

POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PÓS-2016

ALGUMAS REFLEXÕES



*Kleverson Gonçalves Willima
Josemar Farias da Silva
Organizadores*

ARCO
EDITORES

POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PÓS-2016

ALGUMAS REFLEXÕES



*Kleverson Gonçalves Willima
Josemar Farias da Silva
Organizadores*

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Política nacional do ensino médio pós-2016 [livro eletrônico] : algumas reflexões / organizadores Kleverton Gonçalves Willima, Josemar Farias da Silva. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-543-2

1. Educação 2. Ensino médio 3. Políticas educacionais I. Willima;, Kleverton Gonçalves. II. Silva, Josemar Farias da.

25-301907.0

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-543-2

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O presente e-book, intitulado “Política Nacional do Ensino Médio pós-2016: algumas reflexões”, reúne um conjunto de análises críticas que se debruçam sobre um dos temas mais candentes da educação brasileira contemporânea: as contrarreformas empreendidas no Ensino Médio desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e suas reconfigurações posteriores, culminando na promulgação da Lei nº 14.945/2024. Mais do que um simples registro acadêmico, este livro digital busca contribuir para o debate público sobre os sentidos da educação em um país marcado por profundas desigualdades sociais e por uma crescente ofensiva neoliberal no campo das políticas educacionais.

A chamada “Reforma” do Ensino Médio, apresentada inicialmente sob o discurso da modernização e da flexibilização curricular, tem sido denunciada por diferentes pesquisadores/as e movimentos sociais como uma contrarreforma, na medida em que fragiliza os princípios da formação integral, democrática e emancipadora, substituindo-os por uma concepção de educação funcional, pragmática e voltada prioritariamente para o mercado de trabalho. No lugar da escola como espaço de construção crítica e omnilateral do sujeito, assiste-se ao avanço de uma lógica de responsabilização individual e de adaptação às exigências do capital.

Os desdobramentos mais recentes desse processo revelam que, diante da pressão social pela revogação integral do chamado “Novo” Ensino Médio, a resposta política foi a elaboração do Projeto de Lei nº 5.230/2023, convertido posteriormente na Lei nº 14.945/2024. O que se viu, contudo, foi a consolidação de uma “reforma da contrarreforma”: avanços pontuais, como a ampliação relativa da carga horária da Formação Geral Básica, conviveram com a manutenção de elementos estruturantes da lógica regressiva instaurada em 2017, como os itinerários formativos esvaziados, o projeto de vida, a pedagogia das competências, a vinculação à BNCC e o incentivo às parcerias público-privadas.

Assim, em vez de corrigir os retrocessos, a nova legislação acabou por ratificá-los em grande medida, reforçando a condição de um Ensino Médio “em ruínas” e aprofundando o risco de manutenção e até ampliação das desigualdades educacionais. Ao privilegiar negociações com setores empresariais e ao desconsiderar parte significativa dos avanços debatidos na sociedade e no Senado Federal, a lei sancionada em 2024 cristaliza a permanência de um modelo que reduz as possibilidades de formação crítica e integral das juventudes, subordinando o direito à educação aos ditames da economia neoliberal e da lógica mercadológica.

Os capítulos que compõem esta coletânea abordam, a partir de diferentes referenciais, as múltiplas dimensões dessa disputa. O texto “Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais: o declínio das subjetividades juvenis” analisa como esses dispositivos, apresentados como inovações pedagógicas voltadas ao protagonismo juvenil e à formação integral, funcionam, na prática, como mecanismos de subjetivação neoliberal. O capítulo demonstra que o “projeto de vida” e as chamadas competências socioemocionais promovem um deslocamento da escola para o campo da gestão das emoções e da autogestão empresarial de si, legitimando uma pedagogia do mercado que naturaliza desigualdades e esvazia a potência crítica e criativa das juventudes.

Já em “A farsa da Educação Híbrida na Reforma do Ensino Médio Catarinense”, observa-se como a implementação da modalidade híbrida em Santa Catarina revela a penetração de interesses empresariais no interior das políticas públicas estaduais, configurando um projeto mercadológico que, sob o manto da inovação, amplia desigualdades e acelera processos de desescolarização.

No artigo “O espetáculo contrarreformista do Ensino Médio em pauta”, os autores resgatam o contexto de formulação da Lei nº 13.415/2017, evidenciando o caráter antidemocrático do processo, marcado pela imposição via medida provisória e pela ausência de participação social. O texto revela como a “reforma” foi, na realidade, uma operação de manutenção da hegemonia burguesa, fortalecendo interesses empresariais em detrimento das demandas da classe trabalhadora.

Por fim, o capítulo “A Base de Competências e seus desdobramentos frente às reformas da educação brasileira” analisa criticamente o papel da BNCC e da lógica das competências como dispositivos de padronização e controle do conhecimento escolar, reforçando a subordinação da educação às exigências do capital, em consonância com tendências globais de mercantilização da aprendizagem.

Ao colocar esses textos em diálogo, este e-book evidencia que as disputas em torno da Política Nacional do Ensino Médio não se reduzem a questões meramente técnicas ou pedagógicas: tratam-se de disputas de e por projetos de sociedade. A escolha entre uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a formação integral das juventudes, ou uma educação minimalista, adaptativa e orientada pelas demandas do mercado, está no centro do embate.

Esperamos que as reflexões aqui reunidas possam contribuir para a ampliação do debate público e acadêmico, fortalecendo os esforços daqueles e daquelas que defendem a escola pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada. O futuro das juventudes brasileiras, e, portanto, do próprio país, passa, necessariamente, pelo enfrentamento crítico dessas contrarreformas e pela construção coletiva de alternativas que resgatem o horizonte de uma educação verdadeiramente transformadora.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	9
PROJETO DE VIDA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O DECLÍNIO DAS SUBJETIVIDADES JUVENIS.....	9
Cauê Lucas Azevedo da Silva; Adriana Martins de Oliveira; Kleverton Gonçalves Willima	
doi: 10.48209/978-65-5417-543-0	
CAPÍTULO 2.....	24
A FARSA DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE.....	24
Edinei Marcos Grison; Juliano André Deotti da Silva; Yomara Feitosa Caetano de Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-543-1	
CAPÍTULO 3.....	46
O ESPETÁCULO CONTRARREFORMISTA DO ENSINO MÉDIO EM PAUTA: UMA BREVE ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SUAS IMPLICAÇÕES	46
Kleverton Gonçalves Willima; Juan Rickson Rochedo de Oliveira	
doi: 10.48209/978-65-5417-543-3	
CAPÍTULO 4.....	60
A BASE DE COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS FRENTE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	60
João Paulo Montalvão Silva; Josemar Farias da Silva	
doi: 10.48209/978-65-5417-543-4	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	78
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	79

CAPÍTULO 1

PROJETO DE VIDA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O DECLÍNIO DAS SUBJETIVIDADES JUVENIS

Cauê Lucas Azevedo da Silva

Adriana Martins de Oliveira

Kleverson Gonçalves Willima

Doi: 10.48209/978-65-5417-543-0

INTRODUÇÃO

O processo de reinvenção do sistema capitalista para a sua manutenção social reverbera na educação de maneiras diversas, sendo a Contrarreforma do Ensino Médio¹ um exemplo dessa articulação entre educação e interesses do capital.

Aprovado de maneira autoritária (Silva; Oliveira, 2023), através de uma Medida Provisória - (MP) nº 746/2016, no contexto do golpe Político-Parlamentar-Midiático (Freitas, 2018), com apenas 22 dias de governo, o então presidente Michel Temer (MDB) promulga esta MP (Hawthorne, 2018) que é sancionada em poucos meses depois como a Lei nº 13.415/2017, também denominada de “Novo” Ensino Médio (Silva; Sheibe, 2017).

O denominado “Novo” Ensino Médio, cujo termo “novo” se encontra em destaque, na verdade é a retomada de um projeto político neoliberal para educação que encontrava-se desacelerado desde o ano de 2003 com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo brasileiro. Durante esse período, vinha-se tentando a duras penas materializar uma política educacional mais próxima de uma concepção progressista. A exemplo disso, o Decreto nº

¹ Neste estudo, o termo “contrarreforma” é mobilizado para assinalar o caráter regressivo das políticas educacionais de orientação neoliberal. Em vez de promover transformações que ampliem e consolidem o direito à educação como conquista social, tais políticas operam em sentido inverso, produzindo retrocessos que fragilizam o papel formativo da escola e reduzem seu potencial emancipador.

5.154/2004 apresentava a possibilidade do Ensino Médio Integrado (EMI).

As bases conceituais do EMI estavam estruturadas na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho. Essa perspectiva orientou a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que passam a ter como fundamento a formação integral do estudante (Silva; Scheibe, 2017, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, antes de serem efetivadas por todos os sistemas de ensino, foram interrompidas pelo Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, cujas resoluções foram deveras semelhantes à Lei 13.415/2017, que é mais tarde aprovada. Felizmente nesse período, devido a todo o movimento de resistência de pesquisadores/as, movimento estudantil e docente, o PL 6.840/2013 foi engavetado (Silva; Scheibe, 2017). Não à toa, Freitas (2018) denomina esse movimento político pós-golpe de “nova direita, velhas ideias”.

O cenário pós 2016, no qual esse PL ressurgiu com seus elementos muito presentes na MP 746/2016 e é aprovado como Lei 13.415/2017, é marcado também pela efervescência de pesquisas e movimentos de resistência a esta lei, reivindicando a Revogação da Contrarreforma Ensino Médio. A exemplo disso, podemos citar dois movimentos de grande repercussão, o Movimento em Favor do Ensino Médio de Qualidade² e a Conferência Nacional de Educação³ (CONAE) de 2024, que afirmou-se em favor do “Revogaço” – que significa a revogação das Reformas Empresariais na Educação, tais como a Base Nacio-

2 O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Acesse em: <https://observatoriodoen-sinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

3 Acesse em: <https://midianinja.org/conae-aprova-texto-que-propoe-a-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-da-base-nacional-comum-curricular/>.

nal Comum Curricular; a Contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional para Formação de Professores.

As várias pesquisas realizadas atestam o fracasso desta reforma empresarial na educação (Oliveira; Silva, 2024; Silva; Chrispino; Melo, 2025).

Algumas das modificações que a lei 13.415/2017 propôs (Brasil, 2017) foram: o retorno de uma formação dual no ensino médio, com uma carga horária reduzida da Formação Geral Básica, sendo até 1800 horas, e a outra parte diversificada contendo 5 (cinco) itinerários formativos, a partir do qual foi propagado que os/as estudantes poderiam escolher – atestando outro elemento do discurso sobre a reforma, qual seja, o Protagonismo Juvenil – que na prática não se concretiza uma vez que as escolas são obrigadas ofertar apenas 2 (dois) itinerários formativos, a oferta de mais itinerários vai depender das condições de estrutura e infraestrutura que as instituições escolares tiverem. Considerando a materialidade dos sistemas de ensino brasileiro, o sucateamento das escolas públicas, é sabido que tal “liberdade de escolha” dos/as jovens estudantes não é uma possibilidade para a maior parte dos/as estudantes de escolas públicas (Ferreira; Santos, 2024).

Além do exposto, se soma ao conjunto de reformulações da reforma o estreitamento entre parcerias público-privadas educacionais; a inserção do notório saber no itinerário técnico profissional – que é que a possibilidade de profissionais sem formação pedagógica lecionarem –; a desobrigação da oferta de todas as disciplinas nas 3 (três) séries do ensino médio, exceto Língua Portuguesa e Matemática (Silva; Scheibe, 2017; Silva; Oliveira, 2023).

Se soma também a esse bojo de reformulações a inserção do Projeto de Vida, cuja lei 13.415/2017 define que

Os currículos deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Contudo, devido a todo embate constituído em torno da Lei 13.415/2017, é aprovada no ano de 2024 a Lei nº 14.945/2024, na qual se atesta o fracasso da lei 13.415/2017 e apresenta algumas mudanças, que por sua vez são mínimas

em relação ao PL nº 2.601/2023 proposto pelo movimento progressista contrário à reforma do ensino médio, que foi arquivado em detrimento do PL nº 5.230/2023, formulado pelo Ministério da Educação (MEC), tendo Mendonça Filho como relator, ninguém menos que a mesma pessoa que era o ministro da educação no governo Temer (MDB), quando a Lei 13.415/2017 foi aprovada (Willima, 2025).

Essa nova lei descreve, no que concerne à resolução do Projeto de Vida, que,

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Como descrito no parágrafo da lei, o Projeto de Vida se soma às Competências Socioemocionais que se encontram como orientação presente em documentos, nos livros didáticos, na BNCC-EM (Mordente, 2025).

Com base no exposto, o presente estudo tem como objetivo problematizar como o Projeto de Vida, aliado às Competências Socioemocionais, opera como uma ferramenta de controle e ajustamento das subjetividades dos/as estudantes à lógica neoliberal no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental-bibliográfico, com análise crítica de documentos normativos com base na literatura crítica sobre o tema.

O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL

A emergência do componente curricular Projeto de Vida no contexto da contrarreforma do ensino médio é um fenômeno que não pode ser compreendido de maneira isolada. Trata-se de uma construção resultante de recomendações de organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a UNESCO, que desde os anos 1990 vêm orientando países periféricos a remodelarem seus sis-

temas educacionais sob a lógica da competitividade global e da adaptação ao mercado de trabalho. Nesse quadro, o Projeto de Vida aparece como categoria estratégica para a produção de subjetividades empreendedoras e resilientes, alinhadas à noção de capital humano (Magalhães, 2021; Manfré, 2022).

A força desse movimento no Brasil se manifesta na capilaridade assumida pelo Projeto de Vida nos documentos normativos. Como observa Jakimiu (2022), sua presença na Base Nacional Comum Curricular e na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 sinaliza a incorporação de uma pedagogia do mercado ao currículo do ensino médio, sustentada na defesa de que os/as jovens devem construir projetos pessoais voltados para a empregabilidade e para a adequação às demandas produtivas. A autora enfatiza que, por trás do discurso de valorização dos interesses e perspectivas juvenis, o que se consolida é a convergência do currículo às necessidades do setor econômico, em detrimento da formação integral.

A implementação do Projeto de Vida no currículo da Contrarreforma do Ensino Médio também evidencia a forte presença de instituições privadas na elaboração de materiais didáticos e na orientação pedagógica. Pesquisas apontam a forte atuação do Instituto Ayrton Senna, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto Lemann e de fundações empresariais ligadas ao setor financeiro e industrial nesse processo (Barbosa; Alves, 2023; Jakimiu, 2022). No caso do Paraná, por exemplo, Barbosa e Alves (2023) demonstram como a Secretaria de Educação do Estado estabeleceu parcerias diretas com o ICE para a produção de slides, apostilas, plataformas digitais e instrumentos avaliativos, ofertados de maneira padronizada às escolas. As autoras ressaltam ainda que o Projeto de Vida, mesmo sem possuir uma epistemologia própria ou um campo científico consolidado, foi alçado à condição de disciplina obrigatória com carga horária elevada, superando inclusive componentes historicamente legitimados, como Filosofia, Sociologia e Artes (Barbosa; Alves, 2023).

Esse deslocamento curricular demonstra tamanha inversão de prioridades, que enquanto as disciplinas especialmente as Ciências Humanas sofrem cortes de carga horária, o Projeto de Vida ganha espaço em nome de uma suposta inovação, mas que, na prática, se reduz a uma pedagogia do empreendedorismo. Como afir-

mam Barbosa e Alves (2023, p. 15), trata-se de um “projeto de vida danificado”, cuja centralidade não deriva de fundamentos teórico-epistemológicos, mas de sua utilidade como mecanismo de governo e adequação das juventudes às exigências neoliberais (Barbosa; Alves, 2023).

Sob perspectiva crítica, é possível compreender o Projeto de Vida como parte de um processo de semiformação, nos termos de Adorno (2024) e Adorno e Horkheimer (1985). Ao invés de promover a emancipação intelectual e cultural dos/as estudantes, a escola passa a oferecer conteúdos pautados pela adaptação: resiliência, flexibilidade, autogestão, espírito empreendedor, capacidade de enfrentar frustrações e de gerenciar emoções (Manfré, 2022; Silva, 2022). Esses conteúdos, apresentados como competências desejáveis, traduzem-se em dispositivos de conformação subjetiva, preparando os/as jovens para suportar a precariedade social sem questionar suas raízes estruturais.

A crítica adorniana permite afirmar que a ênfase na autogestão emocional e no empreendedorismo de si mesmo reduz a formação a uma dimensão instrumental, eliminando sua potencialidade crítica. A juventude, ao ser incitada a elaborar projetos individuais de futuro, é conduzida a interpretar o sucesso ou fracasso como responsabilidade pessoal, invisibilizando os condicionantes sociais que atravessam sua existência. O resultado é a naturalização de desigualdades e a individualização de problemas coletivos, em clara contradição com a função social emancipatória da educação pública.

Assim, o Projeto de Vida converte-se em dispositivo de subjetivação neoliberal. Ao invés de fomentar uma subjetividade crítica, solidária, criadora, conforme almeja a tradição progressista, o que se observa é o declínio da subjetividade juvenil, colonizada pela pedagogia do mercado.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO GESTÃO NEOLIBERAL DAS EMOÇÕES

A noção de competências socioemocionais, hoje central na política curricular brasileira, tem sua origem vinculada ao processo de reestruturação produtiva dos anos 1990 e ao avanço da lógica neoliberal no campo educacional. Como demonstra Magalhães (2021), sua gênese está articulada a uma

agenda construída por organismos internacionais, como OCDE e Banco Mundial, e operacionalizada no Brasil por meio de parcerias público-privadas, especialmente com o Instituto Ayrton Senna - IAS. Essa agenda ganha corpo a partir de 2011, com o seminário “Educação para o século XXI”, promovido pelo IAS, mas é somente em 2014 que o termo “competências socioemocionais” passa a ser consolidado nos discursos pedagógicos e documentos normativos, alinhando-se a pesquisas econômicas como as de James Heckman sobre “habilidades não cognitivas” e capital humano.

Esse movimento se intensifica no contexto da contrarreforma do ensino médio. A nova redação do artigo 35 da LDB, introduzida pela Lei nº 13.415/2017, determina que os currículos devem considerar a formação integral “voltada para a construção do projeto de vida e para a formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Tal formulação é reproduzida pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que estabelece a formação integral como desenvolvimento “intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, articulados ao protagonismo e ao Projeto de Vida (Brasil, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, incorpora explicitamente esses elementos em suas dez competências gerais, destacando aspectos como autoconhecimento, empatia, resiliência e cooperação.

O que se observa, no entanto, é que a inserção das competências socioemocionais no currículo foi menos resultado de um debate acadêmico consolidado e mais de uma estratégia político-ideológica, em grande medida conduzida por setores empresariais. O Instituto Ayrton Senna, em parceria com a OCDE, foi responsável por experiências piloto no Rio de Janeiro e pela elaboração de instrumentos de avaliação em larga escala. O Instituto Lemann e outras fundações empresariais também se destacam nesse processo, apoiando financeiramente projetos e disseminando materiais didáticos padronizados (Ramos; Magalhães, 2022).

A crítica teórica a esse processo revela importantes contradições. Ramos (2022) demonstra que a transposição da noção de competências do domínio cognitivo para o socioemocional não encontra sustentação epistemológica cla-

ra. Em vez de se ancorar em um referencial pedagógico consistente, apoia-se em teorias da personalidade — como o modelo Big Five — e na psicologia positiva, promovendo uma redução da subjetividade a traços mensuráveis e escaláveis. Nesse sentido, a pergunta provocativa da autora — “as competências podem sustentar uma teoria pedagógica?” (Ramos; Magalhães, 2022, p. 472) — explicita que o discurso das competências socioemocionais opera mais como instrumento ideológico e de gestão do que como fundamentação pedagógica propriamente dita.

Além disso, a associação entre competências socioemocionais e a formação integral dos jovens ocasiona um deslocamento da função social da escola. Em vez de promover a emancipação crítica, o que se oferece é uma formação para a adaptação. Como observa Manfré (2022), ao enfatizar conteúdos como resiliência, flexibilidade, autogestão e espírito empreendedor, a escola incorre em um processo de semiformação (*Halbbildung*), no qual a formação é reduzida à capacidade de suportar frustrações e ajustar-se às exigências do mercado, neutralizando a dimensão crítica da subjetividade.

Silva (2022) reforça esse diagnóstico ao destacar como a BNCC e demais legislações dão corpo à ideia de competências socioemocionais como parte obrigatória do currículo, naturalizando a gestão das emoções como tarefa pedagógica. O risco, como sublinha Ramos e Magalhães (2022), é transformar a escola em espaço de regulação subjetiva, onde sentimentos e comportamentos passam a ser tratados como insumos para a empregabilidade, e não como dimensões complexas da vida humana.

Assim, a gênese e consolidação das competências socioemocionais tais como estão postas não podem ser vistas como avanço em direção à formação integral, mas como parte de uma racionalidade neoliberal que captura a subjetividade juvenil, reduzindo-a a atributos emocionais e comportamentais funcionalizados ao capital.

PROJETO DE VIDA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: A CONJUGAÇÃO PERFEITA PARA DECLINAR AS SUBJETIVIDADES JUVENIS

A leitura das políticas educacionais recentes permite compreender que o Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais não se apresentam como propostas pedagógicas isoladas, mas como dois dispositivos articulados que operam em prol de um mesmo fim: a consolidação da racionalidade neoliberal como matriz de subjetivação das juventudes. O que se busca não é apenas alterar o currículo formal, mas sobretudo instaurar uma configuração mental majoritária, que orienta os/as estudantes a pensar, agir e ser no mundo de maneira mercadológica.

Mordente e Portugal (2024) identificam cinco dimensões constitutivas do neoliberalismo escolar: financeirização da educação; *ethos* empresarial; mercantilização da educação; balcão de negócios; e produção do sujeito neoliberal. A análise dessas camadas permite compreender de que modo o Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais se inscrevem nesse processo de governamentalidade.

A primeira dimensão é a financeirização da educação, isto é, a crescente captura da escola por interesses do capital financeiro. No caso brasileiro, essa financeirização se materializa na produção e difusão do Projeto de Vida e das Competências Socioemocionais por meio de fundações empresariais e institutos privados, como Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Fundação Lemann (Jakimiu, 2022; Barbosa; Alves, 2023). Esses atores produzem materiais didáticos, plataformas digitais e orientações pedagógicas, atuando como fornecedores de soluções educacionais padronizadas.

A segunda camada refere-se ao *ethos* empresarial, ou seja, à naturalização da cultura organizacional das empresas como modelo a ser seguido pela escola. O Projeto de Vida, ao incentivar que cada jovem planeje sua trajetória como “empreendimento de si”, reproduz o discurso da autogestão, da resiliência e da produtividade como valores centrais. Do mesmo modo, as competências socio-

emocionais, inspiradas em modelos como o *Big Five* da psicologia da personalidade, operam como indicadores de performance emocional, modulando os sujeitos a partir de critérios de eficiência e competitividade (Magalhães, 2021; Ramos; Magalhães, 2022; Manfré, 2022). Assim, a escola é convertida em um espaço de treinamento empresarial, em que a linguagem pedagógica cede lugar a estas categorias.

A terceira dimensão é a mercantilização da educação, que se expressa na transformação de práticas educativas em mercadorias circuláveis e consumíveis. O Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais são apresentados como “produtos” capazes de melhorar o desempenho escolar e promover a empregabilidade, sendo ofertados em pacotes didáticos ou programas prontos para implementação. Tal mercantilização reforça a lógica de que a educação deve ser avaliada por resultados mensuráveis — protagonismo, resiliência, flexibilidade — que se convertem em capital simbólico e, em última instância, em valor de troca no mercado educacional (Ramos; Magalhães, 2022).

A quarta camada, definida como balcão de negócios, explicita as articulações público-privadas que transformam a escola em terreno fértil para a atuação de ONGs, fundações e empresas. O Projeto de Vida, por exemplo, foi implementado em diversos estados por meio de convênios diretos com o ICE e outras entidades privadas, enquanto o Instituto Ayrton Senna assumiu papel central na formação docente e na produção de avaliações de Competências Socioemocionais. Assim, a política pública se converte em oportunidade de negócio, criando um mercado educacional sustentado por recursos estatais mas gerido por interesses empresariais (Magalhães, 2021; Barbosa; Alves, 2023; Jakimiu, 2022).

A quinta e mais decisiva dimensão é a produção do sujeito neoliberal, objetivo último do entrelaçamento entre Projeto de Vida e Competências Socioemocionais. Trata-se da fabricação de um “neossujeito” moldado para agir como empresário de si mesmo, dotado de resiliência, flexibilidade, empatia e autogestão, qualidades constantemente mobilizadas nos manuais e materiais pedagógicos (Manfré, 2022; Silva, 2022). O/a estudante é incentivado/a a interpretar sua vida como um projeto individual de investimento e retorno, assu-

minho para si a responsabilidade por fracassos e desconsiderando condições materiais de existência.

O Projeto de Vida oferece a narrativa de futuro e propósito individualizado, enquanto as competências socioemocionais fornecem os instrumentos de gestão emocional necessários para suportar frustrações. Ambas, articuladas, convertem a subjetividade juvenil em capital humano e esvaziam seu potencial crítico.

Em síntese, as cinco dimensões descritas por Mordente e Portugal (2024) mostram que o Projeto de Vida e as competências socioemocionais operam de modo integrado, sustentando um projeto de educação que, longe de emancipar, coloniza a interioridade das juventudes. A escola, em vez de espaço de crítica e transformação, é transformada em dispositivo de governo neoliberal, produtor de subjetividades dóceis, adaptáveis e mercadológicas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo problematizar como o Projeto de Vida, aliado às Competências Socioemocionais, opera como uma ferramenta de controle e ajustamento das subjetividades dos/as estudantes à lógica neoliberal no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio. Ao longo da análise, evidenciou-se que ambos se apresentam como dispositivos distintos, mas articulados, sustentados por recomendações multilaterais, pela atuação de institutos privados e pela legitimação normativa em documentos como a BNCC, a Lei 13.415/2017, e outras. Essa conjugação não redefine o currículo e busca instaurar uma racionalidade mercadológica que molda a forma de pensar, sentir e agir das juventudes.

Verificou-se que o Projeto de Vida fornece a narrativa de futuro e de propósito individualizado, enquanto as Competências Socioemocionais oferecem os instrumentos de regulação emocional para suportar frustrações e precariedades. Ambas, imbuídas das camadas do neoliberalismo escolar identificadas por Mordente e Portugal (2024), convergem para a produção de um sujeito neoliberal, adaptável, resiliente e dócil. O que se consuma é um pro-

cesso de declínio da subjetividade juvenil, que deixa de ser potência crítica e criadora para se converter em capital humano administrável.

Esse declínio não se reduz ao espaço escolar. Ele se conecta a um processo mais amplo de disputa pelas nossas mentes, atravessado por outros processos recentes da contemporaneidade, como a plataformização da educação, a coleta massiva de dados e pela leitura algorítmica de nossos comportamentos. A escola não escapa às dinâmicas de governo próprias do capitalismo de vigilância, no qual subjetividades são continuamente monitoradas, calibradas e induzidas a formas previsíveis de consumo e de conduta.

Diante disso, a defesa de uma subjetividade livre das amarras do capital torna-se tarefa central da pedagogia crítica. É preciso afirmar uma escola que não se limite a ajustar as juventudes ao mundo existente, mas que lhes devolva a capacidade de imaginar e construir outros mundos possíveis. Resistir ao avanço da racionalidade neoliberal na educação significa não apenas disputar o currículo, mas disputar o próprio sentido de ser sujeito em sociedade. Nesse horizonte, a luta por uma subjetividade emancipada é também a luta por uma educação pública que se recuse a mercantilizar a vida e se comprometa com a formação integral, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor.W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** [recurso eletrônico]. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades e Inovação**, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1140, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1140.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: 11 fev. 2022. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n6wnrnw> Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: <https://tinyurl.com/5chw8r5w> Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Diário Oficial da União. Edição 224, seção 1, página 21. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em: 11 fev. 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**, Florianópolis/SC. Volume 42, n. 2–p. 01 –22, abril/jun.2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAWTHORNE, Julia Galvani. A Medida Provisória nº 746/2016 e o real motivo de se reformar o ensino médio no Brasil. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p.20–24, 2018. DOI: 10.14244/enp.v1i2.17. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/17>. Acesso em: 12 mar. 2025.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado: Life project in the high school curriculum: Education at the service of Market Pedagogy. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na Política Curricular e no Ensino Médio. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 62–84, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.46754. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 4 set. 2024.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Competências Socioemocionais e (Semi) Formação na Educação. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, p. 56–75, 2022. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.57599. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57599>. Acesso em: 4 set. 2024

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–25, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. Neoliberalismo escolar e as competências socioemocionais: produção do “empreendedor de si”. In: SALGADO, Tiago Santos; PAI, Raphael Dal. **Novos debates sobre o neoliberalismo e suas formas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 180p.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Contribuições dos estudos sobre a Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017. In: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; DANTAS, Andréa Maria Lopes. **Educação, política e diversidade**: interseções amazônicas. Curitiba: Appris, 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/121249896/Coletanea_Educa%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_e_diversidade_interse%C3%A7%C3%B5es_amaz%C3%B4nicas Acesso em: 06 mar. 2025.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la Pedagogía de las Competencias Cognitivas y Socioemocionales. **PARADIGMA**, Maracay, v. 43, n. 3, p. 451–479, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p451-479.id1279. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1279>. Acesso em: 4 sep. 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017-2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0255069, jan. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bTZ4QLXWksTv-v96L48KBHhD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 113–129, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30708. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educere-eteducare/article/view/30708>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 3 mar. 2025.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. **Na vanguarda do atraso: a Lei nº 14.945/2024 e a possível manutenção das desigualdades educacionais**. In: III Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina. UNISC, 2025. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/24723/1192615345>. Acesso em: 06 mar. 2025.

CAPÍTULO 2

A FARSA DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE¹

Edinei Marcos Grison
Juliano André Deotti da Silva
Yomara Feitosa Caetano de Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-543-1

CONSIDERANDO INÍCIOS: OS PRIMEIROS PASSOS DESTE ESTUDO

Não são novidades as disputas educacionais a respeito do Ensino Médio brasileiro. Um mal-estar sobre esta etapa na escolarização dos jovens, apontado por Dallabrida; Ricci (2017), é considerado o “maior gargalo da educação básica”. Já para Fagionato; Mello (2021) este cenário é visto como um problema multifacetado, dada a evasão estudantil.

O presente estudo visa apresentar reflexões acerca dos impactos/desdobramentos da Educação Híbrida na rede pública de Santa Catarina (SC), a partir da Reforma do Ensino Médio (REM), imposta pela Lei nº 13.415/2017. Sabe-se que a Lei nº 13.415/2017, desdobrou os efeitos da implementação da Educação Híbrida que gerou deslocamentos da REM e afetou diretamente a juventude catarinense em diversos aspectos.

Os encaminhamentos metodológicos deste estudo seguiram as prerrogativas das pesquisas que promovem análises de documentos, tais como propostos por Shiroma; Campos e Garcia (2005). Deste modo, para decifrar textos e compreender políticas, torna-se necessário o estudo de documentos oficiais. Optou-se pela análise de fontes geradas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) enviadas às unidades escolares durante os anos de 2023 a 2024. A coleta de dados foi realizada em dois momentos, primeiro: i) no repositório da Diretoria de Ensino (DIEN) disponibilizado pela própria

¹ Uma versão reduzida deste estudo foi apresentada na X Jornada do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, realizada em Lages (SC) em maio de 2025.

SED/SC², visando mapearmos quais documentos oficiais foram encaminhados para as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e para as unidades escolares entre os anos de 2023 e 2024, tratando da Educação Híbrida na rede pública de ensino; segundo: ii) no repositório de materiais do Novo Ensino Médio (NEM)³, dentre os quais, disponibiliza uma variedade de documentos, tais como: currículo, matrizes curriculares, componentes curriculares eletivos, Educação Híbrida: Caderno de Orientações para a Rede Pública Estadual de Santa Catarina, e Caderno de Orientações para a Implementação do NEM que trata sobre a reestruturação curricular catarinense.

Como aporte teórico, buscamos as contribuições de Antonio Gramsci (1975; 2017) e de estudiosos gramscianos, tais como: Campos e Ventura (2023), Fontes (2010) e Jacomoni (2020) que tratam de dispositivos conceituais fundantes da análise realizada neste estudo (Estado Integral, Estado Ampliado e Aparelhos Privados de Hegemonia).

Segundo Campos e Ventura (2023, p. 255), Gramsci entende o Estado como “expressão da sociedade civil, [...] como o principal instrumento político garantidor dos interesses particulares de uma classe dominante via caráter coercitivo”. Na sequência, reforça Campos e Ventura (2023, p. 258), que “o conceito de Estado Ampliado significa a relação entre os contextos econômico, político, cultural, etc., que compõem a totalidade social, e nega a ideia do Estado que funciona separado da vida social”. Esta lente teórica serviu como instrumento de compreensão da multifacetada forma utilizada pela SED/SC para a implementação da Educação Híbrida em Santa Catarina.

Para Gramsci (2002), o Estado está em constante interação com a sociedade (política e civil), numa espécie de totalidade permanente. Essa capilaridade da figura do Estado em relação à sociedade civil gera uma relação dialética, sob uma influência recíproca, sem separações, e desenvolvendo um papel singular no processo de organização da sociedade. Gramsci (2002, p. 23) denominou essa atuação de Estado Educador:

2 <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositorioidien/in%C3%ADcio?authuser=0> Acesso em: 14 jun. 2024.

3 <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0> Acesso em: 14 jun. 2024.

A questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

A noção gramsciana de hegemonia abre espaço para a compreensão das diversas disputas/conflitos presentes na formação das classes dominantes e dominadas na sociedade civil. Tais disputas são representadas pelo conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia. Sobre isso, Fontes (2010, p. 133 - 134) entende que os

[...] aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam.

Se os Aparelhos Privados de Hegemonia funcionam como lentes humanas para enxergar o discurso de atores que operam, usando a ideia de neutralidade como algo singular, então podemos compreender a organização do Estado, considerando estes atores como elementos presentes na história de Santa Catarina, a partir de projetos societários em disputa, ao refletirem uma concepção de mundo e sociedade, bem como sujeitos/atores que interferem no processo de reformulação das legislações da educação. Assim, os Aparelhos Privados de Hegemonia contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa à medida que atuam como organizadores da vontade coletiva e do consenso, isto é, sua atuação está estreitamente relacionada à direção dos interesses e da lógica capitalista.

No presente estudo recortou-se uma faceta da tão complexa implementação da Educação Híbrida na rede pública de Santa Catarina, a partir da REM. Retomamos Shiroma; Campos e Garcia (2005), para explicitar que

os conceitos, os discursos e os conteúdos formam uma rede hegemônica, tal como se observa nessa política educacional. Os sentidos são todos produzidos, ditos, e outros, não ditos, orientando aspectos legais e políticas constituintes das reformas neste contexto de estudo. Macro e microanálises se articulam concomitantemente, propondo interpretações dos aspectos/contextos de produção, sugerindo leituras e releituras dos mesmos objetos.

Nesta opção de recorte, objetivamos apresentar como os Aparelhos Privados de Hegemonia interferem no processo da implementação da Educação Híbrida na rede pública estadual de Santa Catarina; e, quais são as consequências no processo de formação dos jovens da educação básica.

A discussão está organizada da seguinte forma: num primeiro momento abordaremos o processo de contextualização da REM no estado de Santa Catarina, a partir de dois períodos históricos: i) 2019 a 2022 e ii) 2023 a 2024. No segundo momento apontaremos os impactos da REM para a formação das juventudes no processo de desescolarização, projeto mercadológico que forja a Educação Híbrida em Santa Catarina.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (REM) NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

No período que compreende os anos de 2019 a 2022, assumiu o governo do estado de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva. Foi nessa gestão que ocorreu o processo de implementação da REM. A SED/SC contou com três secretários de educação, sendo respectivamente: i) Natalino Uggioni (de janeiro de 2019 a dezembro de 2020, oriundo do Instituto Euvaldo Lodi - IEL); ii) Luiz Fernando Cardoso (de 2021 a maio de 2022, foi deputado estadual na época); iii) Vitor Fungaro Balthazar (de maio de 2022 a dezembro de 2022, servidor da SED/SC). Assim, deste modo, esta breve contextualização dos secretários de educação que passaram pela SED/SC se torna fundamental para compreendermos como se deu o percurso da REM em SC.

Na gestão do secretário de educação, Natalino Uggioni (influenciado

pelo Sistema ‘S’⁴ e com estreitas relações com o ideário do empresariado catarinense, pois ele atuou por mais de 30 anos nas instituições pertencentes ao Sistema ‘S’), surgem os primeiros contornos para a implementação da REM. Para auxiliá-lo neste processo, trouxe para compor sua equipe de trabalho, Maria Tereza Hermes Cobra (com histórico de atuação profissional por muito tempo no Sesi/SC). Conforme a SED/SC (2022), a implementação ocorreu gradativamente, ou seja, se iniciou em 2020 com a adesão de 120 unidades escolares, denominadas de ‘escolas-piloto’, representando 16,71% das escolas pertencentes à rede pública estadual, impactando na flexibilização curricular das turmas de 1º ano do NEM.

No ano de 2021, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), por meio do Parecer nº 40/2021, aprovou o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense (CBEMTC). Deste modo, o NEM passou a vigorar com uma ampliação da jornada escolar para 1000 horas anuais, totalizando 3000 horas ao final desta etapa de ensino. O CBEMTC ficou organizado da seguinte forma: i) 1800 horas de Formação Geral Básica (FGB) e as competências e habilidades das áreas do conhecimento, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e; ii) 1200 horas de Itinerários Formativos (IF), sendo estes organizados segundo os quatro eixos estruturantes: i) Investigação Científica; ii) Processos Criativos; iii) Intervenção local e iv) Empreendedorismo.

Outrossim, a implementação aconteceu de forma homogeneizada no ano de 2022 para as 728 escolas da rede pública estadual, abrangendo 228.604 estudantes conforme o Censo Escolar (2022). A organização curricular apresentava 13 matrizes curriculares, sendo todas com carga horária a serem desenvolvidas em caráter presencial, porém, caberia a cada unidade optar pela matriz que melhor correspondesse às suas especificidades e demandas enquanto comunidade escolar (SED/SC, 2022).

4 Compreende o sistema ‘S’ as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST).

No contexto da reestruturação curricular, 2019 a 2022, o Parecer nº 040/2021 do CEE/SC, possibilitou a oferta da Educação Híbrida, para efeitos de cumprimento de carga horária, pois seguindo

[...] o que dispõe as DCNEM, o CBTCEM também aponta que para efeito de cumprimento das exigências curriculares as instituições de ensino poderão ofertar cursos por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias nos casos em que se fizer necessário, podendo contemplar até 20% da carga horária total, preferencialmente dos itinerários formativos do currículo, sendo que para o Ensino Médio noturno esta carga horária pode ser ampliada para até 30% e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos até 80% da carga horária, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

Por meio deste dispositivo, apoiados na Lei nº 13.415/2017 e na Resolução nº 03/2018, a Educação Híbrida na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, tem uma estreita relação com a oferta da educação/ensino a distância no Ensino Médio.

Na gestão do governo de Jorginho dos Santos Mello (2023 a 2026), tendo como secretário de educação Aristides Cimadon, ex-reitor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) que integra a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), a REM continua sua trajetória, todavia, fortalecida pelas relações com o empresariado catarinense, por meio de parcerias para a oferta da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Identificam-se pontos em comum do período de 2019 a até o contexto atual, respectivamente: i) projeto mercadológico que imbrica a presença do setor privado na educação pública catarinense; ii) aceleração dos processos; iii) volumes de informações de documentos oficiais para implementação da REM; iv) linguagens próprias do projeto mercadológico na educação pública catarinense. O quadro 1, apresenta os principais documentos oficiais encaminhados pela SED/SC às Escolas, solidificando a REM em Santa Catarina:

Quadro 1: Relação de Documentos Oficiais encaminhados pela SED/SC às Escolas

Quantidade	Natureza do Documento	Conteúdo que se trata	Prazo
1	Parecer nº 40/2021	Aprovação do Currículo	Março de 2021
2	Ofício Circular nº 440/2023	Orienta o Ensino Médio	Outubro de 2023

Fonte: Elaborado pelos autores através do acesso ao Repositório DIEN no período de 2023 a 2024.

Existe um projeto mercadológico do qual deriva a REM no estado de Santa Catarina, prescrito por meio do Ofício Circular nº 440/2023, redesenhando a organização curricular e implementando a Educação Híbrida na Rede Estadual de Ensino. Já o Ofício Circular nº 441/2023 altera as matrizes curriculares:

[...] para atender ao Ensino Médio Propedêutico, em 2024, encaminha-se, em anexo, as matrizes curriculares, que constam também no Ofício Circular Nº 441/2023/SED/DIEN e que apresentam: Carga horária de 31 aulas (matriz 4669), período diurno; Carga horária de 31 aulas (matriz 4670), período noturno; Carga horária de 44 aulas (matriz 4671), período diurno. Observação: Cabe informar que as matrizes supracitadas são para os estudantes das turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, uma vez que as matrizes vigentes não terão terminalidade.

O Ofício Circular nº 440/2023, combinado com o Ofício Circular nº 441/2023, definiu que alguns componentes curriculares teriam uma carga horária na matriz curricular em forma de aulas não-presenciais, consumando o processo de aceleração da implementação da Educação Híbrida e da REM em Santa Catarina. Ainda, nos documentos oficiais, a implementação do CBEM-TC segue presente com um território em disputa (ainda não pacificado).

A partir da reestruturação curricular, as novas matrizes passaram por um processo de transição. O NEM noturno, ofertado em quatro anos, passou a ser ofertado em três anos, a partir de 2024. O quadro 2 apresenta a nova configuração curricular:

Quadro 2: Organização das Aulas Semanais na Rede Pública Estadual de Ensino de SC - Ano Letivo de 2024

Estudantes	Total de Aulas Presenciais	Total de aulas Não-Presenciais
Ingressantes em 2024 (Diurno e Noturno)	25 presenciais	6 aulas não-presenciais
Ingressantes em 2023 (Diurno)	25 presenciais	6 aulas não-presenciais
Ingressantes em 2023 (Noturno)	25 presenciais	12 aulas não-presenciais
Ingressantes em 2022 (Noturno)	25 presenciais	18 aulas não-presenciais

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das sistematizações dos documentos oficiais, especialmente a partir do Ofício Circular nº 440/2023, SED/SC (2023) e Ofício Circular nº 441/2023, SED/SC (2023).

Os ‘remendos curriculares’ foram cruciais para que a SED/SC solucionasse, ‘à moda da casa’, a questão emblemática e infrutífera proposta para o NEM noturno. Santa Catarina foi o único estado da federação que ofertou esta modalidade de ensino em quatro anos. Em suma, não deu certo.

A SED/SC discursivamente apresentou uma proposta de que não haveria redução da carga horária. Trabalhou com a concepção de que estariam mantidas as 31 aulas semanais e às 1000 horas anuais. Entretanto, não foi o que aconteceu. Assim, é visível um processo de fetichização da carga horária do NEM noturno, isto é, não foram detalhados os procedimentos no novo reordenamento curricular.

Na esfera federal, a partir do ano de 2023 também ocorreram mudanças de governo, sendo que Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república. Iniciaram diversos tensionamentos e debates em torno de uma revogação da referida lei que implementara o NEM. Entretanto, no bojo deste cenário, o NEM representa esgarçamento, fragilidade e fissuras, oriundas de um processo de pulverização curricular que se intensificou em 2023.

Diante disso, sintetizamos os atores em torno do formato do Ensino Médio brasileiro da seguinte forma: i) setores progressistas ligados a movimentos sociais, entidades de pesquisadores e suas respectivas associações reivindicavam a revogação da REM em sua totalidade. Já, ii) setores ligados

às instituições empresariais e a sociedade civil, tais como, Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Rede SESI, Instituto Reúna e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) acordaram a ‘a reforma da reforma’.

Decorrente das novas proposituras se iniciou um processo de consulta pública (*on-line*), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), junto a diferentes segmentos, tais como: professores, estudantes e a sociedade civil. Deste modo, em BRASIL (2023, p. 14) verificamos que:

O MEC promoveu duas ações para ouvir diferentes públicos a respeito da avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. A coleta de manifestações pela plataforma Participa + Brasil, do governo federal, teve a participação de 11.024 respondentes. A pesquisa foi divulgada e ficou disponível a todo o público durante o período de 24 de abril a 6 de agosto. A consulta online pelo WhatsApp ocorreu entre 15 de junho e 6 de julho e, por meio de recursos de comunicação rápida, mobilizou mais de 137 mil estudantes, professores e gestores. Em uma ferramenta interativa, os participantes responderam a questões pelos seus celulares e computadores, tendo acesso à consulta por um código QR ou *link* disponibilizado pelas escolas.

As contribuições recebidas e decorrentes da consulta pública envolviam diferentes aspectos relacionados ao NEM, tais como, i) carga horária; ii) Organização Curricular; iii) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); iv) Equidade Educacional, Direitos Humanos e a participação democrática dos estudantes; v) Educação a Distância (EaD); vi) Infraestrutura; vii) Educação Profissional e Tecnológica (EPT); viii) Formação e valorização dos professores; x) Apoio à permanência dos estudantes; xi) Tempo Integral; xii) Avaliação; xiii) e o papel do MEC (BRASIL, 2023).

Foram realizados, além disso, 14 *webinários* que aprofundaram os debates com pesquisadores e entidades ligadas à sociedade civil. No entanto, ainda em 2023, o deputado José Mendonça Bezerra Filho apresentou o Projeto Lei (PL) nº 5230/2023 como substitutivo da Lei nº 13.415/2017. A votação da matéria foi suspensa, sendo retomada no início do ano de 2024, apoiada pelo MEC. O PL nº 5230/2023 sofreu algumas alterações, especialmente, no que diz respeito a carga horária, remetendo ao que preconizava a respectiva legislação atual.

Posteriormente, o PL 5230/2023 tramitou nas duas casas legislativas, Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal. Sendo aprovada após um processo de intensas disputas, onde tornou-se a Lei nº 14.945/2024, que, em julho de 2024, foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, com apenas um veto, mas mantendo 2400 horas de Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas de Itinerários Formativos (IF).

Todavia, ainda persiste a cilada da educação a distância, presente no artigo 35 o qual versa a seguinte redação: “§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, **excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia**, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (BRASIL, 2024, **grifo nosso**).

Ainda neste sentido, percebemos na construção da legislação do NEM brasileiro, o que Mészáros (2015) pontua sobre a força jurídica do Estado, que fortalece seu poder de legitimação na organização das relações sociais. Ele exerce o controle metabólico, derivado das crises estruturais. Por tais motivos se torna fundamental o uso de dispositivos jurídicos para corroborar com a manutenção da ordem vigente e implementar mudanças úteis ao Estado. Neste tom, Mészáros (2015, p. 19),

[...] “a Lei” se impõe ao decretar categoricamente a viabilidade constitucional de si mesma em sua simbiose com a relação estabelecida de forças, e **continua a fornecer sua legitimação pelo Estado com a mesma afirmação categórica** enraizada na força, até que haja uma mudança na relação das próprias forças. Assim, a proclamação constitucional e imposição juridicamente incontestável da “lei do mais forte” pode continuar, tanto se for feita da maneira ditatorial mais cruel ou com o “rosto sorridente” das formações estatais liberais-democráticas do sistema do capital. (**Grifo nosso**).

Ainda no final do ano de 2023, a SED/SC se antecipou no debate que estava acontecendo ao nível nacional e promoveu novos reordenamentos curriculares, com uma tônica semelhante ao que vinha sendo desenhado por entidades, a exemplo das proposições do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Assim sendo, verificamos em SED/SC (2023, s/p) que:

[...] tanto o MEC quanto o CONSED apresentaram uma “possibilidade” de alteração na legislação; considerando o diagnóstico realizado com as Coordenadorias Regionais de Educação e com as Unidades Escolares, por meio do processo de escuta ativa, no intuito de dialogar sobre as limitações e potencialidades do Novo Ensino Médio.

Diante disso, a SED/SC encaminhou junto ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) uma alteração no CBEMTC, modificando a organização das matrizes curriculares do NEM diurno e noturno, bem como da modalidade integrada à Educação Profissional (EMIEP), a partir do início do ano letivo de 2024.

Decorrente deste movimento, observamos que a SED/SC adota a inserção de um percentual da carga horária em formato a distância, o que ela denomina através dos documentos oficiais sob dois termos, sendo eles respectivamente de: i) Educação Híbrida; ii) Aulas Não-Presenciais, formato desenvolvido e mediado por tecnologias.

A Educação Híbrida proposta em Santa Catarina está amparada nos dispositivos da Lei nº 13.415/2017, regulamentada por meio da Resolução nº 3/2018 e pelo artigo nº 24 da Lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que versa sobre possibilidade de uma parte da carga horária acontecer no formato a distância. Assim sendo, conforme BRASIL (2018, s/p):

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno.

A redação presente no PL nº 5230/2023, que é posterior, traz o seguinte texto: “Art. 24 e no § 3º O Ensino Médio será ofertado de forma presencial, **admitido, excepcionalmente**, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino”, de acordo com BRASIL (2023) (**Grifo nosso**).

Não obstante a isso, a SED/SC (2023, s/p) trabalhou discursivamente com a concepção de que toda a carga horária da FGB e dos IF seriam mantidas nas seguintes estruturas curriculares:

Nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, a organização do Itinerário Formativo (IF) passará a ser composta por: Segunda Língua Estrangeira, Projeto de Vida, Matemática e suas Aplicações, Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa, Componentes Curriculares Eletivos e Aprofundamentos, dos quais somente os Componentes Curriculares Eletivos são de escolha dos estudantes, os demais são obrigatórios.

A partir desse novo rearranjo curricular, as escolas tiveram que se adaptar às exigências impostas, sofrendo significativos impactos da Educação Híbrida que, muito embora, a SED/SC convencionou chamar de aulas não-presenciais, para que não houvesse uma repercussão negativa das imposições curriculares. Mas, afinal, o que a SED/SC (2023, s/p) denomina como sendo as aulas não-presenciais?

As aulas não-presenciais serão de responsabilidade do professor da unidade escolar, isto é, não serão contratados tutores ou algo similar, nem a Secretaria criará material unificado para todas as Unidades Escolares. Além disso, estas aulas não serão síncronas, atendendo a uma demanda identificada na escuta às Unidades Escolares, no sentido de se adequar à rotina do estudante trabalhador. Desta forma, o professor do componente curricular com carga horária não-presencial deve realizar seu trabalho presencialmente na escola, enquanto o estudante realiza as atividades ao longo da semana.

A estratégia objetiva das aulas não-presenciais impostas pela SED/SC visavam evidentemente a fragilização e a fragmentação curricular. Percebemos que por meio do incremento das plataformas educacionais, uma parte significativa da carga horária da FGB que é ofertada à juventude catarinense está submetida ao formato de Educação Híbrida, ou como a SED/SC denomina, de aulas mediadas por tecnologias, ou ainda, aulas não-presenciais.

Um estudo desenvolvido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em 2023, identificou uma crescente resistência dos professores da rede pública quanto ao exercício da docência nos IF. Para resolver tal demanda, a SED/SC (2023, s/p) condicionou que os

professores que atuariam com a FGB, obrigatoriamente, deveriam trabalhar com as aulas destinadas ao aprofundamento que seriam desenvolvidas em formato a distância/não-presenciais e organizados da seguinte forma:

O professor assume todas os CC com CHP e CHNP da mesma turma/série, de modo que o mesmo professor atuará no componente da FGB e do itinerário formativo. Esses componentes terão um planejamento único e integrado, unindo a carga horária presencial e não-presencial.

O aumento das demandas por espaço qualificado e tempo de permanência dos estudantes na escola foi um dos fatores de elevação do custo do NEM em Santa Catarina. A oferta de Trilhas de Aprofundamento (TRA) e dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) elevou a contratação docente na rede, muito além do esperado pelos gestores.

‘REMENDOS DA REFORMA’, URGÊNCIAS E REFLEXÕES EM CURSO

As soluções simples adotadas pela SED/SC (e que podemos denominar de ‘remendos-da-reforma-da-reforma’), apresenta um conjunto de pontos que estavam salientes já no início do processo de implementação da REM em Santa Catarina. Deste modo, foram aglutinados anseios de alguns setores, sobretudo, precarizando e sucateando a última etapa da educação básica (barateando as despesas com parques investimentos).

É possível verificar a partir do conceito gramsciano de Aparelhos Privados de Hegemonia que Santa Catarina acabou por legitimar um modelo de NEM através da Educação Híbrida, ofertado de forma aligeirada, precarizada e impulsionando a desescolarização dos jovens. Também se observa o apoio das reformas no discurso hegemônico do ‘trabalhar e estudar’, fomentando a falsa realidade de que os jovens conciliem os estudos e o trabalho.

Neste caso, é de extrema importância caracterizar que o estado catarinense tem uma relevância destacada no âmbito da economia nacional, principalmente no que diz respeito a geração de empregos. Dessa forma, demanda significativamente a força de trabalho juvenil, sobretudo, para efeitos de cumprimento da legislação vigente, Lei, nº 10.097/2000 que trata da contratação de

jovens aprendizes, com idade entre 14 e 24 anos incompletos. Neste sentido, as diversas ‘reformas’ impulsionaram a precoce profissionalização dos jovens, especialmente, os estudantes que frequentam a aprendizagem profissional. Diante disso, percebeu-se que as empresas contratantes eram relutantes pela liberação dos estudantes que frequentavam as aulas do NEM e também dos cursos de aprendizagem profissional, pois ficavam com menos horas destinadas à prática profissional. Assim sendo, para Gramsci (2002, p. 28),

[...] todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos.

O Estado precisa criar um certo tipo de civilização, objetivando responder aos anseios da sociedade dirigente. Em consonância com as ‘reformas’ desenvolvidas pela SED/SC, surge a necessidade de resolver o que, para ela, resultou em diversos problemas em decorrência da oferta de contraturnos escolares. Enumeramos a seguir alguns dos principais problemas: i) falta de salas de aula; ii) deficitária infraestrutura que segue sem manutenção há muitos anos; iii) jornadas estendidas de estudos que deixavam os estudantes cansados; iv) dificuldades de conciliação dos estudos com o trabalho (atividade como Jovem Aprendiz et al.). Isso resultou na negação da existência dos sujeitos reais da escola na sua diversidade.

Além disso, sem um estudo substancial de viabilidade, a SED/SC (2023, s/p) expandiu para toda a rede pública de ensino os produtos da plataforma *Google For Education* ⁵(neste caso, o *Google Classroom*), para o desenvolvimento da Educação Híbrida. Dentre vários aspectos,

5 “O *Google For Education* é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SED), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a empresa *Google*. O acordo foi assinado no final de 2019, com duas escolas em Santa Catarina participando do início da aplicação. Em 2020, com o período de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus (Covid-19), as demais unidades de ensino da rede estadual foram sendo conectadas à plataforma, como meio de acesso a atividades não-presenciais, disponibilizadas para os professores aos seus alunos” (SED/SC, 2024).

Um ponto que merece destaque é que a parte não presencial das aulas será planejada e executada pelos próprios professores da Unidade Escolar. Não serão oferecidos cursos autoinstrucionais ou turmas com tutores, semelhante ao funcionamento de outras redes. Por isso, destaca-se que não se trata de uma Educação a Distância, pois o planejamento do professor integra a carga horária presencial e a carga horária não presencial, possibilitando diversas abordagens que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

A SED/SC impulsionou a plataformização do ensino sem, contudo, construir/esclarecer uma proposta didática e pedagógica para a Educação Híbrida ao nível médio. Acelerou sem um amplo debate o uso dos produtos da *Google For Education*, sinalizando ainda mais a privatização do ensino e o monitoramento do trabalho docente.

A única capacitação oferecida pela SED/SC aos professores que ministraram os componentes curriculares não-presenciais ocorreu em 2024, a partir do Ofício Circular nº 151/2024 que trata sobre o “Curso de Formação Continuada “As aulas não-presenciais em SC: possibilidades pedagógicas”, disponível no repositório DIEN da SED/SC.

Com a plataformização do ensino na rede pública catarinense, outro aspecto que se desdobra é a intensificação do trabalho das equipes pedagógicas na função de monitorar as plataformas, vigiando professores e estudantes. Assim sendo, percebeu-se que o *modus operandi* dos Aparelhos Privados de Hegemonia, atuaram a partir do consenso na disseminação da lógica empresarial que, por meio da perspectiva economicista, o Estado é utilizado para ampliação dos lucros na venda de serviços, materiais a exemplo, das plataformas digitais que estão presentes no contrato firmado entre a SED/SC e a empresa *Google* desde 2019 e vigente até hoje, abrindo caminho para a atuação do mercado educacional das plataformas de ensino e seus produtos.

Novas demandas começaram a surgir, tanto para os estudantes que desenvolveriam atividades na plataforma ofertada pela SED/SC, bem como para os estudantes que não possuem(iam) acesso a estes recursos e que fazem(iam) as atividades por meio de materiais impressos, disponibilizados pelos professores. Diante disso, os professores e as equipes pedagógicas se depararam

com um forte processo de burocratização do trabalho docente, de acordo com SED/SC (2023, s/p), sendo que, a partir do

[...] acompanhamento da participação ou não de cada estudante. Ao identificar que o estudante não realizou suas atividades por 3 semanas consecutivas, ele deve comunicar a equipe gestora/pedagógica. A equipe gestora/pedagógica, por sua vez, deve conversar com o estudante, ouvir os motivos e juntos construir alternativas para resolução do caso. Caso persista a não participação do estudante, os pais ou responsáveis devem ser chamados para comparecer à UE, no intuito de juntos buscarem soluções para o problema. Todas estas etapas devem ser registradas pela equipe responsável pela ação em arquivo próprio para tal fim. Além do atendimento online via Google Sala de Aula, haverá o atendimento via entrega de material impresso para os casos de estudantes sem acesso à internet. Este formato de atendimento deve ser visto como uma exceção, não como uma alternativa. Portanto, a prioridade do atendimento deve ser online, via Google Sala de Aula.

A problemática das horas de planejamento remunerado, que sempre foi ‘um empecilho para a implementação do NEM em Santa Catarina’, foi enterrada definitivamente. Esta nova proposta cala as reivindicações dos trabalhadores em educação das horas remuneradas para o planejamento integrado nas diversas áreas de conhecimento, neutralizando o trabalho interdisciplinar, ferindo a qualidade do ensino e por fim, a concepção de um currículo integrado.

A SED/SC abriu um caminho para a plataformização do NEM catarinense, comprometendo 19,35% das 3000 horas que prevê a legislação. Ademais, ao abrir a possibilidade da Educação Híbrida, diluíram-se as disciplinas e o conteúdo em opções formativas mais ‘flexíveis’, privando os jovens do acesso ao conhecimento público, gratuito e de qualidade. Sem contar que, a proposta de 20% da educação a distância, camufla e enverniza a realidade dos estudantes, planificando que todos os estudantes possuem condições materiais e técnicas para o acesso à internet e às plataformas que oferecem as aulas não-presenciais.

Essas são fissuras que têm impactado negativamente na educação pública, uma vez que gradualmente as narrativas de que a educação privada é melhor do que a pública ganha espaço, tendo sido instauradas, justificando o processo de parceria público-privada e até mesmo a privatização da educa-

ção. É notório e saliente que este modelo de Ensino Médio promove a desescolarização dos jovens.

Não obstante, é por meio desta conjuntura político-educacional que o formato amparado recentemente pela Lei nº 14.495/2024 pode cancelar a concepção de Ensino Médio como um ‘Patinho Feio’, corroborando com os inúmeros problemas pedagógicos decorrentes dos precários formatos de ensino oferecidos durante a pandemia da COVID 19.

Para que as juventudes do estado de Santa Catarina tenham o direito assegurado à educação pública, gratuita e de qualidade se faz necessário romper com as justificativas economicistas para a formação juvenil, dentre as quais objetivam apenas a formação adaptada da subjetividade, empurrando as juventudes para o trabalho, sob um processo formativo precarizado, aligeirado e plataformizado. Segundo Corti, (2014, p. 310),

Naturalizamos o que é ser aluno, assim como medimos as possíveis consequências das reformas educacionais: simplesmente ignorando a construção real dos alunos que estão dentro de nossas escolas, sua capacidade de interação e apropriação com as medidas formais e informais do mundo adulto. Acreditamos que podemos discutir educação e até mesmo propor soluções, desconsiderando completamente o ofício de aluno real que se constrói e desconstrói de forma tensa ao longo do dia a dia das instituições educacionais.

Ademais, as mudanças provocadas por todos os aspectos apresentados e discutidos, gerou uma significativa desordem no sistema escolar catarinense, tendo em vista que não foram ponderados os processos de ensino e aprendizagem como elementos estruturais da concepção de sujeito e formação. Os resultados de desempenho da educação básica catarinense são catastróficos, pois as saídas encontradas pela SED/SC, para a ampliação da jornada escolar esfacelou a condição juvenil dos estudantes, tornando-os sobrecarregados com inúmeras atividades extras à jornada escolar. Além disso, tais propostas desfazem o que preconiza a organização curricular do CBTECM, pois a prioridade está centrada no processo de absorção da força produtiva das juventudes nas diversas necessidades do mercado de trabalho.

Diante disso, é urgente a retirada de dois pontos do PL nº 5230/2023: a EaD e o Notório Saber. A SED/SC precisa considerar que o currículo se constrói a partir do diálogo com professores, estudantes e gestores. Mas, acima de tudo, as estratégias curriculares precisam contemplar as demandas dos jovens por meio de um currículo que possibilite a emancipação, a integração entre a ciência, a cultura e o trabalho. E não menos importante: os gestores precisam direcionar adequadamente o financiamento público para a educação pública, visando a melhoria da infraestrutura (salas de aula, ginásios, laboratórios, equipamentos) e a valorização salarial dos professores.

Os resultados desastrosos do formato da Educação Híbrida, levaram a SED/SC (2024, p. 01), por meio do Ofício Circular nº 194 de 30 de agosto de 2024 da Diretoria de Ensino, a solicitar aos professores que retirassem as faltas dos estudantes que não realizaram atividades no formato híbrido. O documento trouxe a seguinte redação:

Consequentemente, o registro de faltas no professor on-line não pode estar associado à devolutiva das atividades das aulas não presenciais no Google Sala de Aula. Além disso, as aulas não presenciais também precisam ser confirmadas no sistema.

Portanto, a farsa da Educação Híbrida acaba de ser desmascarada, revelando-se como uma retórica que vende a falsa ideia de ampliação da jornada escolar para as juventudes catarinenses. Na prática, o modelo demanda uma quantidade excessiva de atividades e tempo extraescolar para que os estudantes consigam desenvolvê-las. Sem uma interação direta no processo de ensino-aprendizagem, os jovens se viram desmotivados a realizar as tarefas propostas pelos professores. Diante desse cenário, a SED/SC percebeu que o sistema poderia resultar em um elevado número de reprovações, em decorrência justamente das faltas acumuladas.

Por outro lado, precarizou ainda mais as condições para estes jovens de acesso a um Ensino Médio de qualidade. Logo, registra-se que a concepção apresentada como uma inovação curricular, nada mais é do que um fetiche mercadológico dos Aparelhos Privados de Hegemonia, que objetivam apenas a ampliação de carga horária em prol da inserção de seus produtos no sistema escolar, através do uso da plataformização, mas sem considerar a qualidade do ensino, impulsionando as juventudes para um processo de desescolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei. 14.495, de 31 de julho de 2024. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em 13. set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2021: Resumo Técnico*. Brasília, 2022.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL. Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei 5230/2023. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598> Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Lei, nº 10. 097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm Acesso em: 08 mar. 2024.

CAMPOS, Luiza de Almeida da Cruz; VENTURA, Jaqueline Pereira. O Estado Ampliado e a pequena política para a análise das políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores. *Revista Práxis e Hegemonia Popular* Marília, v.8 n.12 p. 253-272 jun/2023.

CORTI, Ana Paula. *Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício*. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. Ensino médio em transe. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 69, n. 1, p. 4-5, jan./mar., 2017.

FAGIONATO, Yomara F. Caetano de Oliveira; RICCI, Maíke Cristine Kretzschmar; VIEIRA, Letícia. Editorial de março: formação geral ou para o trabalho? Eis a questão. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/Editorial_OEMESC___mar_2019_Yomara__Maíke_e_Letícia_15526899255376_7432.pdf Acesso em 30 mar. 2023.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História*. Rio de Janeiro: EPSJV. UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002, v. 3.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. A cura di Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, 1975. 4 vols.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e214645, 2020.

MÉSZÁROS, István. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. PARECER CEE/SC Nº 040 APROVADO EM 09/03/2021 (Resolução CEE/SC nº 004/2021). *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC)*. Florianópolis. 2021.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1. Disposições gerais*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2. Disposições gerais*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3. Disposições gerais*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4. Disposições gerais*. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTA CATARINA. *Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), 2022.

SANTA CATARINA. *Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina* (SED/SC). 1a ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SANTA CATARINA. *Repositório DIEN. Dispõe sobre o repositório de ofícios circulares da Secretaria de estado da Educação de Santa Catarina*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositorioidien/inicio>. Acesso em: 06 junho de 2023.

SANTA CATARINA. *Repositório de Dados Educação na Palma da Mão*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 06 junho de 2023.

SANTA CATARINA. *Ofício Circular nº 440/2023. Dispõe sobre as orientações para o Ensino Médio*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositorioidien/inicio>. Acesso em: 06 junho de 2023.

SANTA CATARINA. Ofício Circular nº 441/2023. *Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional que estarão em vigor no ano letivo de 2024*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositoriodien/inicio>. Acesso em: 06 junho de 2023.

SANTA CATARINA. Ofício Circular nº 151/2024. Dispõe sobre o curso de Formação Continuada: “As aulas não-presenciais em SC: possibilidades pedagógicas”. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositoriodien/inicio>. Acesso em: 17 junho de 2024.

SANTA CATARINA. Ofício Circular nº 194/2024. *Dispõe sobre Regulamentação das faltas nas aulas não presenciais*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositoriodien/inicio>. Acesso em: 30 ago. de 2024.

SANTA CATARINA. *Repositório de Materiais Novo Ensino Médio*. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/publica%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>. Acesso em: 06 junho de 2024.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

CAPÍTULO 3

O ESPETÁCULO CONTRARREFORMISTA DO ENSINO MÉDIO¹ EM PAUTA: UMA BREVE ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SUAS IMPLICAÇÕES

Kleverson Gonçalves Willima
Juan Rickson Rochedo de Oliveira
Doi: 10.48209/978-65-5417-543-3

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por inúmeras reformas, ora beneficiando a população, ora o grande capital (Saviani, 2011). Majoritariamente, o que mais benefícios recebe é sempre o capital, ainda que possa haver certas concessões à população (Montysuma; Lima, 2018). Essa realidade marcou o processo de reestruturação do Estado nos governos Fernando Henrique Cardoso e, igualmente, os processos de reformulação das políticas públicas, especialmente as educacionais, no contexto de reabertura democrática pós-ditadura (Silva Júnior, 2002). Nesse cenário, houve forte movimentação social em busca da formulação de políticas democráticas e que atendessem aos anseios de todo o povo brasileiro.

É no contexto mencionado que nasce a nova Constituição Federal Brasileira, a de 1988, as Leis Orgânicas de Saúde (Lei nº 8.080/90 e Lei nº

¹ Quando o assunto em questão é o Ensino Médio, as disputas em torno da concepção de formação a ser adotada se tornam ainda mais acirradas, já que, pela sua proximidade com a idade adulta e o consequente ingresso no mercado de trabalho, há um forte desejo dos detentores do capital de dominar a maneira através da qual a formação dos sujeitos se dará nessa modalidade de ensino (Kuenzer, 2009). Assim, toda vez que uma (re)formulação da política nacional do Ensino Médio se aproxima, há intensa movimentação dessa camada social em busca de inserir suas demandas na nova política a ser construída. É por esse motivo, considerando que o objetivo dessas reformulações deveria ser o atendimento às demandas da classe trabalhadora e de seus filhos e suas filhas, que Corti (2023, p. 126) chama as duas últimas “reformas” do Ensino Médio (1998 e 2017) de “espetáculos reformistas”, por não terem cumprido (e não cumprirem) o seu principal papel.

8.142/90), que criaram o Sistema Único de Saúde (o SUS), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), e todas as outras legislações e políticas que nasceram nesse bojo ou que foram oriundas dele. Entretanto, esse mesmo período foi marcado pela chamada “virada neoliberal” (Dardot; Laval, 2016), que influenciou sobremaneira a construção das políticas que estavam sendo implementadas. Segundo Wanderer, Melo e Alfaro (2023), não foi diferente no que concerne às políticas educacionais, principal campo de disputas por parte do capital no país (e no mundo).

Observando a realidade atual, sob o recorte das Contrarreformas Educacionais empreendidas a partir de 2016, é visível que não houve mudanças significativas quando se compara com os processos ocorridos no final do século XX e no início do século XXI, pelo contrário: houve, isso sim, uma manutenção ainda mais enfatizada da hegemonia burguesa neoliberal, descaracterizando e enfraquecendo o ideário nacional de formação humana integral que se tentava estabelecer no país (Campelo; Johann; Pereira, 2021; Silva, 2018). As implicações disso são as mais diversas, indo desde o esvaziamento da educação brasileira, até o esfacelamento das pautas sociais que foram introduzidas na Constituição, mas que, com o passar do tempo, tem sido cada vez mais marginalizadas (Ramos; Paranhos, 2022; Wanderer; Melo; Alfaro, 2023).

Em vista disso, este trabalho propõe-se a discorrer sobre a formulação da Lei nº 13.415/2017, que implementa a Contrarreforma do Ensino Médio no país, e suas implicações, considerando os apontamentos de autoras/es como Ferreira (2017), Motta e Frigotto (2017), Ramos e Paranhos (2022), Steimbach (2019) e Willima (2023), e o próprio documento da lei (Brasil, 2017). Além disso, far-se-á uma breve discussão acerca da relação reforma *versus* contrarreforma (Ferreira, 2017; Ramos; Paranhos, 2022), em busca da aproximação desse debate com as categorias “democracia”, “participação social” e “políticas públicas”, a partir de autores como Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), Conde (2012), Diamond e Morlino (2004) e Parada (2006), relacionando-os à lei sob análise.

DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA

Em momentos nos quais há a necessidade de formulação de alguma política ou legislação de forma urgente, desde que devidamente justificada, a Constituição Federal Brasileira de 1988 permite o uso de um mecanismo denominado “Medida Provisória” (MP). Nas palavras de Ramos (2019, p. 5), “diz a página da Câmara dos Deputados na internet, que este dispositivo ‘é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência’. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos”, mas, continua a autora, “depende de aprovação do Congresso Nacional para se tornar uma lei definitiva”. Ainda sobre o funcionamento de uma MP: “[...] o prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada” (Ramos, 2019, p. 5).

No Brasil, tal mecanismo foi e é usado com certa frequência, principalmente em momentos de crise. O caso mais recente em data, que permanece causando repercussões nacionais, é a MP nº 746/2016, que foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa lei, de acordo com Ferreira (2017), institui a Contrarreforma do Ensino Médio, sobre a qual se debruçará *a posteriori*. O contexto no qual se insere a MP mencionada remonta ao processo de impedimento sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff. Iniciado em dezembro de 2015, o *impeachment*, mecanismo regido pela Constituição Brasileira, funciona, nas palavras de Queiroz Filho (2016, p. 4), da seguinte forma:

Na terminologia do direito constitucional, entende-se *impeachment* como sendo o processo em que é sancionada a conduta de autoridade pública, com destituição do cargo e imposição de pena de caráter político. Fiel ao princípio de que todo governante deve ser responsável e responsabilizável, não sendo senhor do poder que exerce, mas apenas um delegado ou representante do povo, ao qual presta contas, a Constituição Federal de 1988 manteve em seu texto o instituto processual do *impeachment*.

O autor apresenta, no estudo técnico do qual foi retirado a citação acima, que há divergência doutrinária entre diversos autores com relação à manuten-

ção do mecanismo de *impeachment* por parte da atual Constituição e com relação ao próprio entendimento legal concernente a esse mecanismo, indicando possíveis problemas no que diz respeito ao procedimento de imputação do impedimento. Esse foi o caso da ex-presidenta Dilma. De acordo com alguns autores, tais como Antunes (2018, p. 280), o que ocorreu entre 2015 e 2016 foi um golpe disfarçado de *impeachment*. Segundo o autor:

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assume a feição de um não golpe. Diferente de um golpe militar, como o de 1964, mas um de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que compunha a base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma.

Daí provêm, ao menos em parte, a explicação do porquê das Contrarreformas Educacionais levadas a cabo a partir de 2016, sendo a mais emblemática delas a do Ensino Médio. A MP nº 746/2016 foi instaurada 22 dias após a posse de Michel Temer como presidente efetivo, que até então era apenas o vice de Dilma. Em poucas palavras, a referida MP tinha como objetivo reformular a Política Nacional do Ensino Médio, impondo algumas mudanças, tais como: fomento às escolas em tempo integral, reestruturação curricular do Ensino Médio em Base Nacional Comum Curricular (formação geral básica, como ficou conhecida a partir da Lei nº 13.415/2017) e itinerários formativos, redução da carga horária da parte relativa à BNCC para comportar os itinerários, revogação da Lei nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) exclusão de Filosofia e Sociologia dos currículos escolares e tantas outras (Steimbach, 2019). Cabe ressaltar, porém, que quando houve a conversão da MP na Lei, algumas mudanças não se mantiveram, como a exclusão de Filosofia e Sociologia².

Ainda com relação à realidade da reformulação da Política Nacional do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória, Motta e Frigotto

2 Embora haja controvérsias com relação à afirmação feita, a Lei nº 13.415/2017 não exclui explicitamente os componentes curriculares Filosofia e Sociologia. Contudo, ao colocar como obrigatórios apenas Língua Portuguesa e Matemática nas três séries do Ensino Médio (cf. Brasil, 2017), a lei esvazia, ainda mais, os demais componentes e deixa à cargo dos sistemas de ensino a estruturação e organização de como ficarão dispostas as demais disciplinas. As implicações disso têm sido a redução de carga horária desses componentes, com eventuais exclusões dos currículos (cf. Willima, 2023).

(2017, p. 367) oferecem alguns apontamentos acerca desse processo. Segundo os autores:

A reforma por MP, sem debate e “sem sociedade”, na verdade se deve, em grande medida, ao medo de que a luta exemplar dos estudantes secundaristas nas ocupações e de outros movimentos se amplie. E certamente se ampliará quando alunos, pais e cidadãos de bom senso perceberem que a reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro.

De fato, quando se olha para o cenário nacional, houve uma intensificação do descontentamento relacionado à (falsa) “reforma” do Ensino Médio. Isso levou parte da sociedade às ruas em busca da revogação do que ficou nacionalmente conhecido como o “Novo” Ensino Médio (Willima, 2023), que retoma um “empoeirado discurso” já conhecido pela população no que se refere à política para o Ensino Médio no Brasil (Silva, 2018). Usa-se o termo “Contrarreforma” para designar a Lei nº 13.415/2017 porque, segundo Ferreira (2017) e Ramos e Paranhos (2022), para que houvesse uma verdadeira reforma, seria preciso debate público e envolvimento da sociedade e dos atores e das atrizes direta e indiretamente afetados/as pela tal reforma nas decisões que fossem tomadas. Nas palavras de Ramos (2019, p. 10):

O componente da reforma – as mudanças que a classe dominante empreende em momentos em que a correlação de forças tende a não lhe ser tão favorável – poderia carregar dimensões positivas ao se convergirem com interesses da classe trabalhadora, ainda que se o faça em nome da restauração da correlação de forças favorável à classe dominante. Por isto, preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas.

Com vistas à manutenção da correlação de forças vigente, em busca da satisfação dos anseios do grande capital (Motta; Frigotto, 2017; Ramos, 2019) e, portanto, contra os interesses da classe trabalhadora, foi implementada a Lei nº 13.415/2017, considerada por muitas/os, tais como Ferreira (2017), Motta e Frigotto (2017), Ramos (2019), Ramos e Paranhos (2022), Silva (2018) e Willima (2023), como antidemocrática. O recurso a esse termo

se deve ao fato de que, como já foi visto mais acima, para que haja uma reforma de fato, é preciso haver debate público e participação popular. Segundo Diamond e Morlino (2004, p. 22, tradução própria):

[...] uma boa democracia concede aos seus cidadãos ampla liberdade, igualdade política e controle sobre políticas públicas e seus formuladores através do funcionamento legítimo e legal de instituições estáveis. Tal regime satisfará as expectativas dos cidadãos em relação à governança (qualidade de resultados); permitirá que cidadãos, associações e comunidades desfrutem de ampla liberdade e igualdade política (qualidade de conteúdo); e fornecerá um contexto no qual toda a população possa julgar o desempenho do governo através de mecanismos como eleições, enquanto as instituições governamentais e os funcionários se responsabilizam mutuamente legal e constitucionalmente (qualidade procedural).

Ainda segundo os autores (idem, p. 21, tradução própria), falar em democracia requer entender que ela possui algumas premissas fundamentais, tais como: “1) sufrágio universal e adulto; 2) eleições recorrentes, livres, competitivas e justas; 3) mais de um partido político sério; e 4) fontes alternativas de informação”. Nesse sentido, considerando o conteúdo das citações, é possível perceber que, para um Estado receber o título de democrático, uma das principais características que ele precisa ter é permitir a participação popular de todo cidadão e toda cidadã nas decisões que serão tomadas e, obviamente, na construção de políticas públicas. Não à toa, de acordo com os autores, uma das dimensões da qualidade democrática é justamente a participação (idem, p. 23). Caminho similar seguem Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), mas com alguns aprofundamentos teóricos importantes.

Os autores fazem uma diferenciação entre dois significados de democracia: formal e substancial. Segundo eles, o primeiro significado refere-se aos chamados “comportamentos universais”, ou seja, às regras de procedimento que podem levar a decisões de conteúdo diverso. Esse tipo de democracia prevalece na teoria política ocidental e é caracterizado por sua ênfase nos processos democráticos, independentemente do conteúdo das decisões. Já o segundo significado, o substancial, está mais relacionado a certos ideais característicos da tradição do pensamento democrático, especialmente o igualitarismo (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 328). A democracia perfeita, para os autores,

seria a junção da formal e da substancial, embora eles próprios afirmam que nenhuma nação conseguiu esse feito ainda (idem, p. 329).

A partir do exposto, especialmente da afirmação de que nenhuma nação logrou alcançar o ideário de democracia perfeita proposto pelos autores, é possível começar a entender por que a Lei nº 13.415/2017 é chamada de Contrarreforma do Ensino Médio e não “reforma”. O componente “participação social”, extremamente importante se se quer obter uma democracia plena, não existiu no seu processo de formulação e promulgação. Pensando nisso, segundo Parada (2006) e Conde (2012), assim como a democracia exige participação social, as políticas públicas também. De acordo com as análises de Parada (2006, p. 67, tradução própria), “a política e as políticas públicas são entidades diferentes, mas que se influenciam de maneira recíproca”.

Trocando em miúdos, há influências políticas na formulação de políticas públicas, inevitavelmente. Isso se evidencia, de forma mais clara, nas atuais disputas em torno da “atualização” do “Novo” Ensino Médio³, em que o governo federal, através do Ministério da Educação, tem fechado acordos com o empresariado educacional brasileiro a fim de manter alguns pontos da lei tal como estão, beneficiando o empresariado, e alterando outros que são mutuamente benéficos para ambos. Acontece, porém, que em momento algum os anseios da população estão sendo levados em consideração como deveriam. Num movimento de aproximação às ideias de Nunes (2003), esse processo entre o MEC e o empresariado pode facilmente ser chamado de “clientelismo”.

O clientelismo repousa num conjunto de redes personalistas que se estendem aos partidos políticos, burocracias e cliques. Estas redes envolvem uma pirâmide de relações que atravessam a sociedade de alto a baixo. As elites políticas nacionais contam com uma complexa rede de corretagem política que vai dos altos escalões até as localidades. Os recursos materiais do Estado desempenham um papel crucial na operação do sistema; os partidos políticos — isto é, aqueles que apoiam o governo — têm acesso a inúmeros privilégios através do aparelho de Estado. Esses privilégios vão desde a criação de empregos até a distribuição de outros favores como pavimentação de estradas, construção de escolas, nomeação de chefes e

3 Ou “reforma da contrarreforma” (cf. Willima, 2024b), na assunção de uma perspectiva crítica acerca do movimento em tela.

serviços de agendas, tais como o distrito escolar e o serviço local de saúde. Os privilégios incluem, ainda, a criação de símbolos de prestígio para os principais “corretores” dessa rede, favorecendo-os com acesso privilegiado aos centros de poder (Nunes, 2003, p. 32).

Embora possa parecer que nada tem a ver com a relação estabelecida aqui neste trabalho, é importante ressaltar a sua relação, especialmente quando o autor afirma que as instituições formais do Estado estão impregnadas por esse sistema de trocas de favores, “a tal ponto que poucos procedimentos burocráticos acontecem sem uma ‘mãozinha’” (Nunes, 2003, p. 33). Pensando nisso, o exemplo dado acima, mais recente em data (deste mesmo ano de 2024), não exclui nem substitui outros tantos que podem ser apresentados. A própria formulação das Contrarreformas Educacionais pós-2016 (Lei nº 13.415/2017, BNCC e Resolução CNE/CP nº 01/2021, somente para destacar algumas) tem um evidente viés político-ideológico do bloco no poder, em busca de manutenção da hegemonia burguesa (Campelo; Johann; Pereira, 2021). Ainda segundo Parada (2006, p. 80, tradução própria), “os processos de concertação⁴ supõem uma série de fatores, tais como a participação dos agentes sociais na elaboração e tomada de decisões de políticas públicas [...]”. Assim, para que uma política pública seja considerada “de excelência”, é preciso “participação da comunidade” (Parada, 2006, p. 68-69, tradução própria).

De acordo com o que foi visto até o momento, é possível perceber que há uma relação indissociável entre democracia, participação e formulação/construção de políticas públicas, isto é, necessita-se de participação para que um regime seja considerado democrático, assim como é imprescindível a participação social na formulação/construção de políticas públicas. O caso da Contrarreforma do Ensino Médio, infelizmente, é um exemplo de não participação. Implementada por via de uma Medida Provisória, conforme foi apresentado acima, a Lei nº 13.415/2017 não foi levada à apreciação pública, tendo sido discutida somente no âmbito do Congresso Nacional (Motta; Frigotto, 2017). Isso explica, ainda que não de forma completa, um dos muitos

4 No contexto em questão, “concertação” refere-se ao processo de colaboração e coordenação entre diferentes partes interessadas, geralmente agentes sociais, para elaborar e tomar decisões sobre políticas públicas.

motivos pelos quais tal lei tem gerado tanta comoção nacional em busca de sua revogação (cf. Willima, 2023).

Por fim, é importante destacar alguns pontos relacionados à lei e às suas implicações. Conforme se pode encontrar no próprio documento da lei (Brasil, 2017), ela altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), do FUNDEB e da CLT. As principais mudanças presentes na lei, segundo Ramos e Paranhos (2022), Steimbach (2019) e Willima (2023), são: inserção dos itinerários formativos (que passaram a compor a “parte diversificada” do currículo, a partir de 4 grandes áreas [linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas] e do itinerário técnico-profissionalizante), alteração da carga horária do Ensino Médio (mínimo de 3.000h, sendo 1.800h para a formação geral básica e 1.200h para os itinerários), vinculação à Base Nacional Comum Curricular, incentivo ao “notório saber” tanto na Educação Básica quanto na Educação Profissional, obrigatoriedade de oferta de apenas Língua Portuguesa e Matemática nas três séries do Ensino Médio, exclusão da Língua Espanhola do catálogo de componentes curriculares obrigatórios e tantas outras.

Em consonância ao exposto, é válido ressaltar que um Projeto de Lei foi recentemente aprovado no Congresso, cujo objetivo principal foi o de “atualizar” a Contrarreforma (PL nº 5.230/2023). Agora, a “reforma da contrarreforma”, aprovada em julho de 2024, transformou-se em Lei nº 14.945/2024 (cf. Willima, 2024a). Uma das medidas a serem implementadas, por meio da nova lei aprovada, é o aumento da carga horária da formação geral básica (de 1.800h para 2.400h, exceto para quem optar pelo itinerário técnico-profissionalizante, que terá como teto a carga horária de 2.100h), com consequente redução dos itinerários e a imposição de uma reformulação deles. Nada disso muda o fato de que a lei continuará sendo extremamente problemática, por questões de concepção de educação e formação e por não ter sido repensada coletivamente, como deveria. Partes igualmente problemáticas da lei foram mantidas (Willima, 2024a; 2024b) e as/os estudantes que se formaram sob a égide da Contrarreforma já foram prejudicadas/os (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023; Willima, 2023).

Ainda sobre a “reforma da contrarreforma”, cabe ressaltar que as disputas em torno da manutenção da lei tal como estava foram intensas, como aponta Willima (2024a; 2024b). Esse fato pode ser facilmente verificado quando se observa quem foi destinado para ser o relator do PL nº 5.230/23 (Mendonça Filho, a mesma figura política que implementou a contrarreforma original) e aquilo que foi mantido e retirado durante a sua tramitação na Câmara dos Deputados. No decorrer da sua tramitação, a carga horária da formação geral básica variou entre 2.100h e 2.400h, mantendo-se as 2.400h conforme as exigências feitas pela população e por pesquisadoras/es da educação, mas limitando essa carga horária para quem escolher o itinerário técnico-profissionalizante, como visto acima. Além disso, a língua espanhola também foi reinserida e retirada inúmeras vezes durante o período em que o PL ficou na Câmara. Finalmente, quando o PL passa pelo Senado Federal e são aprovados diversos avanços importantes para as/os estudantes, o relator simplesmente os ignora quase por completo, aprovando aquilo que ele próprio quis, considerando os interesses hegemônicos que estavam em jogo, de acordo com os apontamentos de Willima (2024a; 2024b).

A Contrarreforma do Ensino Médio, ao reduzir a carga horária da formação geral básica (antes de 2.400h, agora de 1.800h) e inserir itinerários formativos que, muitas vezes, não possuem qualquer base científica, concorre para esvaziar a formação das juventudes brasileiras e impedir a consolidação do Ensino Médio como um direito de toda a população (Steimbach, 2019). No entanto, é imprescindível ressaltar que esse cenário não poderia ser diferente, levando em consideração o contexto de formulação da lei e a falta de participação social no seu processo de construção e promulgação. É isso que acontece quando os indivíduos direta e indiretamente afetados pelas políticas públicas a serem implementadas não são ouvidos e quando a população não tem sequer a possibilidade de participar dos debates acerca de sua construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas neste trabalho, foi possível compreender um pouco do processo de formulação da Contrarreforma do Ensino Médio e suas implicações. Em meio a um cenário de crise econômica, política e social, com direito a um golpe disfarçado de *impeachment*, nascem as Contrarreformas Educacionais pós-2016, gestadas com o intuito de promover a manutenção da hegemonia burguesa, através da pulverização ainda mais exacerbada da ideologia neoliberal. Isso se deveu, em grande parte, pela necessidade do capital de se recompor num contexto de crises, na busca pela conformação social aos seus ditames.

Com relação à Lei nº 13.415/2017, que implementa a Contrarreforma do Ensino Médio, é preciso enfatizar algumas peculiaridades concernentes à sua formulação. A principal delas, conforme viu-se na seção anterior, é o fato de que a sua construção se deu por meio de uma Medida Provisória (746/2016), o que implicou a sua não abertura ao debate público e à participação social, critérios sumamente importantes se se quer formular políticas públicas de excelência e atendendo aos requisitos mínimos para que sejam consideradas democráticas e participativas. Reformular a Política Nacional do Ensino Médio requeria, imprescindivelmente, a participação desse público.

Ressalta-se, no entanto, a real necessidade de uma reformulação das políticas educacionais brasileiras. Não havia, naquele então, motivos para uma reformulação às pressas, de forma impositiva e antidemocrática. O ideal era ter havido um espaço para amplo debate e efetiva participação social na construção de uma das políticas mais importantes do país, que é historicamente o gargalo do Brasil no que se refere à educação e à oferta de um ensino de qualidade. A lei, da forma como foi pensada, constitui-se uma Contrarreforma por, entre outros motivos, atentar contra a classe trabalhadora, promover tão somente a manutenção da hegemonia burguesa e não ter contado com participação e debate.

Portanto, é imprescindível que a luta pela revogação das Contrarreformas Educacionais pós-2016 continue, justamente por não reconhecermos a

Lei nº 14.945/2024 como um grande avanço em relação à contrarreforma original, pelo contrário: a atual lei apenas revisa alguns pontos mais problemáticos, reforçando, porém, tantos outros. Por meio das revogações, finalmente o país poderá ter reformas educacionais efetivas, com participação, debate e consulta pública, ouvindo os sujeitos direta e indiretamente afetados por elas, de forma atenta e democrática. Só assim o povo brasileiro terá, enfim, verdadeiras políticas educacionais, que estejam de acordo com os seus desejos e anseios, na busca por uma formação humana integral, cidadã, que fomente o senso crítico, criativo e estético, e que seja gratuita, laica e de qualidade, aberta para todas e todos, independente da idade, da sexualidade, da religião, do socioleto e tantas outras questões que, com frequência, têm servido para excluir e discriminar os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18 mai. 2024.

CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Revista Gesto-Debate**. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.

CONDE, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, 2012.

CORTI, A. P. O Ensino Médio entre reformas. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Orgs.). **Escola Pública: práticas e pesquisas em Educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAMOND, L.; MORLINO, L. *The Quality of Democracy: an overview*. **Journal of Democracy**, v. 15, n. 4, oct. 2004.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTYSUMA, H. C. F.; LIMA, E. M. A reforma educacional no Brasil no início do século XXI, como reflexo da reestruturação capitalista global. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 4, n. 3, Edição Especial, p. 814-827, jun. 2018.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

NUNES, E. **A gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. 3. ed. Brasília: ENAP, 2003.

PARADA, E. L. *Política y Políticas Públicas*. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

QUEIROZ FILHO, G. C. **Natureza do processo de impeachment e controle judicial**. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados, 2016.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 2–11, 2019.

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.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SILVA JÚNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002.

STEIMBACH, A. A. A Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016; Lei 13415/2017): implicações à consolidação do Ensino Médio como direito. **Notandum**, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G. A Educação Básica mínima e os itinerários (de)formativos: como fica a formação da juventude brasileira? *In*: DICKMANN, I. (Org.). **Entrelinhas da Educação**. Diálogo Freiriano: Veranópolis, 2023.

WILLIMA, K. G. Reforma da Contrarreforma: o Projeto de Lei no 5.230/2023 e a ratificação do Ensino Médio em ruínas. **Anais do X Congresso Nacional de Educação**. 2024a.

WILLIMA, K. G. Revogação Impossível? A crise no Ensino Médio brasileiro e os intentos de reformulação da Lei no 13.415/17. *In*: DAMASCENO, G. F. L. *et. al.* (Orgs.). **Educação e Sociedade: um olhar transdisciplinar**. Itapiranga: Schreiben, 2024b.

CAPÍTULO 4

A BASE DE COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS FRENTE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

João Paulo Montalvão Silva

Josemar Farias da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-543-4

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa, no cenário educacional brasileiro, um marco normativo que busca uniformizar o currículo da Educação Básica em todo o território nacional, estabelecendo competências e habilidades consideradas essenciais para a formação dos estudantes. Formalmente, a política se apresenta como instrumento de equidade e de qualidade, mas, quando examinada sob uma perspectiva crítica, evidencia-se como parte de um projeto mais amplo de regulação e padronização do conhecimento escolar, alinhado às tendências neoliberais de gestão educacional e à lógica de avaliação padronizada. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e sua atualização pela Lei nº 14.945/2024 reforçam essa tendência, que, embora apresentados como avanços para a autonomia do estudante, na prática, deslocam a ênfase do conhecimento crítico para habilidades instrumentalizadas e adaptáveis ao mercado de trabalho, onde o conhecimento, o currículo, a escola e a materialização dessas políticas se tornam verdadeiras arenas de embates e disputas.

Apple (2006) evidencia que o currículo é um espaço de disputa ideológica, no qual os interesses das classes dominantes são naturalizados por meio da definição do que deve ser ensinado, argumentando que a seleção de conteúdos e práticas pedagógicas não é neutra, mas constitui um mecanismo de reprodução cultural e social: “o conhecimento escolar nunca é simples-

mente conhecimento, sendo um conhecimento seletivo, um conhecimento que representa a perspectiva daqueles que detêm o poder econômico, político e cultural” (Apple, 2006, p. 63). À luz dessa perspectiva, a BNCC e seus desdobramentos na educação brasileira podem ser compreendidos não apenas como instrumentos de organização pedagógica, mas também como dispositivos de controle social, pois priorizam competências mensuráveis em detrimento de saberes locais, experiências vividas pelos estudantes e práticas docentes históricas. O currículo, assim, torna-se veículo de inserção funcional dos indivíduos no mercado, em detrimento da formação crítica e cidadã.

Para Saviani (2013), e fazendo alusão a Freire (2016), a dimensão político-pedagógica da educação, destaca que a escola pública deve ser um espaço de emancipação e construção de sujeitos críticos. Saviani alerta que a imposição de currículos padronizados, desvinculados das especificidades regionais e das práticas docentes, representa uma ameaça à função emancipadora da escola, reduzindo o papel do professor a executor de diretrizes externas e desconsiderando sua capacidade intelectual e criativa. Segundo Saviani (2013, p. 47) “a docência é atividade intelectual e não técnica”, o que evidencia que a profissionalidade docente e a autonomia pedagógica são princípios fundamentais para a realização de uma educação de qualidade. A flexibilização curricular promovida pelos propostos itinerários formativos, embora potencialmente enriquecedora, quando orientada por critérios economicistas e de empregabilidade, pode se tornar um instrumento de segregação curricular, direcionando estudantes para trajetórias distintas com base em demandas do mercado, em vez de atender à formação integral e crítica de todos.

A análise crítica da BNCC revela, portanto, tensões centrais entre o projeto de educação como direito social e a concepção de educação orientada pela lógica do capital humano. Apple (2006) e Saviani (2013) convergem ao afirmar que o currículo não é apenas um instrumento de ensino, mas um mecanismo de reprodução de relações sociais e de poder. Enquanto Apple destaca o caráter ideológico e seletivo do conhecimento escolar, Saviani enfatiza a função emancipatória da educação e a centralidade do professor na elaboração e na implementação do currículo. Nesse sentido, a BNCC, ao ins-

tituir um conjunto de competências predefinidas, evidencia a priorização de habilidades adaptáveis às exigências do mercado em detrimento da formação crítica, refletindo um projeto educacional que combina padronização, avaliação sistemática e mercantilização da aprendizagem.

Ao problematizar o currículo a partir das perspectivas de Apple (2006) e Saviani (2013), torna-se possível compreender que cada decisão sobre conteúdos, habilidades e itinerários formativos envolve escolhas políticas e ideológicas, revelando implicações profundas para a autonomia docente, para a equidade educacional e para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. A análise crítica desses dispositivos normativos, portanto, não se limita a uma avaliação técnica de sua eficácia, mas exige reflexão sobre os valores, interesses e projetos de sociedade que sustentam tais políticas educacionais.

A BASE DAS COMPETÊNCIAS E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação da Reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017 e posterior com a reestruturação da Reforma com a Lei nº 14.945/2024, marcaram uma inflexão significativa nas políticas educacionais brasileiras. Com o discurso de pseudomodernização e flexibilização, essas propostas têm sido alvo de intensas críticas, por grupos liderados pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), que denuncia a lógica tecnicista e mercadológica que fundamenta tais reformas.

De acordo com Mônica Ribeiro da Silva (2018), a BNCC recupera e intensifica um modelo de currículo baseado em competências de caráter funcionalista e adaptativo, reeditando o paradigma neoliberal que marcou as reformas educacionais da década de 1990. Para ela, essas mudanças não representam avanços democráticos, mas sim uma forma de padronização e controle.

Nesse mesmo sentido não podemos falar de currículo sem adentrar nos postulados de Michel Apple, que no campo da Sociologia Crítica da Educação, sua obra se configura como um dos marcos teóricos fundamentais para a compreensão do currículo escolar como instrumento de dominação simbólica

e reprodução ideológica. Em sua obra seminal “Ideologia e Currículo” (2006), Apple problematiza a falsa neutralidade atribuída às escolhas curriculares, desvelando os mecanismos pelos quais o conhecimento escolar é construído, legitimado e distribuído de forma a manter a hegemonia de determinadas classes e grupos sociais. O autor parte do pressuposto de que “o conhecimento escolar nunca é simplesmente conhecimento, ele é um conhecimento seletivo, um conhecimento que representa a perspectiva daqueles que detêm o poder econômico, político e cultural” (Apple, 2006, p. 63).

Nesse sentido, o currículo constitui-se como um espaço de disputa, onde diferentes forças sociais e ideológicas lutam para definir quais saberes devem ser ensinados, quais vozes devem ser ouvidas e quais experiências devem ser silenciadas. Apple (2006, pg. 47) denuncia que, sob o manto de uma suposta racionalidade técnica, o processo de seleção e organização dos conteúdos escolares opera como um mecanismo de exclusão sistemática dos saberes populares, das epistemologias não hegemônicas e das culturas subalternizadas. Como destaca o autor, “a escola funciona como um aparelho de reprodução cultural, e o currículo age como um dos seus instrumentos mais potentes”.

Assim, a chamada “flexibilização curricular” introduzida pela Reforma do Ensino Médio, na visão de Silva (2018), é uma falsa autonomia. A promessa de liberdade para estudantes escolherem seus itinerários formativos oculta uma estrutura curricular rigidamente determinada por interesses econômicos e padrões globais de desempenho.

O que se observa é que os Itinerários (de)Formativos não ampliam as possibilidades de formação crítica, mas limitam os conhecimentos obrigatórios a áreas específicas. As desigualdades se agravam, pois muitas escolas, especialmente as públicas, não conseguem ofertar a diversidade prometida por essa suposta flexibilização.

Como afirma Silva (2018), a padronização curricular imposta pela BNCC elimina a possibilidade de uma construção coletiva e situada do currículo, atentando contra os princípios da diversidade e da autonomia pedagógica.

A centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e ahistórico (Silva, 2018, p. 102).

Em sua obra “Currículo e Competências: a formação administrada” para o conceito de competência, em ênfase a um discurso neoliberal ditado nos anos 90, Silva (2008) usa a contextualização de Hirata quando informa que

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos 10 anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda imprecisa se comparada com o conceito de qualificação um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os primórdios; noção marcada por política ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social que define conceito de qualificação para alguns autores (Hirata, 1994, pg. 132).

Esse caráter pragmático retira do currículo sua função formadora e emancipatória. Ao invés de fomentar a reflexão crítica, a BNCC tende a instrumentalizar o ensino, transformando-o em treinamento para o mundo do trabalho precário, conforme informa Perrenoud (1970) “um ensino voltado para o desenvolvimento intencional de competência não pode resumir-se a transmissão pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a transferência de conhecimentos de uma situação para outra”.

Na análise de Silva (2020) fica evidente que o modelo de competências, ao priorizar habilidades mensuráveis, desconsidera a complexidade do conhecimento e reduz o currículo à lógica da empregabilidade. Essa lógica esvazia o potencial transformador da educação pública.

Um caráter instrumental e operacional que pode sedimentar práticas educativas geradoras de uma formação voltada exclusivamente para a adaptação, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva; esse caráter instrumental viabiliza ainda a sujeição da escola ao controle externo (Silva, 2003, p. 07).

A autora revela uma crítica contundente ao viés tecnicista da BNCC e à lógica que permeia a Reforma do Ensino Médio. Ao destacar o “caráter ins-

trumental e operacional” das diretrizes, denunciando a transformação da escola em um espaço funcional, voltado mais para a adaptação às exigências do mercado e de avaliações externas do que para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Essa perspectiva instrumental empobrece o currículo e a prática pedagógica, uma vez que reduz o papel do professor ao de um executor de habilidades previamente determinadas, limitando sua liberdade de cátedra e seu potencial formador. Quando a formação escolar passa a se concentrar exclusivamente na aquisição de competências utilitárias, perde-se a riqueza da construção coletiva do conhecimento e a capacidade da escola de atuar como um espaço de questionamento, debate e emancipação social, fato que recorre ao fortalecimento ao conceito do “aprender a aprender”, de um ensino utilitarista, bases do currículo por competências.

Neste ponto, Silva (2008) menciona que no sentido utilitarista a noção de competência envolve dois processos: a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos. A competência é a expressão externa dos recursos de que se dispõe e está relacionada à ação, ou dito de outro modo, a competência é a construção social que conduz uma dimensão subjetiva e uma dimensão social.

Agora, ao tratar da natureza ideológica do currículo, Apple (2006, pg. 45) corrobora Silva (2018) quando sinaliza que rejeita a concepção tecnocrática que o reduz a um conjunto neutro de conteúdos e competências, elaborado com base em critérios exclusivamente pedagógicos ou científicos. Para ele, essa postura ignora que toda escolha curricular é, antes de tudo, uma escolha política: “decidir o que ensinar é decidir o que é mais importante saber, e isso significa decidir quem decide”. Deste modo, o currículo oficial tende a refletir os valores, os interesses e as visões de mundo das classes dominantes, ocultando sua origem histórica e política sob uma aparência de universalidade e objetividade.

Tais reflexões tornam-se particularmente relevantes quando analisadas à luz das reformas educacionais empreendidas no Brasil na última década, especialmente com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como já mencionadas. Essas

medidas, apresentadas sob o signo da “modernização” e da “flexibilização” do ensino, operam, de fato, uma profunda reconfiguração curricular voltada à adaptação da formação escolar às exigências do mercado, em consonância com os pressupostos da racionalidade neoliberal. Como denuncia Apple (2006, p. 173), “as reformas curriculares atuais são frequentemente moldadas por uma coalizão conservadora composta por neoliberais, neoconservadores, tecnocratas e certos setores da nova classe média”, que buscam redefinir os propósitos da educação segundo critérios de produtividade, eficiência e empregabilidade.

Nesse cenário, a crítica de Apple à “redefinição do conhecimento escolar sob imperativos econômicos” (Apple, 2006, p. 175) encontra ressonância no contexto brasileiro, em que a contrarreforma do Ensino Médio prioriza itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho, enquanto desvaloriza a formação crítica, científica e humanística. A proposta de um currículo flexível, ancorado na lógica das competências e habilidades, esvazia o papel social da escola como espaço de formação integral e emancipatória, reduzindo-a a um centro de preparação para o desempenho funcional no mercado. Tal orientação converge com o alerta de que “há uma crescente tendência em subordinar o currículo às demandas do capital, mascarando essa subordinação sob a aparência de escolha, liberdade e eficiência”.

Em consonância com Apple, e especialmente para o ensino médio, Silva (2008) faz a seguinte assertiva

O discurso oficial para o currículo do ensino médio sustenta como se pode observar uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais baseadas na ideia de desenvolvimento social e progresso. Não questionam a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritivos imperativos do mercado. Nesse sentido adquire uma finalidade legitimadora das mudanças ocorridas na sociedade em favor do reordenamento da lógica capitalista (Silva, 2008, pg. 121)

A autora enfatiza ainda que a noção de competência e as explicações apresentadas no contexto da reforma curricular revelam claramente a intenção de legitimar a adequação da educação escolar às exigências do mercado. A proximidade entre competência e competição, bem como a formação para a competitividade como um dos pilares dessa adaptação, expõem a falácia des-

se discurso e evidenciam a intenção, muitas vezes disfarçada, de subordinar a educação escolar às demandas econômicas. Como Adorno (1995) já apontava, a educação voltada para a competição impede a formação de indivíduos autônomos. A competição anula o princípio de uma educação humana, pois ela extingue as condições para a emancipação e a superação da barbarização.

Não obstante a essas percepções de competência, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o conceito de competência foi sempre vinculado ao discurso que enfatiza a necessidade de adequar a formação humana às exigências impostas pelas transformações na sociedade, especialmente aquelas relacionadas às mudanças no campo da produção e do trabalho. Ao tentar definir o termo “competência”, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam uma educação que deve preparar os indivíduos para trabalhar em equipe, lidar com o risco e aprender continuamente, entre outras metas que têm sido apresentadas como exigências da formação profissional.

Silva aponta que

Essa perspectiva da noção de competência vinculada à formação para o trabalho não se repete nos momentos em que a política de reforma se utiliza dessa noção com fins de avaliação. As distintas formas de expressar o que se há de entender por competência se evidenciam as ambiguidades presentes em documentos e proposições oficiais. Ausência de clareza quanto ao que se há de entender pelo termo competência, a fluidez como que é tratado no âmbito dos PCNEM e DCNEM, e o distanciamento conceitual observado em relação às proposições das avaliações nacionais esvaziam de sentido a noção de competências, e a inviabilizam como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos (Silva, 2008, pg. 140).

O que se percebe nesse sentido é que a noção de competências é considerada um princípio central na organização curricular, sendo favorecida também por sua relação estreita com as ideias de competição e competitividade. O caráter atemporal de suas formulações originais se conecta facilmente ao discurso das novas exigências de formação para o trabalho, que servem de base para as justificativas da reorientação curricular.

A reforma educacional empreendida a partir do início dos anos 90 no Brasil tem como uma de suas marcas a centralidade do currículo [...] Para o ensino médio, firma-se a proposição de um currículo voltado para o

desenvolvimento de competências, de imediato associado ao papel estratégico dessa orientação frente ao contexto em que se processa a reforma, marcado pela disseminação de um discurso quem insiste na necessidade de adequação da escola às mudanças ocorridas no âmbito da economia (Silva, 2008, pg. 145).

Dessa forma, Silva (2018) cita que “a prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou”.

Assim, a autora considera que essa noção de competências incorporada na base da BNCC, incorporada como um instrumento de transformação da organização curricular revela-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Embora se apresente como alternativa, acaba por reproduzir, sob novas formas, os mesmos limites do currículo tradicional, disciplinar e sequencial. Isso ocorre porque não promove a inversão fundamental: não possibilita o aprendizado nem o exercício da reflexão com a profundidade exigida por uma formação cultural sólida.

Neste ponto, Silva (2020) reitera que é preciso resistir à ideia de que a padronização curricular promove equidade. Pelo contrário, ela mascara as desigualdades estruturais e uniformiza práticas, ignorando as múltiplas realidades do país.

A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (Silva, 2015, p. 375).

O pensamento supracitado expressa de forma clara e incisiva uma crítica à lógica padronizadora da BNCC, apontando como ela compromete princípios fundamentais da educação democrática: a liberdade e a autonomia pedagógica. Ao estabelecer um currículo único e prescritivo, a BNCC mina a possibilidade de que escolas, professores e estudantes construam coletivamente seus projetos educativos, baseados em suas realidades, necessidades e aspirações.

A padronização curricular imposta de forma centralizada desconsidera a diversidade sociocultural do Brasil e impede que o currículo reflita as vivên-

cias e os contextos locais. Essa homogeneização torna a escola subordinada a parâmetros externos, afastando-a de seu papel como espaço de diálogo, criação e resistência. Como consequência, a formação crítica e contextualizada dos estudantes é substituída por um modelo tecnicista e reducionista.

Quanto ao discurso da flexibilização, considera-se, portanto, um eufemismo para uma política de redução curricular. As disciplinas das áreas de Humanidades, como Filosofia, Sociologia, Artes e Ciências, têm sido sistematicamente esvaziadas ou excluídas do núcleo formativo. Tal movimento de exclusão enfraquece a formação cidadã e crítica dos estudantes, aprofundando as distâncias entre uma educação para a elite e uma educação mínima para as camadas populares.

Essa crítica também se volta ao próprio processo de elaboração da BNCC, que ignorou diversas contribuições da sociedade civil, de universidades e de profissionais da educação. O documento final, aprovado em 2018, representou um retrocesso em relação às versões anteriores mais abertas ao diálogo.

A imposição da BNCC como currículo mínimo comum a todas as escolas, sem consideração pela realidade local, aprofunda a desigualdade. As escolas com menos recursos ficam restritas a um ensino básico mínimo, enquanto instituições privadas oferecem formação ampliada. Além disso, a relação entre currículo e avaliação externa se intensifica. A lógica da meritocracia e da competição entre escolas é aprofundada, comprometendo os princípios de justiça social.

Dessa forma, parafraseando Dourado e Siqueira (2019) a lógica da gestão por resultados, ao pautar a BNCC, transforma o currículo em instrumento de controle e responsabilização. O conhecimento é instrumentalizado e subordinado a metas de desempenho. Assim, o que está em jogo é a disputa por sentidos: um currículo voltado para a emancipação e a transformação social, ou um currículo domesticador, que atende aos interesses de um projeto econômico excludente.

Ao contrapor um “currículo voltado para a emancipação e a transformação social” a um “currículo domesticador”, Silva (2018) explicita que a questão não é meramente técnica ou pedagógica, mas profundamente política, assim,

considera-se que um currículo emancipador é aquele que promove a formação crítica, reflexiva e criativa dos estudantes, capacitando-os a compreender e transformar a realidade em que vivem. Esse tipo de proposta parte da valorização dos sujeitos, dos contextos locais, da diversidade cultural e do diálogo como princípio formativo. Ele reconhece a escola como um espaço de luta por justiça social, inclusão e equidade. A pretensa neutralidade técnica da proposta esconde um projeto político que desvaloriza e sucateia a escola pública.

Tal fato se dá mediante a forma autoritária como foi imposta a base. Nesse sentido, Silva (2018) menciona que

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa (Silva, 2018, pg. 13)

Esse autoritarismo curricular reforça o caráter prescritivo do currículo, concebido e imposto externamente à escola, evidencia o autoritarismo dos agentes que formulam o discurso oficial e reforça uma visão tradicional de elaboração curricular. Nessa perspectiva, acredita-se que as soluções para os problemas educacionais residem na teoria, na intenção declarada e no currículo prescrito – e não na prática concreta vivida no interior da escola.

Diante disso, uma abordagem crítica de oferece uma chave analítica imprescindível para compreender a base de competências como parte de um movimento mais amplo de mercantilização da educação, no qual o currículo é reconfigurado segundo os interesses da lógica neoliberal. Sua teoria permite evidenciar que não se trata apenas de uma mudança estrutural ou administrativa, mas de uma transformação ideológica profunda, que redefine o papel da escola, a função social do conhecimento e a própria concepção de sujeito educável. Como enfatiza o autor, “entender o currículo como construção ideológica nos obriga a confrontar as relações de poder que o atravessam, e a pensar alternativas contra-hegemônicas capazes de promover justiça curricular e equidade social” (Apple, 2006, p. 187).

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor a padronização de competências e habilidades, impacta diretamente o papel do professor no processo educativo. Em vez de atuar como autor do conhecimento e mediador crítico, o docente passa a ser condicionado por prescrições que delimitam o que deve ser ensinado, enfraquecendo sua autonomia.

Segundo Silva (2018), a BNCC representa uma política de regulação do currículo que atua como um “mecanismo de controle sobre os professores”, reduzindo sua liberdade pedagógica. A autora destaca que essa regulação curricular é parte de um projeto neoliberal que visa a eficiência e a responsabilização individual, desconsiderando as complexidades do processo educativo.

A liberdade de cátedra, princípio constitucional assegurado aos docentes, entra em contradição com a lógica centralizadora da BNCC. Como aponta Saviani (2013), a docência deve ser compreendida como uma atividade intelectual, e não técnica. No entanto, a BNCC tende a transformar o professor em um técnico executor de diretrizes previamente definidas.

Além disso, a padronização curricular proposta pela BNCC dificulta a adaptação do ensino às realidades locais. As especificidades regionais e culturais das comunidades escolares são ignoradas em nome de uma uniformidade que, em última instância, nega a diversidade.

Como destaca Silva (2020), “a BNCC desqualifica o professor como intelectual da educação ao retirar dele a capacidade de decisão sobre o que e como ensinar, subordinando seu trabalho a prescrições técnicas e externas à sua realidade escolar”. Essa crítica revela o esvaziamento da função docente como sujeito ativo na construção do currículo.

A imposição de competências como eixo central do currículo enfraquece a dimensão crítica da formação docente. A lógica das competências, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), está ligada à perspectiva do capital humano, em que o ensino é reduzido à formação para o mercado de trabalho, marginalizando a formação cidadã.

A BNCC, ao priorizar competências e habilidades para o mundo do trabalho, desloca o foco da formação integral e emancipada para uma formação utilitarista e funcional, voltada à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado. Essa mudança compromete a essência pública e democrática da educação escolar, sobretudo ao desconsiderar os saberes construídos historicamente pelos educadores (Silva, 2018, p. 74).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores é diretamente afetada. Com a BNCC como referência normativa, os cursos de licenciatura são pressionados a se adequarem às suas diretrizes, muitas vezes em detrimento da formação crítica e pedagógica ampla.

Essa reconfiguração da formação docente acarreta a desvalorização dos saberes pedagógicos, das teorias educacionais e das disciplinas de base humanística. O professor é treinado para cumprir metas, não para refletir sobre o processo formativo.

Silva (2020) denuncia esse processo como parte de uma política de responsabilização individual dos docentes, que oculta as desigualdades estruturais do sistema educacional. Os professores passam a ser cobrados por resultados de avaliações externas, como se fossem os únicos responsáveis pelo desempenho escolar.

A responsabilização docente fundamentada em resultados mensuráveis tem servido como estratégia para desviar o foco das condições materiais precárias das escolas, da ausência de investimentos públicos e da falta de valorização profissional. O professor é culpabilizado por problemas que estão além de seu controle direto (Silva, 2020, p. 69).

Essa lógica contribui para o adoecimento dos profissionais da educação. A pressão por resultados, o cerceamento da liberdade pedagógica e o esvaziamento do sentido crítico da prática docente geram frustrações, desmotivação e abandono da carreira.

Em vez de construir políticas públicas que fortaleçam a participação docente na elaboração dos currículos, a BNCC impõe um modelo vertical, tecnocrático e alheio às realidades escolares. A construção coletiva do conhecimento é substituída por modelos prontos.

A experiência docente e o diálogo com a comunidade escolar são desconsiderados na implementação da BNCC. Ao impor conteúdos e metodologias de forma homogênea, o documento reduz a capacidade de inovação e de adaptação das escolas às suas especificidades (Silva, 2018, p. 82).

Tal afirmação denuncia um dos aspectos mais criticados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a desconsideração da experiência docente e do diálogo com a comunidade escolar na elaboração e implementação do currículo. Ao estabelecer um conjunto de conteúdos e metodologias de forma homogênea, a BNCC impõe uma lógica centralizadora e padronizadora que ignora a diversidade de realidades existentes nas escolas públicas brasileiras, suas particularidades regionais, culturais e sociais.

Essa padronização afeta diretamente a capacidade das escolas de inovar e se adaptar aos contextos em que estão inseridas. A prática pedagógica não pode ser dissociada das condições materiais, dos sujeitos envolvidos e das demandas específicas de cada território. Quando se impõe um currículo único, há uma clara invisibilização dos saberes locais e das práticas educativas que já vêm sendo construídas com base em escuta, experiência e reflexão crítica.

A BNCC, ao contrário, orienta-se por uma lógica empresarial de padronização e eficiência. Isso se reflete na substituição de conteúdos críticos por habilidades instrumentais e na limitação do papel político e social do professor.

O processo de formação docente precisa resgatar sua dimensão política, crítica e coletiva. Isso implica resistir às imposições de documentos como a BNCC e construir espaços de debate e elaboração curricular que reconheçam o protagonismo dos professores como intelectuais comprometidos com uma educação emancipadora (Silva, 2020, p. 86).

Assim, destaca-se com firmeza a necessidade de recuperar o verdadeiro sentido da formação docente, que vai muito além da mera capacitação técnica para aplicação de conteúdo. Ela defende que a formação de professores deve resgatar sua dimensão política, crítica e coletiva, o que significa entender o educador como sujeito histórico, produtor de conhecimento e agente ativo na construção de uma educação transformadora.

Nesse sentido, resistir às imposições de documentos como a BNCC não é uma simples recusa institucional, mas um gesto pedagógico e político de afirmação da autonomia docente. A BNCC, ao definir de maneira verticalizada o que deve ser ensinado e como, reduz o espaço de criação e reflexão dos educadores, transformando-os em meros aplicadores de prescrições externas. Isso compromete diretamente a liberdade de cátedra e a elaboração de currículos significativos, construídos a partir das experiências concretas das escolas e comunidades.

Portanto, a crítica à BNCC não se limita à sua estrutura formal, mas abrange os impactos profundos que ela provoca na subjetividade, nas práticas e na identidade profissional dos docentes. É urgente recolocar o professor no centro das decisões pedagógicas.

A crítica à BNCC ultrapassa a análise de sua estrutura formal para atingir um nível mais profundo: os efeitos que essa normativa curricular exerce sobre a subjetividade e a identidade profissional dos docentes. Ao padronizar conteúdos e métodos, a BNCC não apenas limita a liberdade pedagógica, mas também interfere na forma como os professores se percebem e se posicionam em sua prática diária.

Além disso, essa padronização impacta diretamente as práticas docentes, uma vez que a imposição de metas e competências pré-estabelecidas pode engessar o trabalho pedagógico. Os professores passam a ser pressionados a cumprir objetivos de forma mecânica, muitas vezes desconsiderando as necessidades específicas de seus estudantes e das comunidades em que atuam. Isso contribui para uma desumanização do ensino, onde o foco se desloca da construção coletiva do conhecimento para o atendimento de resultados quantitativos, com pouco espaço para o diálogo e a criatividade.

Recolocar o professor no centro das decisões pedagógicas é, portanto, uma necessidade urgente para garantir uma educação democrática e emancipadora. Significa reconhecer que os educadores possuem saberes construídos na prática, experiências valiosas e capacidade crítica para construir currículos que dialoguem com a realidade dos estudantes. Valorizar o protagonismo docente é

fortalecer a autonomia pedagógica, permitindo que o professor seja um verdadeiro mediador entre o conhecimento formal e o contexto vivido pelos alunos.

Por fim, essa retomada do protagonismo docente exige políticas públicas que promovam formação continuada crítica, espaços de debate e participação efetiva na construção dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Sem essa valorização, a educação corre o risco de se tornar um processo alienado, em que o professor é simplesmente um agente da reprodução de um modelo educacional limitado e excludente. A luta por uma educação de qualidade passa, portanto, pelo reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo.

CONCLUSÃO

A análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que sua implementação não se limita a uma proposta de padronização de conteúdos e competências, mas reflete uma profunda reconfiguração ideológica do currículo brasileiro, alinhada aos imperativos da racionalidade neoliberal. Como alerta Saviani (2013), a centralidade do currículo deve ser compreendida dentro do projeto histórico da educação, reconhecendo a função social e emancipatória da escola. No entanto, a BNCC, ao priorizar competências instrumentalizadas para o mundo do trabalho, desloca o foco da formação integral do estudante, restringindo a prática docente e subordinando o conhecimento às demandas mercadológicas.

Nesse cenário, a concepção de currículo defendida por Apple (2006) fornece ferramentas analíticas imprescindíveis para compreender a dimensão ideológica da BNCC. O currículo deixa de ser neutro, assumindo um papel de reprodução de valores e interesses de grupos dominantes, enquanto aparenta modernidade e flexibilidade. A imposição de itinerários formativos e a ênfase em resultados mensuráveis configuram estratégias de controle e responsabilização individual do professor, desconsiderando a complexidade do ensino e a diversidade sociocultural das escolas brasileiras.

A discussão evidencia que a BNCC, ao reduzir o currículo a um conjunto de competências pragmáticas e padronizadas, compromete a autonomia peda-

gógica e enfraquece o protagonismo docente. A formação do professor, central para a construção de práticas educativas críticas e emancipadoras, é precarizada por um modelo que transforma o educador em executor de diretrizes externas, negando a dimensão política e ética do ensino.

Portanto, a crítica ao currículo baseado em competências, aponta para a necessidade de resgatar a função social da educação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Uma educação democrática exige currículos construídos coletivamente, que valorizem a diversidade cultural e regional, promovam a reflexão crítica e reconheçam a escola como espaço de transformação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Maria José Oliveira e Roberto Rafael Dias da Silva. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política Nacional de Ensino Médio, revogando dispositivos anteriores e estabelecendo novas diretrizes curriculares para esta etapa da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 ago. 2024.

DOURADO, L.F.; SIQUEIRA, R.M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, nº 2, Goiania, maio/agosto, 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2018.

_____, M.R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR, Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

_____, M.R. **Competências: A pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. Tese. Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados Em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2003.

_____, M.R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, M.R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

_____, M.R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** vol.28 no.107 Rio de Janeiro abr./jun 2020 Epub 23-Mar-2020.

SILVA, T.T. **Teorias do currículo**. Portugal: Porto editora, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Kleverson Gonçalves Willima

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana do estado de São Paulo (FAMEESP) e mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF). Líder da Linha de Pesquisa sobre Currículo, Legislação e Políticas Educacionais, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFGA) e pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação e Realidade Brasileira (NEEREBRA/Colégio Pedro II). Além disso, é membro da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), compondo o GT09 (Trabalho e Educação). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787630683030415>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>.
E-mail: biokleverson@gmail.com.

Josemar Farias da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH-UFAM. Rede Nordeste de Doutorado em Ensino - RENOEN/UFRPE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Processos Educativos na Contemporaneidade (GEPPPEC/CNPq/UFAM)
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4614680329738577>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7258-7822>
E-mail: josemar.silva@ufam.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Martins de Oliveira

Doutora em Educação pela UFPR, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da Universidade Federal do Acre (UFAC). É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação, da Universidade Federal do Acre (NUPGEFE/UFAC, Campus Sede), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS), do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio (UFPR/PR), da Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio - EMPesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4978167784063208>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7842-993X>

E-mail: adriana.oliveira@ufac.br

Cauê Lucas Azevedo da Silva

Licenciado em Pedagogia, Mestrando em Educação na linha de pesquisa em Estado, Educação e Políticas Educacionais, acadêmico de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS); do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPgefe/UFAC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Educacionais e Gestão Escolar (GEPPEGE - UFPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8761733892307628>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5149-3716>

E-mail: clucassilva08@gmail.com

Edinei Marcos Grison

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. É professor de filosofia e sociologia da rede pública de ensino de Santa Catarina, lotado na Escola de Educação Básica Gomes Carneiro. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9624932355895628>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9626-9957>

E-mail: 389842@profe.sed.sc.gov.br

João Paulo Montalvão Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943940239575371>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4383-2563>

E-mail: jpaulo_montalvao@hotmail.com

Josemar Farias da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGEC/UFAM) Humaitá, Amazonas. Rede Nordeste de Doutorado em Ensino – RE-NOEN/UFRPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4614680329738577>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7258-7822>

E-mail: josemar.silva@ufam.edu.br

Juliano André Deotti da Silva

Doutorando em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná. É supervisor escolar na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, lotado na Escola de Educação Básica Alberico Azevedo. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8602678292701097>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2563-3528>

E-mail: julianodeotti@sed.sc.gov.br

Juan Rickson Rochedo de Oliveira

Especialista em Linguagens pela Universidade Federal do Piauí, em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade UniBF e em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Licenciado em Letras - Português e Literatura pela Universidade Federal Fluminense e em Pedagogia pela Faculdade UniBF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8306196676466657>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7318-065X>

E-mail: juanrickson@smec.saquarema.rj.gov.br

Kleverson Gonçalves Willima

Licenciado em Pedagogia (UNINTER), especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas (FAMEESP) e mestrando em Políticas Sociais (UENF). Líder da Linha de Pesquisa sobre Currículo, Legislação e Políticas Educacionais, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFGA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787630683030415>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>
E-mail: biokleverson@gmail.com

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira

Doutora em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É professora na Universidade do Estado do Piauí (UESPI).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6476122453010144>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4138-6598>
E-mail: yomaraoliveira@ors.uespi.br

POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PÓS-2016

ALGUMAS REFLEXÕES



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES