

Contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): centralidade das parcerias público-privadas nas redes estaduais de educação do Nordeste (2016-2022)

Contrarreforma de la educación secundaria (Ley nº 13.415/2017): centralidad de las alianzas público-privadas en las redes educativas estatales del Nordeste (2016-2022)

Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
Natal-Brasil

Resumo

O texto resulta de pesquisa em desenvolvimento sobre a reforma do Ensino Médio (EM) (Lei nº 13.415/2017 e dispositivos complementares) nas redes estaduais e institutos federais do Nordeste. Assim, como recorte para este artigo, busca-se analisar como a implementação dessa contrarreforma sob a forte influência das parcerias público-privadas (PPP) vem interferindo na concepção de formação dos estudantes do EM, com referência no materialismo histórico-dialético. Conclui-se que essa contrarreforma se insere em um contexto mais amplo de recrudescimento do neoliberalismo (2016-2022), cujo objetivo é reduzir ainda mais a ação do Estado na garantia de direitos sociais ao mesmo tempo em que amplia seu poder de regular os interesses do capital. Dessa forma, a contrarreforma precariza a formação dos estudantes e, além disso, regula os interesses do capital na educação por meio das PPP.

Palavras-chave: Política educacional; Contrarreforma do ensino médio; redes estaduais.

Resumen

El texto resulta de investigación en curso sobre la reforma de la Educación Secundaria (ES) (Ley no 13.415/2017 y disposiciones complementarias) en redes estatales e institutos federales del Nordeste. Así, como eje de este artículo, buscamos analizar cómo la implementación de la contrarreforma bajo la fuerte influencia de las asociaciones público-privadas (APP) interfiere en la concepción de la formación de Estudiantes de ES, tomando como referencia el materialismo histórico-dialético. Se concluye que la contrarreforma se enmarca en un contexto más amplio de resurgimiento del neoliberalismo (2016-2022), cuyo objetivo es reducir aún más la acción del Estado en la garantía de derechos sociales al tiempo que amplía su poder para regular los intereses del capital. Así, precariza la formación de los estudiantes y, además, regula los intereses del capital en la educación a través de las APP.

Palabras-clave: Política educativa; Contrarreforma de la educación secundaria; Redes estatales.

Introdução: aproximação ao objeto de estudo

O presente artigo foi produzido no âmbito da pesquisa intitulada “A Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região Nordeste”, iniciada em 2018, pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Em 2023, esse projeto foi ampliado e passou a ser integrado por uma rede de pesquisadores de toda a região Nordeste (NE). Nesse contexto, foi submetido e aprovado no âmbito da Chamada Universal CNPq/MCTI nº 10/2023, com financiamento.

Neste artigo, adotamos como recorte o período de 2016 a 2022 e como campo empírico as redes estaduais de educação do NE. Nosso objetivo é identificar e analisar como a implementação da contrarreforma sob a influência das parcerias público-privadas (PPP) vem interferindo na concepção da formação dos estudantes do EM, apoiando-nos no materialismo histórico-dialético (MHD)ⁱ.

Além desta Introdução, o texto está dividido em três outras seções: A Gênese da Contrarreforma; Parcerias Público-Privadas e a Contrarreforma do Ensino Médio nas Redes Estaduais de Educação do Nordeste; e Breves Considerações à Continuidade do Debate: por que isso acontece?

A Gênese da Contrarreforma

Inicialmente, queremos justificar a utilização do termo contrarreforma, ao invés de reforma do Ensino Médio (EM), explicitado no título deste artigo, assim como do termo golpe, para fazer referência ao *impeachment* sofrido pela ex-presidenta Dilma Roussef. Os dois fazem parte de uma mesma totalidade e andam de mãos dadas, sendo o primeiro, decorrência do segundo.

Argumentamos que foi golpe porque houve ruptura institucional, embora sem tanques na rua. Assim, “Foi um golpe parlamentar com componentes jurídicos e midiáticos. Sem a atuação da tríade parlamento-STF-mídia tal processo não teria sequer iniciado [...]” (Tonelli, 2017, p. 90). As condições políticas para viabilizar o golpe foram cuidadosamente planejadas pela oposição aos governos de Dilma Roussef e sustentado pela mídia “que durante anos atuou no sentido de criminalizar o Partido dos Trabalhadores – PT” (Tonelli, 2017, p. 90). Isso foi feito utilizando-se de um falso discurso anticorrupção, quando, na

verdade, o objetivo era interromper as políticas, mesmo que limitadas, voltadas para a ampliação de direitos sociais básicos da população que caracterizaram os mandatos presidenciais do período de 2003 a meados de 2016.

Nesse sentido, como parte do ato inicial, o governo golpista colocou na pauta um programa ultraneoliberal que havia sido derrotado nas urnas, por meio da “Ponte para o Futuroⁱⁱ”. Assim, concordamos com Frigotto (2019, p.7), para quem o golpe de 2016

[...] esconde, em seu ritual formal, parlamentar e jurídico, o grau maior de violência sobre direitos daquilo que é historicamente nossa tragédia de ditaduras e golpes institucionais para interromper processos de mudanças que afetam os privilégios de velhas e novas oligarquias [...] A prova contundente disto se explicita nos efeitos imediatos e mediatos do golpe. Imediatamente são as contrarreformas aprovadas de agosto de 2016 a outubro de 2018 que decretam, ao mesmo tempo, o desmanche da esfera pública e, com ela, os direitos universais do trabalho digno, da educação, da saúde, da cultura.

Nessa perspectiva, não é adequado tratar a Lei nº 13.415/2017 como reforma, mas como contrarreforma, posto que vai em direção oposta às reformas educacionais desencadeadas nos anos 2000 e que, mesmo com limitações, sinalizaram alguns avanços.

De maneira mais específica, considerando apenas o EM, podemos mencionar algumas medidas, a modo de exemplo. Uma delas é a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que determinava a separação obrigatória entre o EM os cursos técnicos, pelo Decreto nº 5.154/2004. Esse último trouxe a possibilidade de integração entre o EM e os cursos técnicos de nível médio, o ensino médio integrado (EMI), na perspectiva de uma concepção de formação humana integral (FHI) e, portanto, para além dos interesses de mercado.

Evidentemente, as reformas não têm o poder de produzir mudanças estruturais na sociedade, mas podem resultar em avanços significativos. Por isso, não devem ser associadas à ideia de regressão, pois “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (Behring, 2003, p. 211).

A materialização do EMI vem sendo disputada em algumas redes estaduais e nos institutos federais, mas a atual contrarreforma ameaça essa construção histórica. Na prática, caso haja a completa implantação da contrarreforma, o EMI, como vem sendo construído, será eliminado.

Na mesma direção, após grandes embates e disputas, outra medida que sinalizou algum avanço foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-2012)ⁱⁱⁱ, fundamentadas na FHI. Essas diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018,

que integra o aparato normativo da contrarreforma e que homologou outras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM-2018)^{iv}, pautadas pela lógica da subordinação da formação dos estudantes aos desígnios do mercado. Por tudo isso, estamos, claramente, diante de uma contrarreforma.

Feitos esses esclarecimentos, passamos à sua gênese. É fundamental explicitar o contexto de recrudescimento da ideologia neoliberal em que a contrarreforma foi concebida. Embora haja alguns antecedentes (dos quais trataremos sinteticamente mais adiante), o principal marco é o processo de golpe desencadeado contra a sociedade brasileira a partir de 2016, cujo objetivo estratégico foi reconfigurar o estado visando torná-lo ainda “mais mínimo” para a garantia dos direitos sociais e “mais máximo” na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente, o capital financeiro (especulativo), e que teve como primeiro ato o impedimento da então presidenta Dilma Rousseff (Autor; Lima Filho, 2017), com a finalidade de avançar na exacerbação neoliberal em direção ao ultraliberalismo econômico (ultraneoliberalismo).

Do ponto de vista da racionalidade dos promotores e executores do golpe, essa foi uma medida imprescindível às ações subseqüentes, todas coerentes com o objetivo acima mencionado, e dentre as quais, destacamos, considerando suas profundas implicações no que diz respeito à subtração de direitos sociais da população brasileira: a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), que congelou investimentos em áreas sociais, doravante EC 95; a Reforma Trabalhista, aprovada pela Lei nº 13.467/2017^v; a Reforma da Previdência, promulgada pela Emenda Constitucional nº 103/2019^{vi}; a contrarreforma do EM (Lei nº 13.415/2017 e dispositivos complementares)

Neste artigo, em razão do objeto, situaremos brevemente a EC 95 e trataremos da contrarreforma. Não obstante, os demais atos legislativos seguem a já explicitada racionalidade do golpe^{vii}.

A EC 95 foi justificada sob o argumento da necessidade de diminuir os gastos públicos primários do governo federal, para fazer frente à crise orçamentária e fiscal do estado brasileiro. Esse raciocínio, aparentemente lógico, traz embutido uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais foram limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não foram limitados, conforme previra Amaral (2016).

Na prática, a EC 95 congelou os investimentos nas áreas sociais por vinte anos e manteve inalterado o fluxo de recursos destinados ao capital financeiro via pagamento e amortização dos juros da dívida. Ou seja, subtrai direitos sociais por um lado e, por outro, regula os interesses do grande capital, coerentemente com a racionalidade ensejada pelo golpe.

Conforme já anunciamos, a contrarreforma opera na mesma direção, pois retira dos adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora, especialmente os que cursam o EM nas redes públicas estaduais, o direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Isso vem ocorrendo, mormente, pela implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM^{viii}), a qual reduziu o conteúdo da formação geral básica (FGB), única parte do currículo que é comum a todos/as, de um mínimo de 2.400h para um máximo de 1.800h. Ou seja, uma redução de, pelo menos, 25% da carga horária resultando em subtração de acesso aos conhecimentos, o que precariza a formação dos estudantes.

Além disso, o modelo de organização curricular da contrarreforma, BNCC + Itinerários Formativos (IF) (5), foi colocado sob o discurso do protagonismo juvenil, pois os estudantes poderiam escolher qualquer um dos 05 IF para se especializar. Não obstante, o que vem se materializando em todo o país é que essa promessa não está sendo cumprida porque, simplesmente, as redes estaduais não têm condições materiais de oferecer todos os IF em uma mesma escola (Cássio e Goulart, 2022), máxime o fato de que no Brasil, segundo o Censo da Educação Básica de 2022, 3.063, dos 5.568, municípios só tinha 01 escola de EM. Logo, fica comprovada a inveracidade do discurso do protagonismo juvenil com base na possibilidade de escolha de 01 dentre 05 IF.

Ao mesmo tempo que a contrarreforma retira da classe trabalhadora o direito de acesso ao conhecimento, demonstrado nos parágrafos anteriores, regula os interesses do capital ao ser enfática nas parcerias PPP como estratégia para sua materialização.

Cumprir situar, ainda que de forma breve, o agravamento do cenário político, econômico e social vivenciado pela sociedade brasileira entre 2019 e 2022.

O quadro já extremamente grave de avanço do ultraneoliberal engendrado a partir de 2016 sofre uma inflexão para pior, quando, a partir de 2019, chega um novo grupo político ao

poder central do país, agregando a tecnocracia militarista e o ultraconservadorismo de costumes, que também incorpora o negacionismo da ciência (Leher; Giolo; Sguissardi, 2020).

As forças que integram esse cenário nem sempre caminharam ou estão de mãos dadas, mas tiveram e continuam agregados em torno de um projeto: atacar os direitos sociais arduamente conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora mais empobrecida deste país; defender e regular os interesses do capital; atacar o estado democrático de direito; impor uma agenda de costumes ultraconservadora e, portanto, extremamente regressiva.

Voltando à contrarreforma, apesar de ter vindo à luz no início do golpe por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746), antes houve o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013^{ix}, que já trazia alguns elementos presentes na atual contrarreforma, dentre os quais os itinerários formativos denominados de ênfases.

A proposta foi muito criticada, discutida em audiências públicas no Congresso Nacional (CN) com participação de diversos segmentos da sociedade, em meio a que foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio^x, que teve papel importante na construção da crítica ao PL. Desse processo resultou, em dezembro de 2014, um substitutivo^{xi} que amenizou alguns problemas da proposta original, mas não a sua essência. Mesmo assim, a partir de 2015, com o agravamento da crise política e econômica do país, o substitutivo não avançou no CN. O assunto somente volta à cena em 2016 por meio da já mencionada MP 746, no contexto de recrudescimento da ideologia neoliberal.

Após essa síntese da gênese da contrarreforma, é importante destacar que ela tem suas bases em um conjunto muito bem articulado de instrumentos legais e normativos^{xii}. É muito importante ressaltar que esse aparato legal normativo em torno da contrarreforma não são documentos aleatórios e desconectados. Ao contrário, há uma inteligência muito aguçada na coordenação do processo.

Elabora-se uma primeira pergunta: qual é essa inteligência? O primeiro escalão do Ministério da Educação? Absolutamente, não. A inteligência que coordena esse processo pode ser atribuída a quem foi delegado o direito de conceber a educação nacional, os reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018), cujo pensamento e ação podem ser sintetizados no Movimento Todos pela Educação (TPE), no Movimento pela Base^{xiii} e em seus aliados.

Precisamos esclarecer que a influência do pensamento empresarial na educação não começou em 2016 nem é uma especificidade brasileira, vem de muito antes e em escala mundial.

Segundo Freitas (2018, p.13), “A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social.” Para esse autor, no Brasil, no governo de coalizão do PT (2003-2016), que aglutinou forças desenvolvimentistas, houve tentativa de enfrentamento ao setor empresarial e político ligado ao neoliberalismo daquele período, mas a coalizão se desgastou ao longo do tempo, sendo vencida pela nova direita que, inclusive, “organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da ‘democracia liberal’, corroendo suas instituições.” (Freitas, 2018, p.15). Nesse sentido, continua o autor, amparado em Casimiro (2018^{xiv}):

A ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (Freitas, 2018, p.15).

Apesar de os reformadores empresariais da educação não terem começado a atuar em 2016, o avanço ultraneoliberal desencadeado a partir do golpe propiciou a agudização desse “protagonismo empresarial” na definição e execução das políticas públicas educacionais do país, sendo a contrarreforma um exemplo material disso. Dessa forma, os interlocutores preferenciais da gestão da educação pública do país passaram a ser, quase exclusivos entre 2016 e 2022, o empresariado, por meio de suas fundações e institutos de “responsabilidade social”, organizações sociais e, enfim, o conglomerado TPE e seus parceiros.

Feitas essas considerações sobre o contexto que engendrou a contrarreforma, na próxima seção, discutiremos a precarização da concepção de formação dos estudantes do EM partir da análise dos documentos oficiais das redes estaduais da região NE que atestam a influência das PPP nesse processo.

Parcerias Público-Privadas e a Contrarreforma do Ensino Médio nas Redes Estaduais de Educação do Nordeste

Nesta seção, desenvolvemos a análise com base em documentos oficiais das redes estaduais de educação do NE, especialmente, os documentos curriculares para o EM (DC) e os respectivos planos de implementação (PLI) do Novo Ensino Médio (NEM), todos

produzidos a partir de 2017. Além disso, apresentaremos as PPP realizadas em cada estado com vistas à materialização da contrarreforma, como elas se materializam e a concepção de formação proporcionada aos estudantes na sua implementação.

Para ajudar a construir a argumentação, apresentamos, na Tabela 1, termos com elevada recorrência nos atuais documentos curriculares do EM das redes estaduais do NE.

Tabela 1 - Termos com elevada recorrência nos DC – NE (todos constam nas referências).

Estado	BNCC-EM	DCNEM 2018	Competência(s)	Socioemocional (is) (competências e/ou habilidades)	Projeto(s) de vida	Empreendedor (ismo)	Formação integral (FI)/FHI
MA	148	56	394	10	84	26	31
PI	375	85	686	42	250	231	45
CE	147	36	433	31	93	35	44
RN	402	31	531	4	61	19	16
PB	256	22	648	51	340	174	35
PE	98	22	116	21	135	209	21
AL	229	30	485	15	119	62	31
SE	255	99	435	46	257	125	65
BA	161	36	481	13	273	92	50

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa produzidos com base nos DC do NEM do NE

As duas primeiras colunas da Tabela 1 têm o objetivo de evidenciar que esses entes subnacionais se basearam de forma literal na legislação e normas nacionais vigentes para reformular seus currículos do EM. Isso era o esperado, pois são diretrizes nacionais às quais os estados estão submetidos.

Não obstante, posto que no período de 2019 a 2022, dos 9 governadores da região, 4 eram do PT (PI, CE, RN e BA) e 3 do PSB (MA, PB e PE), partidos situados mais a centro esquerda, seria possível haver, mesmo dentro dos marcos legais vigentes, resistência buscando ressignificar alguns fundamentos da contrarreforma para amenizar seus impactos na formação dos estudantes. Entretanto, na pesquisa, não identificamos diferença que mereça destaque entre os documentos desses estados e os de Alagoas e de Sergipe, governados no mesmo período, respectivamente, pelo PMDB e pelo PSD, partidos de viés mais à direita. Isso mostra um amplo consenso oficial em torno da contrarreforma que pode ser sintetizado na postura do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

(CONSED) em sua defesa de forma explícita e pública, que é, inclusive, juntamente com o MEC, autor do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio^{xv}.

Essa aliança é muito mais ampla e abrange os reformadores empresariais da educação que participaram ativamente da concepção da contrarreforma e estão atuando em sua implementação mediante uma emaranhada e eficiente rede de contatos e ações de atores públicos e privados, a partir da qual, muitos agentes públicos passaram a atuar nos institutos, fundações, ONG e OS vinculadas ao pensamento empresarial educacional e vice-versa.

Sobre isso, Martins e Krawczyk (2018, p.11), ao se referirem ao TPE, afirmam que:

Na rede formada pelo TPE, os fundadores assumem papéis ou articulam-se com entidades tradicionais da estrutura de representação de interesses de classe – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação Brasileira de Bancos (Febraban); com associações de natureza mercantil-filantrópica, ou seja, com fundações, institutos, ONGs; com organismos internacionais (como consultores); com o Estado, através de cargos executivos, representativos, ou como conselheiros (v. anexo). Na alta burocracia estatal, vários membros do TPE ocupam ou ocuparam importantes cargos: integrantes do Conselho Nacional de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, presidentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), assessores presidenciais e mesmo o cargo de Ministro da Educação.

Na mesma direção, o Relatório Anual de Atividades 2022 do TPE reafirma seu apoio à contrarreforma e explicita a parceria entre agentes públicos e privados para a sua materialização ao conceder o “Prêmio Educação Já” a:

Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do Ministério da Educação (2018), por contribuir diretamente em uma série de políticas que redefiniram o cenário educacional, como a Base Nacional Comum Curricular, o novo Ensino Médio e a base para a formação de professores (TPE, 2022, p. 56).

Também com o fito de contribuir para nossa argumentação, construímos o Quadro 1, com base nos planos de implementação (PLI) do NEM de cada estado, além de outros documentos. É possível (e até provável) que haja PPP não identificadas no Quadro 1, posto que alguns estados não as especificaram em seus DC ou em seus PLI. Para trazer um quadro o mais completo possível, buscamos em outras fontes, mas isso não garante a identificação de todas as PPP.

Contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): centralidade das parcerias público-privas nas redes estaduais de educação do Nordeste (2016-2022)

Quadro 1 – PPP na implantação da contrarreforma do EM na região NE.

Estado	PPP	Documento	Objetivo
MA	ICE, ITAÚ/BA e Universidade Flakson	PLI-MA (2021)	Formação para a Equipe de Implantação do NEM, Gestores e Coordenadores Escolares das escolas piloto (p.4); Formação de gestores e coordenadores sobre Gestão e Rotinas Pedagógicas - Modelo ICE (p.16); Formação de gestores, coordenadores e professores para orientações do desenvolvimento de PV e Eletivas - Modelo ICE. (p.16); Elaboração preliminar da segunda parte do Documento Curricular (p.17); Escrita do Documento Curricular do Território Maranhense (p.44); Formação Inicial para equipes escolares das parciais (p.53); Escuta dos professores, estudantes e gestores para subsidiar a elaboração dos Itinerários Formativos (IF) (p. 10); Reuniões formativas para compreensão dos IF e orientação para o quinto IF (p.16); Formação Continuada de gestores, professores e coordenadores das escolas pilotos sobre o NEM (p.16); maior compreensão da legislação e apoio ao desenvolvimento dos Itinerários Formativos (p.44)
PI	Unibanco	DC-PI (2021)	Implementação do NEM como um todo – incluindo FGB, alinhada à BNCC-EM, e IF (p.15, 95, 123, 195, 279, 363)
CE	SEBRAE, SENAI, Aliança; Unibanco; Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial	PLI-CE (2022)	Oferta de curso de Empreendedorismo e de cultura empreendedora para estudantes e professores do EM e da EJA (p.26); elaboração do Plano de Parcerias (p.39); Elaboração de propostas de arquiteturas curriculares para o EM Noturno e a EJA na perspectiva do NEM (p.79).
RN	ICE, Sonho Grande e Natura	RN (2017)	Apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de ações na implementação do Programa [EM em Tempo Integral]
	Vanzolini	Lima (2023)	Elaboração da primeira versão do currículo do NEM
	Prosperre	RN (2018a)	Contratação para prestar consultoria na elaboração do documento (p.3; 5; 11)
	VUNESP	RN (2018b)	Consultoria na elaboração do documento (p.7)
	Itaú Educação e Trabalho e FGV	PLI-RN (2021)	Planejamento da oferta na Educação Profissional e Tecnológica (p.16)
PB	ICE	Henrique (2020)	Implementação do ensino médio de tempo integral (começou antes da contrarreforma)
	SENAI	PLI-PB (2022)	Cursos FIC oferecidos pelo SENAI aos estudantes de todas as 152 Escolas Técnicas (p.59)
PE	ICE	Nascimento; Nascimento; Ramos (2023)	Gestão pedagógica das escolas de ensino médio integral (começou antes da contrarreforma)
	SEBRAE e Itaú Educação e Trabalho	PLI-PE (2022)	Discutir aspectos curriculares dos cursos (p.14)
AL	Sonho Grande, Natura SENAI, Reúna,	PLI-AL (2022)	Auxílio na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral (p.24); Produção de material didático (p. 27); Formação de professores e a implantação de um piloto, em Alagoas, do

	Telefônica Vivo e SEBRAE		Núcleo de Empreendedorismo Juvenil (p.25); Qualificação Profissional para estudantes do EM (p.23); Elaboração do catálogo de Itinerários Formativos (p.17); Formação continuada de professores (p.19).
SE	ICE	Teles (2023)	Ensino Médio em tempo integral (começou a antes da contrarreforma)
	SergipeTec e SEBRAE	DC-SE (2022)	Oferta de cursos técnicos, desenvolvimento de startup, empresas juniores e literacia multimidiática (p.516); Formação de professores e estudantes em empreendedorismo (p.516)
	Lemann, SEBRAE, Telefônica, UNICEF, Reúna, Iungo, Itaú Educação e Trabalho, FGV, IOCHPE e Politize	PLI-SE (2022)	Formação de professores e gestores das escolas (p.11); Formação de professores (componentes curriculares) (p.11); Formação de professores (escolas piloto) (p.12); Formação de professores, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas do Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar Sergipe na Idade Certa (p.12); Formação Nosso Ensino Médio (p.12); Formação continuada sobre o currículo do Novo Ensino Médio (p.12); Formação: “Ensino Aprendizagem para a Educação profissional, metodologia de desenvolvimento de competências” (p.12); Formação e troca de saberes sobre as eletivas (p.12).
BA	Aliança, SESC, SENAI, SENAR, Telefônica Vivo, Cipó e Afeto	PLI-BA (2021)	Pesquisa com professores e estudantes sobre a percepção acerca dos componentes curriculares PV e Mundo Trabalho (p. 220); Formação em PV (p.103)

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa produzidos com base nos PLI do NEM do NE e outros documentos/fontes

Ao analisar o Quadro 1, ressaltamos que há PPP em todos os estados do NE. Algumas já haviam começado antes da contrarreforma, pois já:

[...] durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o executivo nacional e os organismos internacionais incentivam o empresariado a ter um maior envolvimento na responsabilidade pelo bem-estar das pessoas, sobretudo pela sua educação. Emerge o slogan da ‘responsabilidade social’ [...] (Martins; Krawczyk, 2018, p. 6).

Mas, a absoluta maioria foi concretizada após 2016. Dentre as que começaram antes, merece destaque as que envolvem o ICE e seu modelo educativo da Escola da Escolha, cuja centralidade está no PV. Com as atividades iniciadas em 2000, em PE, o ICE se espalhou para todo o país por meio das PPP. No NE atua ou já atuou em quase todas as secretarias estaduais de educação e muitas prefeituras, demonstrando sua grande capilaridade e influência na materialização das políticas educacionais na região.

Sobre essa influência do ICE, a modo ilustrativo, cabe-nos destacar que em um dos seminários realizados no âmbito da pesquisa com gestores das redes estaduais de educação do NE, um representante da PB afirmou: “O modelo do ensino médio de tempo integral tem

adaptações e construções que são da Paraíba, mas esse foi um modelo que a base dele realmente é do ICE”^{xvi}.

Importa-nos destacar a maior recorrência de algumas entidades como o próprio ICE, Itaú Educação e Trabalho, integrantes do Sistema S (SENAI, SENAR, SESC e SEBRAE), Telefônica Vivo e Unibanco. Em relação às quatro últimas não há dúvidas sobre os interesses econômicos que representam, mas, no caso do ICE, cuja vinculação a algum grupo econômico não é explícita cabe evidenciar seus parceiros investidores^{xvii}: Institutos Natura, Sonho Grande, Cacau Show e Conceição/Moura (marca de baterias), Esação, Itaú/BBA, Fiat/Chrisler, Jeep e Trevo Tecnologia Social.

Passemos a discutir em que atuam os reformadores empresariais da educação no NE. Ao observar as ações elencadas no Quadro 1, podemos concluir que operam de maneira intensa em todas as dimensões do planejamento e da implementação do NEM com as seguintes ações: constituição de equipes de implantação; elaboração dos DC; formação continuada dos gestores, coordenadores e professores sobre BNCC e IF, incluindo o itinerário formação técnica e profissional (IFTP), considerando as mais diversas especificidades, como empreendedorismo, PV, eletivas, correção de fluxo, dentre outras; formação de estudantes em cursos técnicos, de qualificação profissional, de empreendedorismo, de PV e de disciplinas eletivas; gestão pedagógicas das escolas (tempo integral e tempo parcial); apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento das ações.

Em síntese, as PPP abrangem todo o processo de implementação da contrarreforma, de maneira que a marca dos interesses dessas entidades está inscrita não só na gestão como na concepção da formação discente do EM do NE.

Tratemos da concepção de formação presente nos DC do NE a partir da Tabela 1. Desenvolvemos a análise considerando a relação orgânica entre PV, empreendedorismo e competências socioemocionais, evidente em todos os DC e PLI do NE. Neste artigo, apresentamos alguns fragmentos a partir dos quais desenvolveremos a análise. Também discutiremos uma aparente contradição: a elevada recorrência dos termos formação integral (FI) e formação humana integral (FHI). No PLI-CE (Ceará, 2022) está explícito que:

O Projeto de Vida será obrigatório nos três anos [...] As unidades são: Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (FC) em todas as escolas; [...]

As Trilhas de Aprofundamento serão organizadas por área do conhecimento.

[...] Os eixos seguirão uma sequência, a saber: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo (Ceará, 2022, p.43-44, Grifos nossos).

No mesmo documento, também se pode ler que: “Além disso, o documento dispõe de princípios norteadores da prática pedagógica, a saber: *formação integral* da/o estudante; desenvolvimento de *projetos de vida*; [...]” (Ceará, 2022, p.94. Grifo nosso).

No DC-MA (Maranhão, 2022), encontra-se que:

[...] o currículo para o estado do Maranhão pretende trabalhar com os jovens maranhenses as *competências socioemocionais* que influem diretamente [...] no *desenvolvimento do pensamento crítico* [...]; e na gestão do seu *projeto de vida*, sendo *protagonista da sua própria história*” (Maranhão, 2022, p. 114. Grifo nosso).

Há também uma relação explícita entre desenvolvimento socioemocional, formação integral e autonomia, como se pode ver no excerto a seguir.

Para tanto, [...] necessita de uma formação que lhe possibilite a construção de conhecimentos técnico-científicos articulados ao desenvolvimento intelectual e socioemocional, contemplando [...] uma *formação integral*, [...] de forma que os estudantes possam atuar com *autonomia e criticidade*, sendo *protagonistas da sua história* [projeto] *de vida e profissional*” (Maranhão, 2022, p.144-145. Grifo nosso).

A relação entre empreendedorismo e PV é também recorrente. No DC-MA é expresso no trecho a seguir:

[...] almejando ampliar habilidades pertinentes ao pensar e fazer científico, à prática da convivência e atuação em sociedade, *além da gestão de ações empreendedoras em torno da concretização do projeto de vida* dos estudantes (Maranhão, 2022, p.148. Grifo nosso).

Da leitura dos DC e PLI do NE, que os fragmentos acima sintetizam, podemos concluir que a concepção de formação humana que orienta esses documentos é empreendedorismo como PV, nos termos discutidos por Barbosa e Paranhos (2023). Isso porque o discurso do pleno emprego e, mesmo, da empregabilidade já se esgotaram no neoliberalismo. Portanto, é necessário formar o jovem e/ou o adulto para ser empreendedor de si mesmo, flexível, “[...] para adaptar-se com flexibilidade às atuais condições de ocupações ou aperfeiçoamentos posteriores” (Maranhão, 2022, p. 142).

Para esse tipo de formação, as competências socioemocionais são essenciais, pois são determinantes para formar subjetividades individualistas, flexíveis e resilientes (termo também muito recorrente nos DC-NE juntamente com resiliência), contribuindo para amenizar o sofrimento do trabalho, conforme DC-CE (2021, p.28) ao atribuir como

características das competências socioemocionais, dentre outras, a capacidade de dotar os estudantes de “Tolerância ao Estresse Tolerância à Frustração”.

Para ratificar a argumentação dos parágrafos anteriores, recorreremos a Silva (2023, s.p.), que, ao analisar três coleções didáticas de PV aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, buscando nexos entre PV e competências socioemocionais, conclui:

[...] que há uma relação direta entre as competências socioemocionais e a racionalidade neoliberal, porque os jovens são orientados a regular suas emoções, com vistas a aperfeiçoar o capital humano e, como corolário, construir o projeto de vida com base naquilo que é desejável no cerne de uma racionalidade matizada pela concorrência, individualidade, resiliência e autonomia.

Nos dedicaremos, nos parágrafos que seguem, a analisar a aparente contradição decorrente da elevada incidência dos termos FI/FHI nos DC-NE.

A FHI significa formação inteira, completa, em todas as dimensões do ser humano e, portanto, omnilateral. Assim, para Marx (1982), essa formação compreende educação intelectual, educação física e instrução tecnológica. No Brasil, foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude de suas próprias referências ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, somente para citar alguns). A politecnia também dialoga estreitamente com a escola unitária de Gramsci (2000), ambas fundamentada na união entre trabalho e educação, tendo o trabalho como princípio educativo^{xviii}. Dessa forma, o conceito de FHI forja-se na tradição do MHD, orientado por uma concepção de educação para além do capital (Mészáros, 2008) e, portanto, não submetida ao mercado.

Nessa perspectiva, a FHI vai em direção oposta aos PV, ao empreendedorismo e às competências, especialmente, às socioemocionais, elementos que fundamentam a contrarreforma.

Partindo da explicitação do conceito, formula-se a segunda pergunta: por que as expressões Formação Integral (FI) e Formação Humana Integral (FHI) aparecem nos documentos analisados? Ao retornar a mirada às transcrições de fragmentos de dois DC (CE e MA) apresentadas em parágrafos anteriores, constatamos que não apenas FI/FHI são recorrentes nos documentos analisados, mas, também vários outros termos e expressões

que compõem o mesmo campo semântico do MHD, como formação omnilateral, trabalho como princípio educativo, educação emancipatória, autonomia, criticidade.

Essa aparente contradição tem o objetivo de escamotear a oposição entre capital e trabalho no contexto do ultraneoliberalismo. Assim, para o capital, é necessário inculcar no processo formativo da classe trabalhadora que não há oposição entre formação para o mercado e FHI. Por isso, os documentos estão repletos dessas ambiguidades.

Nesse sentido, apoiados em Valentim e Peruzzo (2017, p. 117), que concebem o empreendedor como um indivíduo que se coloca acima da questão de classe – de ser um trabalhador, ou de ser um capitalista –, Barbosa e Paranhos (2023, p.13) afirmam que a “[...] ideologia do empreendedorismo [como o projeto de vida] atua ainda no intuito de conformar e ocultar a expropriação que há na relação social capital-trabalho, servindo para esmaecer a luta de classe [...]”.

Constata-se, pois, que na formação da classe trabalhadora na educação pública atuam os interesses empresariais, influenciando fortemente os projetos formativos. Em consequência, como vimos pela análise, os DC e PLI do NE planejados e elaborados entre 2016 e 2022 têm o sentido de submeter a formação dos estudantes à lógica do capital, em tempos de acumulação flexível.

Breves Considerações à Continuidade do Debate: por que isso acontece?

Desenvolveremos essas considerações à continuidade do debate, buscando algumas explicações para o cenário delineado ao longo do texto. Evidentemente, são respostas e explicações parciais que não conseguem abordar toda a complexa realidade na qual estamos inseridos. Mas, em função da vinculação ao MHD, buscamos essas explicações na base material da sociedade capitalista em tempos de acumulação flexível, de globalização econômica e neoliberalismo periférico vigentes no Brasil, pois é nessa sociedade em que vivemos. Nossa realidade concreta.

Se, por um lado, o nível cada vez mais elevado de incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos flexíveis demandam por trabalhadores mais qualificados; por outro lado, os postos de trabalho gerados para esse tipo de trabalhador não ocorrem em larga escala.

Ao contrário, principalmente, nas economias periféricas essa demanda é muito pequena em relação à procura por trabalhadores pouco ou semiqualficados, mas adaptáveis,

flexíveis, dispostos a mudar constantemente de atividade, inclusive, por compreender que não há alternativa, posto que sua subjetividade foi subalternizada pelo disciplinamento da pedagogia do modo de produção capitalista, no regime de acumulação flexível.

Nessa direção, o capital faz uma integração do uso de ciência e tecnologia nos processos produtivos com a força de trabalho que pode ser altamente, semi, pouco ou até, não qualificada, conforme a demanda de um determinado momento ou realidade socioeconômica. São combinações entre tecnologia e força de trabalho que, em certos momentos, incluem e, em outros, excluem trabalhadores detentores de diferentes e desiguais qualificações ao longo das cadeias produtivas por meio de formas de contratação e subcontratação, e de trabalho temporário também desiguais (Kuenzer, 2011; 2017). Logo:

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (Kuenzer, 2017, p. 340).

Assim, inserido neste cenário, o Estado opera para ampliar a oferta de EM na direção de sua universalização (educação para todos!), o que é muito bom, mas, sob a ideologia neoliberal, não há como garantir que essa educação tenha a mesma qualidade para todos porque parte-se do pressuposto de que não há recursos para tal. Portanto, é necessário fazer mais com menos, o que precariza a qualidade da formação, mas a vincula às demandas do mercado.

Desse modo, a contrarreforma objetiva cumprir essa função de aproximar os objetivos da educação às demandas imediatas do mercado por força de trabalho desigual, mas flexível, adaptável, com tolerância ao estresse e à frustração (Ceará, 2021).

O Estado cumpre a função de formar em massa a força de trabalho semi ou pouco qualificada. Cumpre lembrar que o EM das redes estaduais é responsável por 84,5% das matrículas, enquanto 12% da matrícula dessa etapa está com os filhos da elite e dos fragmentos mais “remediados” da própria classe trabalhadora. São estes os que ocupam as vagas dos cursos mais concorridos das melhores universidades públicas, locus do ensino superior de qualidade. Ainda há, aproximadamente 2,9% de matrícula no EMI da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), espaço no qual se disputa pela concepção de FHI, mas que tampouco estão imunes ao avanço de alguns princípios fundantes

da contrarreforma. Dessa forma, os dados mostram que as redes estaduais são responsáveis pela formação da classe trabalhadora mais empobrecida.

Coerentemente com o exposto e conforme discutido ao longo deste artigo, tudo isso foi construído e vem sendo implementado com intensa participação e influência dos representantes do capital na educação que imprimem seu pensamento empresarial na educação pública.

Em meio a essas reflexões, se articula a terceira pergunta: o que é possível fazer? Diferentemente do que afirma e defende Fukuyama (1992), a história não acabou, pois, “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (Fernandes, 1977, p.5).

Para tentar “abrir um novo circuito da história”, em primeiro lugar, é preciso fortalecer a resistência e, para isso, o entendimento de que a transformação dessa realidade não é possível apenas por dentro do sistema educacional porque a educação é um dos complexos interligados e interdependentes que a integram a sociedade.

Em segundo lugar, é fundamental compreender que a completa superação do cenário que discutimos ao longo no texto não ocorrerá sob o modo de produção capitalista. Isso não significa que, desde a educação, deva-se esperar que ocorra antes a superação do modo de produção vigente para, posteriormente, se construir uma escola compatível com a nova sociedade.

Contrariamente, e como terceiro ponto, na educação é preciso atuar em meio às contradições do capitalismo, no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento do cenário atual, o que também contribuirá para a superação do sistema do capital, aproveitando todos os espaços possíveis para lutar por políticas educacionais voltadas para a FHI, universal e igualitária de toda a população: no chão da escola, em todos os níveis e modalidades; nos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), em suas distintas instâncias, e na sociedade civil; nos movimentos sociais, nas entidades de classe; enfim, em todos os espaços de sociabilidade humana.

Isso é imprescindível para que não se perca o horizonte e a utopia de uma sociedade igualitária. Ou seja, precisamos produzir movimentos que possam tensionar esta realidade,

que é muito dura para a classe trabalhadora, mas que pode mudar porque a história não acabou, ela é feita por homens e mulheres no confronto das classes em conflito.

Referências

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAL.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

ALAGOAS. **Plano de implementação do novo ensino médio em Alagoas**. Maceió: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

BAHIA. **Documento referencial curricular da Bahia**. Etapa Ensino Médio. Salvador: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEBA.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

BAHIA. **Plano de implementação do novo ensino médio**. Salvador: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, v. 21, p. 1, 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília/DF: 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm> Acesso: 08. nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília/DF: 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>> Acesso: 08. nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília, DF: 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso: 08. nov. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, p. 509-534, 2022.

CEARÁ. **Documento referencial curricular do Ceará.** Ensino Médio. Fortaleza: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEECE.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

CEARÁ. **Plano de implementação do novo ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará.** Fortaleza: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLICE.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

FLORESTAN, Fernandes. **Os circuitos da história.** São Paulo: Hucitec, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. v. 1. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: GALVÃO, Ana Carolina; Z Aidan, Junia Claudia Santana de Mattos; SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira (Orgs). **Foi Golpe: o Brasil de 2016 em análise.** 1 ed. Campinas: Pontes, 2019. v. 1. 272p.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. **Os intelectuais. O princípio educativo.** In: Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho. **Escola cidadã integral de ensino médio do estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?** 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFCG: Camina Grande, 2020

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 331-354, 2017.

LEHER, Roberto; GIOLO, Jaime; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado.** 1 ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020. v. 1. 223p.

LIMA, Márcia Fernandes Bondade. Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e a política de fomento para a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2016-2021). 197 Fls. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2023.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio.** São Luís: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

MARANHÃO. **Plano de implementação da reformulação curricular do ensino médio.** São Luís: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMA.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento Todos Pela Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 4-20, 2018.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125p.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, p. 109, 2017.

NASCIMENTO, Nathalie Costa; DE OLIVEIRA RAMOS, Mário Emmanuel; DO NASCIMENTO, José Almir.. O. Protagonismo estudantil e participação na escola secundarista em Pernambuco: Entre o direito e a tutela. **Revista Cacto - Ciência, Arte em Comunicação Transdisciplinar**, v. 03, p. 1-15, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Extrato publicação ao acordo de cooperação nº 01/2017 – Seec e o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação-ICE. **Processo n. 435755/2016-1 SEEC/RN**. Natal: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 2017.

PARAÍBA. **Currículo do novo ensino médio da Paraíba**. João Pessoa: 2021. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-proposta-curricular-do-ensino-medio-da-paraiba,ab1a1195-74d0-4311-89bf-285dc4700655>>. Acesso: 08. mai.2023.

PARAÍBA. **Plano de implementação**. Novo ensino médio. Paraíba. João Pessoa: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPB.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**. Ensino médio. Recife: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEPE.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

PERNAMBUCO. **Plano de implementação do novo ensino médio**. Recife: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPE.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

PIAUI. **Currículo do Piauí**. Um marco para a educação do nosso estado. Teresina: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEPI.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

PIAUI. **Plano de implementação do Piauí**. Novo ensino médio. Teresina: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPI.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Referencial curricular do ensino médio Potiguar. Natal: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERN.PDF/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de implementação do ensino médio Potiguar**. Natal: 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf/view>>. Acesso: 05. mai.2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. Escolas e Centros de Educação Profissional e Tecnológica – Rede Estadual de Ensino do RN. Natal: 2018a. Disponível em:

<www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190575.PDF>.Acesso: 05. set.2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico das escolas estaduais do Rio Grande do Norte.** Natal: 2018b. Disponível em: <www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000190536.PDF>.Acesso: 05. set.2020.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe.** Integrar e construir. Ensino médio. Aracaju: 2022. Disponível em: <<https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/22956487-cedb-4014-a1a1-f8e706f40866>>.Acesso: 10. jun.2023.

SERGIPE. **Plano de implementação novo ensino médio Seduc-Sergipe.** Aracaju: 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLISE.pdf/view>>.Acesso: 05. mai.2023.

SILVA, Francisco Vieira Da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. **Educação em Revista (ONLINE)**, v. 39, p. e39619, 2023.

TELES, Gildete Cecília Neri Santos. **As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais.** 253 f. Tese (doutorado). UFS: São Cristóvão/SE, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2022.** São Paulo: Todos pela Educação, 2022.

TONELLI, Maria Luiza Quaresma. judicialização da política In: ALVES, Giovanni; GONCALVES, Mirian; TONELLI, Maria Luiza Quaresma; RAMOS FILHO, Wilson (Coords). TELES, Barbara Caramuru (Org.). **Enciclopédia do Golpe** – Vol. 1. 1 ed. Bauru: Projeto editorial Praxis, 2017. v. 1. 285p

Notas

ⁱ Apesar desse recorte temporal (2016-2022), destacamos que a partir de 2023, início do terceiro mandato do presidente Lula, o pensamento progressista intensificou a luta pela revogação da contrarreforma. Não obstante, o enraizamento do pensamento (e da ação) empresarial da educação nas estruturas das três esferas de governo impediu avanços significativos. No momento, maio de 2024, o último parecer aprovado na Câmara Federal apenas propõe a volta da carga horária da formação geral básica para 2.400h, excetuando-se o itinerário formação técnica e profissional, mantendo-se a concepção que precariza a formação dos estudantes do EM, especialmente das redes públicas estaduais, onde cursa o EM a maioria absoluta dos estudantes do país.

ⁱⁱ O documento “Uma ponte para o futuro”, agenda política publicada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 2015, Plataforma do governo Temer é fundamentado por princípios neoliberais.

ⁱⁱⁱ Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=3019>. Acesso 11. mai. 2022.

^{iv} Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 jan. 2020.

^v Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 mar. 2024.

^{vi} Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 13 mar. 2024.

^{vii} Ver, dentre outros: SANTOS, Enoque Ribeiro dos; RIBEIRO, J. O. X. A reforma da previdência social e os direitos de cidadania dos segurados. **Revista Jurídica-Unicuritiba**, v. 3, p. 223-249, 2020; KREIN, José Dari; TEIXEIRA, M. O. (Org.); MANZANO, M. (Org.); LEMOS, P. R. (Org.) O trabalho pós-reforma trabalhista (2017). 1. ed. Campinas - SP: CESIT-Unicamp e REMIR Trabalho, 2021. v. 1. 497p.

^{viii} Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 12 jan. 2020.

^{ix} Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso: 17. abr. 2022.

^x Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 17 abr. 2024.

^{xi} Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294377&filename=Parecer-PL684013-2014-12-16. Acesso: 17. abr. 2022.

^{xii} MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2018; Base Nacional Comum Curricular-EM - 2018; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - 2019; Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - 2020; quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - 2020; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - 2021; Portaria MEC nº 24/2021, que trata do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - 2022; Guia de implementação do itinerário da formação técnica e profissional - 2022. Decreto nº 10.656/2021, que regulamenta o FUNDEB.

^{xiii} Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso: 01. jan. 2024

^{xiv} CASIMIRO, F. H. (2018). **A nova direita no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

^{xv} Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso: 03. mar. 2023.

^{xvi} Disponível em<

https://www.youtube.com/watch?v=HVutvUCFoCc&list=PLVknz_tu2nnxmqxVOGiIPjchVQ38yZC3p&index=5&t=422s>. Acesso. 09.jul.2023. Acervo da Pesquisa

^{xvii} Disponível em <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso. 23. mai. 2023

^{xviii} Para aprofundar sugerimos: MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite ; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 105M7-1080, 2015.

Sobre o autor

Dante Henrique Moura

Técnico em Eletrotécnica (ETFRN, 1979); Engenheiro Eletricista (UFRN, 1986); doutor em Educação (Universidade Complutense de Madri, 2003). Professor do IFRN - EX ETFRN e CEFET-RN - (a partir de 1986), onde leciona disciplinas do núcleo Formação Pedagógica nas licenciaturas. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP) e do Programa Pós-graduação em Educação (PPGE). Sócio da ANPAE e da ANPED. Na última, integrou o Comitê Científico e coordenou o FORPRED Nordeste entre 2015 e 2017; coordenou o GT 09, Trabalho e Educação, entre 2017 e 2019.

E-mail: dantemoura2014@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>

Recebido em: 15/07/2024

Aceito para publicação em: 01/08/2024