posso acessar o material que detalha todo esse aspecto do novo EM?

Mais trabalho e poucos profissionais nas escolas, investem tanta na educao mais professores sempre faltam nas escolas ,minha filha nem tinha matemática esse ano , o povo está sobrecarregado de trabalho e ainda colocam mas trabalho pra esse povo ...

Estão de parabéns

Poderia ser “Matemática e Conhecimentos de Educação Financeira” e deixava somente Ciência e Suas Tecnologias. É uma ótima forma de aprendizado o NEM, porém acho que se juntar com a Educação Financeira, creio que teríamos jovens mais preparados ainda.

O sucesso para uma nação bem sucedida está definitivamente na questão educacional.

Muita formalidade. O resultado deve ser medido.

acredito que ainda sera baixo.

Na Escola do meu filho esse ano que terminou não teve Português e nem Física agora inventaram mas um no NEM.

Quando vão colocar nas escolas públicas psicologo

Só tenho Pena do professor do último tempo de aula, no quinto tempo os discentes já estão desesperado pra irem embora.

Aprovado na base do açodamento e para atender aos interesses do mercado e não da sociedade. Isso significa o aumento da distância entre o ensino público , onde sou os centros de excelência ou as IFs terão condições de oferecerem um ensino médio de qualidade e algumas escolas particulares. Um retrocesso que vai impedir que filhos de pobres adentrem as universidades.

Poderiam exigir como matéria de escola (PRIMEIROS SOCORROS).países de primeiro mundo fazem isso já, no ensino fundamental uma criança sabe como socorrer imagine os demais do ensino médio. VAMOS avançar BRASIL Vamos ABRIR MAS A MENTE PROFESSORES. Salvar a vida com qualidade e conhecimento faz parte da educação humana desde o jardim

Novo ensino médio, velha política de fim de ano o professor ter que aprovar todo mundo.

Deva academia em breve vamos juntos internet academia agora você ter amor saúde felicidades academia deva de Ribeirão preto OK obrigado

Alguém pode informar pq suspenderam o empréstimo consignado com os bancos ?????

coitados dos alunos

Porcaria de 4 série

Onde podemos ver as propostas curriculares? Ocultar respostas

Olá, boa tarde. Logo mais iremos disponibilizar as propostas, acompanhe nossas redes sociais para mais informações

faz alguma coisa

tu te livrou bunito

Mais um tiro nos pés do governador

**** * Dia_0501

Essa mudança no novo ensino médio desse ano irá ajudar muitos alunos a avançar mais ainda em qualidade na educação isso é maravilhoso

Realmente mana, essa gestão vem realizando um excelente trabalho para levar o melhor para a educação, agora sim os alunos terão total qualidade e conforto.

O novo ensino médio irá trazer melhorias para os alunos que vão sair da escola capacitados para o mercado de trabalho , investir na educação é prioridade.

vamos continuar trabalhando para melhorar a educação a cada dia

foram feitas para melhorar a educação.

e os trabalhos continuam para melhorar ainda mais.

Dá pra colocar nas escolas públicas psicólogo !.

Queria fazer uma reclamação, a mais de um ano venho tentando tirar a segunda via do meu RG nos PAC'S de Manaus, mas simplesmente nao consigo. Inicialmente não podia pelo meu motivo não ser considerado "emergencial", agora eu estou aguardando desde novembro o agendamento pelo aplicativo SASI, no qual me informaram que era usado pra marcar, preciso pra tirar meu título de eleitor, isso ta um descaso, perdi proposta de emprego por conta disso, quero um respaldo, eu ligo muitas vezes para os números disponibilizados e nada!! Estou cansada

O problema não é dita Educação ensinada nas escolas. O grande problema é a inversão de papéis. Nós Pais sempre jogamos a nossa falta de responsabilidade para as escolas, nós não damos a base para nossos filhos, jogamos e cobramos resultado de algo que a escola não vai conseguir dá. A base educacional e a responsabilidade que não damos para nossos filhos, porquê é muito fácil, fazermos filhos, ganhar bolsa disso e daquilo, cobrar a responsabilidade da escola, sabendo que é a nossa falta de responsabilidade. Durante não haver a Cobrança de nós Pais ativamente na vida escolar dos filhos, a Educação de nossos filhos vai ser a merda que é pela nossa falta de compromisso e responsabilidade como Pais. Não há Cobrança da família, existe o inverso no governo também. A Cobrança em cima dos professores. Como cobrar se o próprio sistema obriga o professor ou entra no sistema e aprova meu filho, que não consegue nem lê e interpretar um texto, nem uma equação de 1º e 2º. Não haverá mudança se nós Pais não mudarmos a nossa mentalidade, saber distinguir o que é Educação em casa e na escola, as responsabilidades. Não vamos bancar as ovelhas e hipócritas. Até nas escolas

particulares é o mesmo pensamento dos Pais de uma escola pública. Nas escolas militares a mesma coisa, pais colocando os filhos com a ilusão de uma Educação de qualidade, poucos pais fazem seu papel, a maioria é jogando a sua irresponsabilidade de pais para as Instituições. Só a mudança se tiver Cobrança, se nós Pais tivermos conhecimento e vergonha na cara. Parar de fazer filho, e isso por um lado é cortar esse tanto de bolsa disso e daquilo, sem nem uma fiscalização.

**** * Dia_ 05012

O horário das aulas vão continuar normal? Podem me informar que horas será a entrada e saída??

Olá, a proposta curricular ainda será divulgada, acompanhe nossas redes sociais para mais informações

o horário das aulas vão continuar normal ? que horas a entrada e saída?

também queria essa informação, se puder dá um retorno

provavelmente a saída sempre vai ser no turno diferente em que o aluno estiver estudando

Olá, a proposta curricular ainda será divulgada, acompanhe nossas redes sociais para mais informações

Até quem fim Educação Financeira nas escolas Uma matéria que amo, com certeza vai ajudar os jovens a terem uma vida financeiramente bem mais equilibrada, pois grande maioria dos adultos endividados hoje no nosso País é pela falta de ensinamento voltada para essa área.

VERDADE!!

Para quem é autista como fica essa situação?tem algum projeto de apoio para esse novo projeto

boa pergunta!

isso

boa pergunta

Mds, esse povo não tem mais o que inventar.

No tempo da aprovação muitas escolas votaram não, inclusive a minha, e mesmo assim foi implementado. Hoje cabe os alunos e professores se sujeitarem a uma ideia que não corresponde a realidade da educação brasileira e muito menos amazonense.

Eu n entendi foi nada ainda

O projeto é ótimo, se for implementado da maneira correta. O governo vai abrir concurso para professores especializados por área? Visto que sabemos que atualmente são professores de licenciatura, certo? Professor de finanças, empreendedorismo, gestão??

mas uma das propostas do Ministério da Educação é a contratação de pessoas com "notório conhecimento", não um especialista.

Os professores que lutem 🙌

E a educação física entra onde????

Quem vai terminar o ensino médio em 2022 não vai participar do novo então?

é

isso, só vai fazer parte do novo ensino médio, quem está no primeiro ano esse ano

Q combo bom

Minha pressão até caiu

Q dlç

e o calendário escolar 2022 já tem disponível?

Olá, boa tarde. O calendário está sendo elaborado, acompanhe nossas redes sociais para mais informações.

obrigado

chorei

kakaka me salvei

Educação financeira

Muito bom, que assim seja , a participação dos alunos será primordial para que possamos fazer acontecer. " Dica básica: 1* ESCOLA É LUGAR PARA ESTUDAR, APRENDER, COMPARTILHAR CONHECIMENTOS, '2* ESCOLA: Não é lugar para passear" Que venha o NOVO ENSINO MÉDIO

Na minha época que eu estudava não tinha isso

ainda bem q eu já vou me formar

As aulas do eja serão quantos dias nas semana

Finalmente Educação financeira

Ainda bem que já me formei

Ferrou já tá ruim piorou

E como vou saber se a escola que minha filha está é a área que ela desejar trabalhar?

Só inventa um atraso !

Estão de parabéns. Essa geração é a mais esperta e inteligente mesmo, melhor explorar todo esse potencial.

Agora que eu terminei tem, tmare

Os professores que lutem

Muito bom

mano

nos livramos meu bem kkkkkkk

ainda bem

Aumentar os salários e Valorizar a carreira dos professores que é bom não querem né . E o projeto PONTA DA LINGUA?

Que seja um avanço para a educação brasileira

E a Ed física??

Pra tudo isso, vcs tem que melhorar a escola, a biblioteca, a sala de informática, a sala de laboratório, não adianta querer inventar um novo ensino médio, se a escola é mais velha que a vó do Wilson Lima

kkkkkkkkkkkkkkkkkk

KKLLLLKKKKK

E o salário do professor vai aumentar também devido essa nova carga horária?

Acho difícil isso da certo, pois muitos professores falta as aulas. Espero que o Eja fique normal pois muitas pessoas estão com idade avançada.

Vamos ver se é NEM hj e NEM amanhã. Na prática as coisas mudam. E no público tudo já é feito a culhão.

Maravilhoso projeto no papel. .Agora na Prática e outra história. . Vai dar em nada Isso ai

Bom dia! Como fica os novos alunos na escola CPMAM?

Só ilusão esse NEM

A pergunta é, vai ter 4 ano? Ouvi rumores sobre isso e tô com curiosidades

olá, Weiser. Não haverá 4º ano.

Aí tu quer fuder os alunos kkkkk

do medio cara , ensino medio

kkkk vsfd

Eu sei meu bem. Era uma piada! Relaxa

era uma piada! E boa sorte no novo Ensino médio.

Caramba que merda a gente já passa 5 horas na escola estudando quando chega em casa se mata de fazer trabalhos de vários professores diferentes pra entregar na data detarerinada, temos os nossos afazeres particulares vocês querem sobrecarregar a gente???

Quem vai terminar o ensino médio em 2023 não vai participar do NEM então?

**** *Dia_0601

Que maravilha, um novo ensino médio que irá levar melhorias para todos os alunos,e muito bom ver como a educação está sendo valorizada.

realmente nos tempos de hj que estamos vivendo é muito bom está priorizando avança na educação de cada aluno em levar esse novo ensino médio

Qual o número de contato da Seduc?

Bom dia, 3614-2200 / 3237-1735 / 3237-2480

esses números não funcionam

A educação é prioridade esse novo ensino médio irá trazer grandes benefícios para os alunos que vão ser capacitados para o mercado de trabalho.

Os estudantes do ensino médio vão ter um grande privilégio com esse novo sistema de educação.

Um grande avanço na Educação, e vamos continuar trabalhando para avançar ainda mais

Pode inventar o que for! Mas se não tiver uma boa gestão nas escolas não adianta nada. Professor falta direto, não dão nem 1/3 do conteúdo planejado para o ano, secretarias desorganizadas e por aí vai. Esse nosso ensino público tá muito, mas muito defasado.

Olá Senhor, iremos passar suas informações para o setor responsável. Agradecemos sua participação

Alguém sabe informar pq o suspendeu os empréstimos consignado ?????

**** *Dia_06012

Municípios pequeno e distante da Capital como Pauini, quem vai lecionar essas disciplinas?

História e Geografia ainda vai ter no Ensino Médio?

Infelizmente o aluno só não vai poder falar de uma cultura a cristã o resto pode

Concerteza a área do aluno, e a preguiça, e a desobediência, pra isso o povo paga professores pra ensinar, não é pra deixar o aluno fazer o que quer.

Vai altera em algo quem passou de ano caso eu 2 ano

bom dia! Quem fará a 2ª série do EM em 2022 irá estudar com o modelo anterior. A implementação do Novo Ensino Médio será gradativa. Em 2022, 1ª série; em 2023, 2ª série; e em 2024, 3ª série.

Isso apenas vai ser aplicado para o 1 ano? Ou vai ser para todo o ensino médio?

Pra todos

bom dia! A implementação será gradativa. Em 2022, 1ª série; em 2023, 2ª série; e em 2024, 3ª série.

**** *Dia_0701

As Eletivas não serão ofertadas???

Ofertem cursos de Informática Básica nas Escolas de Ensino Médio. Um laboratório de Informática em cada escola seria extremamente essencial. O ensino de Artes pode ser mais prático do que apenas conteúdos em livros. Adolescentes gostam de ação, Música, instrumentos, Dança, pintura etc.

verdade

MINHA ESCOLA É TAO POBRE Q NAO TINHA NEM AR CONDICIONADO

Como serão essas ofertas formativas? Meu filho fará o primeiro ano e posso matricular ele em qualquer escola de ensino médio e terá a oferta que for o interesse dele? Se a oferta será em escolas distintas deveria ser informado para que os pais saibam onde matricular os filhos

**** *Dia_07012

Qual a data pra aulas jovens adultos

Nos dias 17 e 18 pelo site!

Isso vale pros alunos do eja?

Como vai ficar a situação dos alunos com o aumento do covid, com tanto aumento da doença.

Parabéns

é pra ler?

sim estudante, leia

não estudante, é só pra você ver as imagens apenas isso!

foi oq eu fiz

fuuuudeeeeeuuuuuu

clbc q tu nem leu

vdd, li não

que bom, isso significa que você não é tão burro quanto demonstra ser

sou sim

nossa que descoberta

**** *Dia_1201

Muito bom

Que top! Amei a iniciativa será ótimo para os alunos.

Muito bom tirar todas essas dúvidas sobre o novo ensino médio que que estamos tendo nas escolas

Eita, agora sim um ensino médio de qualidade.

Esse editor é muito bom!!!

Tem data pra voltas aulas das escolas estaduais?

07.02

Bom dia! O ano letivo 2022 terá início no dia 07 de fevereiro.

Em 2017 que fizeram essa lei e agora que foi aprovada.

Top

eu só quero minha vaga

Não vejo nada interessante, quero ver isso na prática. Sento muito pelos alunos.

falei q ã vai ter o 4º ano

**** *Dia_1501

Deus me livre além de passar mais três anos ainda vai ter mais um

Professor Tiago, Helen e Julio.

linda!

ownn filho obrigada

E sobre a passagem para nos aluno de graça vai ter

E sobre as passagens de graça? Vai acontecer mesmo?