



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANNE KAROLINE CANTALICE SENA

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PARAÍBA:
indícios, evidências e tendências

João Pessoa

2025

ANNE KAROLINE CANTALICE SENA

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PARAÍBA:
indícios, evidências e tendências**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientador: Marcus Quintanilha da Silva

João Pessoa
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S474r Sena, Anne Karoline Cantalice.

Reforma do Ensino Médio e qualidade da educação na
Paraíba : indícios, evidências e tendências / Anne
Karoline Cantalice Sena. - João Pessoa, 2025.
165 f. : il.

Orientação: Marcus Quintanilha da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Política educacional - Paraíba. 2. Ensino médio -
Reforma. 3. Qualidade da educação - Paraíba. I. Silva,
Marcus Quintanilha da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016:32(813.3)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RELATÓRIO FINAL DO ORIENTADOR

Eu, Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva, orientador do trabalho final da aluna Anne Karoline Cantalice Sena matrícula 20231009976, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, após exame da vida acadêmica da mencionada aluna, tenho a relatar: a integralização do Curso foi feita em 23 meses, portanto, dentro do prazo estabelecido pela Legislação vigente na UFPB.

Quanto ao desempenho acadêmico, constata-se que a mestranda Anne Karoline Cantalice Sena cursou 26 créditos da Estrutura Curricular a que está submetida e foi aprovada no Exame de verificação da capacidade de leitura em LÍNGUA Inglês.

Na apresentação da dissertação, intitulada “Reforma do ensino médio e qualidade da educação na Paraíba: indícios, evidências e tendências”, realizada no dia 07 de março de 2025, no endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj> do Programa de Pós-Graduação em Educação, a mestranda Anne Karoline Cantalice Sena obteve conceito **aprovada**, tendo a Banca Examinadora sido formada pelos especialistas:

<i>PROFESSOR(A)</i>	<i>TITULAÇÃO</i>	<i>INSTITUIÇÃO</i>
Marcus Quintanilha da Silva (Orientador)	Dr.	PPGE/UFPB
Renata Peres Barbosa	Dra.	UFPR
Alexandre Macedo Pereira	Dr.	UFPB
Rhoberta Santana de Araujo	Dra.	PPGE/UFPB

Diante do exposto, considerando que a aluna Anne Karoline Cantalice Sena dentro do prazo regimental, cumpriu todas as exigências do Regimento Geral da UFPB, do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFPB e do Regulamento do programa, está apta a obter o Grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, a ser conferido pela Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 07 de março de 2025

Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva
Orientador Final do Trabalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FICHA DE AVALIAÇÃO

EXAME DE: DISSERTAÇÃO

CURSO/PROGRAMA: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

LINHA DE PESQUISA: Políticas Educacionais

AUTORA: Anne Karoline Cantalice Sena

TÍTULO DO TRABALHO “Reforma do ensino médio e qualidade da educação na Paraíba: indícios, evidências e tendências”.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva

OBSERVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA ANNE KAROLINE CANTALICE SENA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Marcus Quintanilha da Silva (Orientador)	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARCUS QUINTANILHA DA SILVA Data: 08/03/2025 04:05:05-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Renata Peres Barbosa	UFPR	
Alexandre Macedo Pereira	UFPB	 Documento assinado digitalmente ALEXANDRE MACEDO PEREIRA Data: 08/03/2025 12:00:06-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Rhoberta Santana de Araujo	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente RHOBERTA SANTANA DE ARAUJO Data: 08/03/2025 12:31:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 07 de março de 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA ANNE KAROLINE CANTALICE SENA, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos sete (07) dias do mês de março do ano dois mil e vinte e cinco (2025), às 9:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda Anne Karoline Cantalice Sena, matrícula 20231009976, intitulada “Reforma do ensino médio e qualidade da educação na Paraíba: indícios, evidências e tendências”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Marcus Quintanilha da Silva (Orientador/PPGE/UFPB); Renata Peres Barbosa (UFPR); Alexandre Macedo Pereira (UFPB); Rhoberta Santana de Araujo (UFPB) e demais convidados. O Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva, na qualidade de Orientador, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra à mestranda Anne Karoline Cantalice Sena, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda Anne Karoline Cantalice Sena, o Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda Anne Karoline Cantalice Sena respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, o Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: **aprovada**

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

A seguir, o Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda Anne Karoline Cantalice Sena, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 07 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

Decidi escrever meus agradecimentos em um momento em que me encontro sensível. Sensível às riquezas dos encontros proporcionados pela vida; ao meu companheiro, Lucas, que sorri comigo quando estou realizada; à minha família, que me apoia e cujo olhar se ilumina ao saber das minhas conquistas. Lucas, mãe, pai, irmãos, padrasto, madrastra, tios e tias, amo vocês!

À minha mãe, em especial, agradeço por todos os momentos de bravura. Eles me fizeram lutar por meus sonhos com perseverança.

Às minhas amigas incríveis, em especial, Joana Karoline, Adriège Rodrigues e Kadydja Menezes, obrigada por construirmos uma relação para além das trocas acadêmicas.

Agradeço aos meus sogros, grandes incentivadores, especialmente à minha sogra, cujo afeto me emociona e faz dela uma das primeiras pessoas que penso em compartilhar minhas conquistas.

Ao meu orientador, que se tornou um amigo com quem partilho conversas sobre os mais diversos temas e celebro suas conquistas individuais e as com sua família, obrigada pelas trocas!

Penso também na banca examinadora, cuidadosamente escolhida, por sua *expertise* e por contribuir de maneira tão significativa para o aprimoramento do nosso trabalho. Rhoberta Araújo, Renata Barbosa e Alexandre Pereira, obrigada!

Escrever este agradecimento, em meio às lágrimas, me faz compreender o quão longe nossos sonhos podem nos levar. Para alguns, a conclusão de um mestrado e o início de um novo ciclo, não represente um voo tão alto. Porém, para mim, que vim do interior da Paraíba, mais especificamente de Pirpirituba, e sempre precisei de bolsas e outros apoios para me manter nos estudos, este momento é imensamente significativo. Claro, não adoto o discurso neoliberal de mérito individual, porque sei que minhas conquistas são frutos de um esforço coletivo. Ainda assim, atravessar as dificuldades e alcançar esses marcos é algo incrível.

Encerrando este momento, às vésperas do Natal, uma data de celebração cristã, agradeço aos deuses e deusas de todas as raízes, mas também à minha ancestralidade representadas por Janeide Constantino, minha avó materna, João Antonio Cantalice, meu avô paterno, Maria Eulália Cantalice e Luciana Cantalice, minhas tias (*in memória*).

A mensagem que quero deixar para as/os leitoras/es deste texto é: a educação nos transforma e nos dá a possibilidade de transformar a materialidade das coisas.

RESUMO

Esta pesquisa se insere em um contexto de reformas, impulsionado pela destituição da Presidenta Dilma Vana Rousseff sem a comprovação de crime de responsabilidade, modificando substancialmente a agenda política macroeconômica e reverberando em um projeto de sociedade distinto dos três governos anteriores. Neste sentido, assume-se que as reformas educacionais são estruturantes para contextualizar este trabalho, sendo entendidas como mudanças estruturais duradouras na política educacional, que dizem respeito à uma concepção de educação, mas, sobretudo, de projeto societário. Assumindo como tema a Reforma do Ensino Médio, a materialização da política – normatizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esta etapa da Educação Básica e através das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 via Lei n. 13.415/2017 – refletiu em normativas estaduais de implantação, como é o caso da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEP-EM). Mediante a compreensão de que a qualidade da educação da PCEP-EM pode estar associada à total ou à social, nosso objetivo geral consiste em analisar de que modo a reforma do ensino médio na Paraíba se insere no contexto da qualidade da educação. Os delineamentos metodológicos apoiam-se na descrição do caso paraibano, apresentação do esquema epistemológico e na definição das etapas e universo da pesquisa. O estudo considera o Ensino Médio e, especificamente, a proposta curricular em implementação, como um estudo de caso fundamentado em uma abordagem qualitativa, na análise documental e nos elementos estruturantes do “novo” ensino médio centrados na qualidade total e social. Os resultados revelam indícios, evidências e tendências que evidenciam a instrumentalização da educação, precarização das condições de trabalho docente, responsabilização individual pelo fracasso escolar, ênfase no protagonismo estudantil e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fortalecimento de um modelo educacional baseado na meritocracia, alinhando-se à lógica da qualidade total.

Palavras-chaves: Política educacional; reforma do ensino médio; qualidade da educação; Paraíba.

ABSTRACT

This research is part of a context of reforms, driven by the dismissal of President Dilma Vana Rousseff without proof of a crime of responsibility, substantially modifying the macroeconomic political agenda and reverberating in a society project distinct from the three previous governments. In this sense, it is assumed that educational reforms are structuring to contextualize this work, being understood as golden structural changes in educational policy, which concern a conception of education, but, above all, a societal project. Assuming Secondary Education Reform as the theme, the materialization of the policy – standardized in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for this stage of Basic Education and through changes in the Law of Guidelines and Bases of National Education n. 9,394/1996 via Law no. 13,415/2017 – reflected in state implementation regulations, as is the case with the Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEP-EM). Through the understanding that the quality of education at PCEP-EM can be associated with total or social, our general objective is to analyze how secondary education reform in Paraíba fits into the context of quality of education. The methodological outlines are based on the description of the Paraíba case, presentation of the epistemological scheme and the definition of the stages and universe of the research. The study considers high school and, specifically, the curricular proposal being implemented, as a case study based on a qualitative approach, documentary analysis and the structuring elements of the “new” high school centered on total and social quality. The results reveal signs, evidence and trends that highlight the instrumentalization of education, precarious teaching working conditions, individual responsibility for school failure, emphasis on student protagonism and the development of social and emotional skills, strengthening of an educational model based on meritocracy, aligning with the logic of total quality.

Keywords: Educational policy; secondary education reform; quality of education; Paraíba.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca do estado do conhecimento no portal de periódicos Capes/MEC	20
Quadro 2 – Resultado da busca do estado do conhecimento no site BDTD	21
Quadro 3 – Resultado da busca do estado do conhecimento do repositório da UFPB.....	22
Quadro 4 – Comparação entre os elementos característicos da qualidade total e social na educação	48
Quadro 5 – Sínteses dos aspectos abordados no segundo capítulo	50
Quadro 6 – Sínteses dos aspectos abordados no terceiro capítulo	81
Quadro 7 – Esquema analítico da pesquisa	90
Quadro 8 – Relação dos dados, fontes, ano(s) e objetivos das informações que serão coletas	92
Quadro 9 - Manifestações do sufixo “privad” na PCEP-EM	104
Quadro 10 – Atores, programas e incidência privada na rede estadual de educação da Paraíba – 2015/2018	107
Quadro 11 – Fundamentos e dimensões das habilidades na Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio	118
Quadro 12 – Perfil do/a professor/a do componente Projeto de Vida	122
Quadro 13 – Índícios, evidências e tendências na Proposta Curricular do Estado da Paraíba em relação à qualidade da educação	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de influência da Base Nacional Comum Curricular	65
Figura 2 – Organização geral da PCEP–EM a partir da seleção das seções primárias	78
Figura 3 – Estruturação do itinerário de Formação Profissional na PCEP-EM	100
Figura 4 – Dimensões da Educação Profissional na PCEP-EM.....	102
Figura 5 – Modelo de código alfanumérico do ensino médio	114
Figura 6 – Relação entre o campo de atuação e o código alfanumérico	114
Figura 7 – Organização curricular do componente curricular Língua Inglesa para o primeiro ano do ensino médio	117
Figura 8 – Proposta de educação integral da PCEP-EM	130
Figura 9 – Trilha de aprendizado do itinerário Projeto de Vida para o primeiro, o segundo e o terceiro ano do ensino médio	134

LISTA DE SIGLAS

AAPE	Assessoria de Apoio Estudantil
AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BACEN	Banco Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CCSSO	<i>Council of Chief State School Officers</i>
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/PB	Conselho Estadual da Educação da Paraíba
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CSE	Competências Socioemocionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EC	Estado do Conhecimento
ECI	Escolas Cidadãs Integrais
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MDEM	Movimento em Defesa do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PB	Paraíba
PCEP-EM	Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PEMs	Programa Ensino Médio Inovador
PFL	Partido da Frente Liberal
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSPN	Piso Salarial Nacional
PV	Projeto de Vida
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SEECT/PB	Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIIED	Sistema Integrado de Informações Educacionais
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSS	Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME/PB	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS AO ACASO BRASILEIRO E O CONTRAPONTO DA QUALIDADE SOCIAL.....	24
2.1	Contextualização: do surgimento do neoliberalismo a afirmação de suas crenças no contexto do Estado moderno e brasileiro.....	24
2.2	Reformas educacionais e a agenda política pós 2013: aspectos históricos, econômicos e político educacionais em contexto de ruptura de projeto de Estado	32
2.3	Qualidade social da educação <i>versus</i> neoliberalismo na educação: entre a responsabilidade e o empreendedorismo educacional/estudantil	42
3	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA CRÍTICA À INTENCIONALIDADE DA POLÍTICA NO ÂMBITO NACIONAL À IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DA PARAÍBA.....	52
3.1	Reforma do ensino médio no Brasil: um diálogo entre o contexto e as críticas ao texto	52
3.2	Atualidades no Novo Ensino Médio: a identificação de elementos estruturantes..	60
3.3	Reforma do ensino médio na Paraíba: aspectos históricos e políticos no processo de discussão e implementação da política	73
4	DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO CASO	82
4.1	Cenário paraibano: perfil de matrículas, financiamento da educação e perspectivas de valorização docente e condições de oferta.....	82
4.2	Descrição epistemológica	89
4.3	Delimitação das etapas da pesquisa e o caso paraibano	91
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	94
5.1	Análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio	94
5.1.1	<i>Educação Profissional</i>	95
5.1.2	<i>Abertura da esfera privada no EM público</i>	103
5.1.3	<i>Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital</i>	110
5.1.4	<i>Condições de trabalho docente</i>	119
5.1.5	<i>Educação em tempo integral</i>	126
5.1.6	<i>Projeto de Vida</i>	131
5.2	Qualidade da educação na rede de ensino paraibano.....	138

6	CONCLUSÕES.....	146
	REFERÊNCIAS.....	149

APRESENTAÇÃO ACADÊMICA E PESSOAL

Ao iniciar esta dissertação, é imprescindível que me apresente as(os) leitoras(es), pois acredito que uma breve contextualização sobre minha trajetória acadêmica e pessoal proporcionará uma melhor compreensão das minhas escolhas reflexivas nos capítulos a seguir. Neste contexto, convido-as/os a embarcar nesta breve jornada pessoal comigo, as quais são as bases impulsionadoras dos entendimentos sobre as nuances da vida social.

Minha trajetória tem suas raízes no interior da Paraíba, mais especificamente na cidade de Guarabira, onde nasci. Sou filha de pai professor e mãe com segundo grau completo, equivalente ao atual Ensino Médio (EM). O percurso que me levou à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – *Campus I*, teve início quando eu era mais jovem, impulsionada pelos estímulos de minha família. Recordo-me com nostalgia do período em que eu tinha aproximadamente doze anos de idade, quando minha avó, antes de ser afetada pelo *Alzheimer*, me impulsiva a estudar no campus, para, segundo ela, “ser gente de futuro”.

Em várias ocasiões, minha avó, tias(os) e eu nos dirigimos diante da UFPB para elas/es apresentarem o lugar onde eu poderia estudar. Narraram as maravilhas de frequentar uma instituição pública, onde o ensino é indubitavelmente de qualidade e a maioria dos/as professores/as são comprometidos/as com as transformações da vida social.

Motivada por um profundo amor pela UFPB, influenciado pelo sentimentalismo da minha avó e demais familiares, escolhi em 2017 realizar o Curso de Pedagogia na instituição. Essa decisão, sendo minha primeira opção, surgiu da admiração por meu pai, tias e tios, todas/os excelentes profissionais da educação. Dentre elas/es, destaco com carinho a memória de minhas tias: Maria Eulália Cantalice e Luciana Cantalice, duas mulheres extraordinárias e verdadeiramente comprometidas com a transformação social. A primeira, dedicada às mudanças na região de Guarabira, e a segunda comprometida especialmente com a área de Ciências Sociais a partir do seu envolvimento nesta instituição.

Assim, no segundo semestre de 2017, começamos (eu, minha avó, pai, mãe, irmãos, minhas tias e tios) nosso percurso formativo no Curso de Pedagogia, no Centro de Educação da UFPB – campus I. Enfrentando desafios financeiros para permanecer no curso, conseguimos participar imediatamente de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientado pela professora doutora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, que mencionamos com profunda gratidão. O projeto intitulado "Políticas Públicas para a Educação: A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a Educação Básica a partir da análise do Ciclo de Políticas de Stephen

Ball", nos proporcionou um primeiro contato com as políticas públicas sociais e o entendimento do impacto da BNCC na qualidade do ensino nas escolas de educação básica. Isso nos incentivou a continuar aprofundando nossos conhecimentos sobre esse tema durante a graduação, e assim nos envolvemos em mais dois projetos de PIBIC, cada um abordando perspectivas diferentes sobre o documento.

Em 2018, nosso foco foi analisar as implicações da BNCC nos cursos de licenciaturas da UFPB, a partir do referencial do Ciclo de Políticas de Stephen Ball¹. No último projeto, intitulado “Políticas Públicas para a Educação: redes que influenciaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a formação inicial de professores no Brasil”², investigamos como os grupos, institutos e fundações influenciaram politicamente a elaboração, aprovação e atuação da BNCC para o Ensino Médio, além de explorar como esse documento orienta a formação inicial de professores para a etapa da educação básica.

Com o objetivo de andarilhar por outros espaços da UFPB, encerramos nossa participação em projetos científicos e nos dedicamos no período de dois mil e vinte – dois mil e vinte e dois (2020–2022) à Assessoria de Apoio Estudantil (AApE). Como uma iniciativa, na época, recente no Centro de Educação (CE), realizada no início da gestão da querida professora Adriana Diniz e do excelente professor Roberto Rondon, nos tornamos (eu e meus familiares) as primeiras estagiárias desta iniciativa, cujo propósito é estabelecer uma conexão com as(os) estudantes do Centro, compreender suas dificuldades e contribuir para mitigar ou amenizar os desafios que estas e estes sujeitas(os) enfrentam em seus cotidianos.

Na escrita desta apresentação, refletindo sobre nossa trajetória, podemos afirmar que nosso percurso na AApE, nos transformou em docentes sensíveis e comprometidas em superar, mediante o possível, as dificuldades das(os) alunas(os). Ao presenciar os desafios vivenciados por elas(es) durante o período pandêmico e pós-pandêmico, percebemos que ao estarmos em uma condição de acesso privilegiado às informações e à comunicação com as/os estudantes, tivemos a possibilidade de oferecer uma ajuda mais significativa em determinados momentos, sensibilizando-nos as dificuldades alheias e entendendo que a materialidade da vida social é extremamente complexa e urge por uma transformação coletiva.

Concomitantemente ao final da nossa trajetória como estagiária da AApE, dedicamos

¹ Nossa segunda experiência no PIBIC foi premiada pela Coordenação dos Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica e pelo Comitê Institucional de Iniciação Científica da UFPB em 2019, o que nos motivou a continuar com o trabalho que estávamos desenvolvendo.

² Um dos resultados deste estudo encontra-se na Revista Espaço do Currículo, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC), o qual integramos. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>

nossos esforços ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nosso objetivo foi analisar os efeitos da política da BNCC do Ensino Fundamental I no contexto da prática das(os) professoras(es) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Leônidas Santiago. Nossas observações evidenciaram que as(os) docentes são os principais atores das políticas educacionais. Elas(es) estão lidando diretamente com os efeitos e atuação das ações de modelo *top-down* (de cima para baixo), muitas vezes (re)existindo sem apoio adequado, ainda assim exercendo um impacto positivo na vida das(os) estudantes.

Frente a essa breve exposição pessoal e acadêmica, assumimos um posicionamento crítico, de (re)existência as políticas públicas sociais de cunho neoliberal, ao sistema capitalista, seus modelos de crises e suas formas de opressão. Assim, iniciamos nossa trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, orientado, inicialmente, pela querida Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues, sendo posteriormente reencaminhado ao Dr. Marcus Quintanilha da Silva, mediante o posicionamento epistemológico escolhido.

Em outras palavras, neste trabalho buscamos nos aproximar de uma perspectiva crítica de tradição marxista, a fim de avançarmos nas reflexões iniciadas nos projetos de pesquisa, na AApE e no Trabalho de Conclusão de Curso. Almejamos entender os modelos de produção capitalista, as razões materiais que nossas tias, tios e demais atores do processo de ensino e aprendizagem encontraram e encontram como entraves para avançar em suas práticas cotidianas. Além disso buscamos entender como a lógica neoliberal influencia em nossa vida e nas políticas educacionais; como as políticas públicas sociais estão sendo nitidamente forçadas aos ditames do mercado sem chances explícitas para o contrário e porque nossos estudantes do ensino médio estão cada vez mais distantes do pensar crítico-reflexivo freiriano e mais próximos das danças de Tik Tok, da vida digital e aquém do real.

A partir de autor/a como Dardot e Laval (2016), Krawczyk e Vieira (2012) e Silva, Krawczyk e Calçada (2023), traçaremos reflexões sobre a materialidade dos fatos sociais brevemente explicitados no parágrafo anterior, tomando como referência a Reforma do Ensino Médio, por ser uma representação de projeto neoliberal do sistema capitalista, de despolitização das juventudes em prol do livre mercado e representar uma política de retrocesso na qualidade do ensino.

Por fim, apontamos que a escrita desta dissertação continuará na primeira pessoal do plural, visto que este trabalho é resultado de um somatório de vozes, como a de familiares, amigos, teóricos e pesquisadores da área das políticas educacionais. Esperamos contribuir com o real entendimento da verdade social, já que utilizamos a escrita como uma forma de (re)existência e superação do real.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere em um contexto de reformas, impulsionado pela destituição da Presidenta Dilma Vana Rousseff sem a comprovação de crime de responsabilidade, modificando substancialmente a agenda política macroeconômica e reverberando em um projeto de sociedade distinto dos três governos anteriores. Neste sentido, assume-se que as reformas educacionais são estruturantes para contextualizar este trabalho, sendo entendidas como mudanças estruturais duradouras na política educacional, que dizem respeito à uma concepção de educação, mas, sobretudo, de projeto societário.

Assumindo como tema desta dissertação a Reforma do Ensino Médio, a materialização da política – normatizada na Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da Educação Básica e através das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 via Lei n. 13.415/2017 – refletiu em normativas estaduais de implantação da Reforma, como é o caso da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEP-EM)³. Autoras como Kuenzer (1998) já sinalizavam sobre as mudanças nas proposições legais da educação com o intuito de atender às orientações dos organismos internacionais e o processo pouco democrático estabelecido desde as últimas décadas do século XX, principalmente para a indefinição sobre qual política seria mais adequada para as juventudes.

Kuenzer (2010, p. 12) observa que este cenário é característico dos Estados de orientação neoliberal, nos quais as políticas mínimas tendem a transferir parte de suas responsabilidades para o setor privado, promovendo a perspectiva do público não estatal. Isso, por um lado, leva à redução do papel do Estado na oferta de educação e, por outro, limita a política educacional a ações de caráter filantrópico. O que pode resultar em uma educação orientada para o mercado, negligenciando aspectos fundamentais da formação humana.

A partir de Poulantzas (1980), podemos entender as referidas mudanças como um *modus operandi* de atuação do Estado para um projeto educacional de natureza neoliberal. Em vez de abordá-lo como mínimo, o ampliamos como uma relação social que sustenta o modelo capitalismo atual, contraditório e conflituoso.

Neste contexto, observamos que as mudanças legais na educação surgem com o intuito de promover modernização do sistema de ensino, por intermédio do discurso de melhoria de

³ No texto da PCEP-EM, o documento é abordado por várias nomenclaturas. É referido como “Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba”, “Proposta Curricular do Ensino Médio”, “Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio”, “Proposta Curricular”, “Proposta Curricular para o Novo Ensino Médio” ou “Proposta Curricular do Novo Ensino Médio do Estado da Paraíba”. Neste trabalho optamos por referenciá-lo como “Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio” devido à sua abrangência.

sua qualidade. Sob esta perspectiva de mudança a reforma do ensino médio não seguiu trâmites diferentes. No início das proposições, durante os anos de dois mil e quinze (2015) a dois mil e dezoito (2018), acompanhamos o estabelecimento da reforma a partir dos processos de elaboração de uma proposta para estabelecimento de um norteador com vistas à centralização curricular para a educação básica brasileira intitulado de Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) com vista a conseguir a referida “qualidade”.

O início do processo de elaboração das proposições para a construção da BNCC-EM foi estabelecido pela Portaria N° 592 de dezessete (17) de junho de dois mil e quinze (2015), durante o governo da presidenta eleita Dilma Vana Rousseff, cujo mandato iniciou em dois mil e onze (2011) e foi renovado por vias democráticas em dois mil e quatorze (2014), instituindo uma comissão para propor os princípios que norteariam tal documento. A partir da publicação do documento orientador construído pelo grupo de especialistas, no ano seguinte, vivenciamos os seminários estaduais ocorridos de junho a agosto com proposições de alterações, supressões e acréscimos ao documento. Porém, em dois mil e dezesseis (2016) após golpe político–midiático–jurídico (Lima; Maciel, 2018), tivemos a suspensão do texto inicial da BNCC-EM, o qual refletia as compreensões estabelecidas por grupos da sociedade civil, organizações e entidades científicas; e a apresentação da Medida Provisória 746/2016 elaborada pelo Ministério da Educação, tendo à frente Mendonça Filho, para apreciação e posterior aprovação pelo Senado, sendo sancionada na forma da lei pelo então presidente Michel Miguel Elias Temer.

É importante registrar que a versão do documento da BNCC-EM, discutida antes do golpe, foi construída de forma menos impositiva e teve participação dos profissionais da educação. Porém, o novo documento que embasou a Reforma do Ensino Médio, foi modificado seguindo uma tendência mercadológica e tecnicista, com perspectivas neoliberais (Silva; Cruzetta, 2022) e indo de encontro ao que havia sido discutido de forma ampla nas conferências estaduais e nacional. Após isto, nos três anos seguintes, os currículos prescritos foram reelaborados para atender às novas determinações da política curricular nacional estabelecida.

No contexto do estado paraibano, as reelaboraões tiveram início de forma mais efetiva nas escolas após a aprovação da Proposta Curricular do Ensino Médio em dois mil e vinte e um (2021), que se tornou um referencial para a atuação no “novo” cenário educacional. De acordo com o próprio documento (Paraíba, 2021) e, como apontado criticamente no trabalho de Gomides (2022, p. 96), essa proposta foi construída através de um amplo processo de diálogo entre os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, professores e gestores de diversas modalidades, como Regular, Integral, Educação Profissional e

Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Cigana e Quilombola. Além disso, contou com a participação do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE), os pesquisadores de universidades públicas e outras categorias sociais, incluindo os movimentos sociais.

Ao reconhecermos que as negociações nos processos decisórios de uma política pública sob o capitalismo são influenciadas por correlações de produção, força e trabalho (Kuenzer, 2010), em que tendem a prevalecer as decisões relacionadas ao controle da produção, é crucial destacar que, embora o documento demonstre um viés democrático em seu texto, é importante investigarmos o cenário de homologação e implementação da proposta. O contexto histórico do estado não pode ser desassociado da situação educacional de desmonte após o golpe de dois mil e dezesseis (2016) agravados pela Reforma do Ensino Médio. Essa perspectiva nos serve como alerta crítico para a análise em questão, ressaltando a complexidade e as potenciais ramificações das decisões tomadas no âmbito educacional estadual.

Sob a discussão da correlação do cenário comercial e a educação, destacamos que a perspectiva de qualidade da educação, diálogo com a reforma curricular do EM, pode estar associada a duas perspectivas distintas. A primeira delas é a de qualidade total (Marrach, 1996), que tem o entendimento de que as intenções por trás de uma proposta de currículo ressignificado podem ser influenciadas por práticas mercantis de gestão da educação. Isso inclui aspectos financeiros, pressões/gestão por resultados e uma abordagem voltada para a competição e eficiência, que tendem a moldar uma qualidade educacional ancorada na lógica de mercado.

A segunda, é a da qualidade social, que reconhece a importância de pensar o currículo em conjunto com outros aspectos que evidenciam a preocupação com o processo educacional, como a formação docente, infraestrutura escolar, recursos pedagógicos, fatores socioculturais e fatores socioeconômicos. Nessa perspectiva, “implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (Silva, 2009, p. 225).

Diante destas duas compreensões distintas de qualidade da educação, emerge nossa inquietação principal: como a reforma do ensino médio, em implementação no estado da Paraíba, se insere nas perspectivas contemporâneas de qualidade da educação? Desta problemática central desencadeia outras questões relativas à temática: 1. Qual é o contexto político que envolve a reforma do ensino médio no Brasil e na Paraíba? 3. É possível pensar em tendências de efeitos da reforma do ensino médio paraibano sob o prisma das políticas

educacionais e da qualidade educacional?

Logo, nosso objetivo geral consiste em analisar de que modo a reforma do ensino médio na Paraíba se insere no contexto da qualidade da educação. Para tanto, os seguintes objetivos específicos serão: contextualizar politicamente a reforma do ensino médio no Brasil e na Paraíba e verificar os possíveis efeitos da reforma do ensino médio paraibano, considerando o movimento da política educacional e as perspectivas de qualidade da educação consideradas neste trabalho.

Para garantir a validade e a abrangência do nosso estudo, realizamos uma pesquisa detalhada sobre o Estado do Conhecimento (EC)⁴ relacionado ao objeto de estudo, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio. Nesta pesquisa, baseada no trabalho de Brito (2021), consultamos diversas fontes, incluindo estudos, TCC, dissertações e teses, que estão disponíveis em portais de alcance nacional, analisando os títulos e resumos dos trabalhos encontrados, selecionando aqueles que estavam mais alinhados com nossos interesses e objetivos de pesquisa. Nossas fontes de referência abrangem o Portal de Periódicos CAPES/MEC, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB nos últimos cinco anos (2019–2023).

Inicialmente, definimos descritores relevantes para nosso estudo: “Proposta Curricular”, “Ensino Médio” e “Paraíba”, e os combinamos usando os operadores booleanos “and” e “or” para refinar as buscas e encontrar os trabalhos mais relevantes. Porém, notamos que a busca com os três descritores no Portal de Periódicos não trouxe nenhum resultado específico sobre a PCEP-EM, levando-nos a retirar o descritor “Proposta Curricular”, considerando que essa discussão encontra-se em fase inicial de análise no contexto estadual.

Dessa forma, ao realizarmos a pesquisa no Portal de Periódicos CAPES/MEC com os descritores “Ensino Médio” e “Paraíba” utilizando o operador “and”, obtivemos trinta (30) resultados, muitos deles relacionados às áreas de Geografia e Linguística. Os trabalhos que mais se aproximaram estão indicados no Quadro 1 abaixo, destacando o título, autoria, revista/programa, ano e tipo de publicação, juntamente com as palavras-chave correspondentes.

⁴ O “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia” (Morasi; Fernandes, 2014, p. 155).

Quadro 1 – Resultados da busca do estado do conhecimento no portal de periódicos
Capes/MEC

Título	Autoria	Revista/ programa	Ano	Tipo de publicação	Palavras -chave
Fatores da qualidade do serviço que afetam a fidelidade dos alunos e suas intenções em recomendar a escola: um estudo no setor da educação pública	Filho, Evadio Pereira Filho; Añez, Miguel Eduardo Moreno.	Revista de Ciências da Administração	2019	Artigo	Qualidade do serviço. Fidelidade. Intenções em recomendar. Ensino público.
O efeito do Bolsa Família sobre a distorção idade-série	Araújo, Jevuks Matheus; Frio, Gustavo Saraiva; Alves, Pedro Jorge Holanda.	Estudos Econômicos	2021	Artigo	Distorção idade-série. PBF. Educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos disponíveis no Portal de Periódicos Capes/MEC (2024).

Dentre os trinta (30) trabalhos analisados, os que mais se aproximaram da nossa perspectiva foram os de Filho e Añez (2019) e Araújo, Frio e Alvez (2021). Embora os títulos abordam aspectos que perpassam nosso trabalho ou nossas preocupações, como qualidade e distorção idade-série, nenhum dos trabalhos encontrados estão diretamente relacionados às discussões que envolvem a nossa temática. O que mais se aproxima avalia “o impacto da qualidade do serviço educacional sobre intenções em recomendar a terceiros e fidelidade dos discentes, bem como em que medida esses efeitos se diferem em relação aos fatores demográficos e motivacionais” (Filho; Añez, 2019).

Com o operador “or”, encontramos cinquenta e dois (52) resultados entre dois mil e um (2001) a dois mil e vinte e três (2023). Ao refinar a busca para o intervalo de dois mil e dezenove (2019) e dois mil e vinte e três (2023), identificamos treze (13) trabalhos. No entanto, apenas um se mostrou alinhado às discussões que estamos conduzindo, conforme a análise do título, sendo-o: “Reflexões sobre o IDEB, ensino médio integrado e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (Valões; Ribeiro; Almeida; Cavalcanti, 2020).

Apesar disso, a análise do resumo revelou que o foco deste estudo é “investigar a metodologia de cálculo e publicização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio integrado (EMI) e para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)”. Mesmo que utilizamos os índices do Ideb, não temos como foco analisá-lo desta forma.

Por outro lado, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores “Ensino médio’ and ‘Paraíba” no campo de busca, encontramos trezentos e noventa e sete (397) trabalhos nos últimos cinco anos. Para refinar a busca, no espaço “Área de

Conhecimento CNPq”, selecionamos “Educação.” com dez (10) trabalhos relacionados. O resultado e informações obtidas dessa busca foram organizados no Quadro 2 para facilitar a compreensão.

Quadro 2 – Resultado da busca do estado do conhecimento no site BDTD

Título	Autoria	Revista/ Programa	Ano	Tipo de Publicação	Palavras-chave
Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano.	Gomes Neto, Ceciliano.	ProfSocio – UFCG	2020	Dissertação	Evasão. Fracasso escolar. Ensino Médio. Identidade Juvenil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos disponíveis no BTDB (2024).

O quadro acima demonstra que, dentre os dez (10) trabalhos encontrados na área de conhecimento “Educação”, apenas um apresentou afinidade com nossas discussões. Gomes Neto (2020), em sua dissertação de mestrado em Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, investigou os fatores que contribuem para o fracasso e a evasão escolar no ensino médio da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Iolanda Tereza Chaves Lima, em Cubati–PB. Seu estudo identificou quatro eixos fatoriais para a evasão escolar no local: dificuldades de acesso escolar, fatores outros econômicos, socioemocionais e sociopedagógicos; aspectos que se relacionam a qualidade da educação e que nos leva a perceber a importância de inserir discussões sobre as dimensões intra escolar e extraescolar sobre o EM.

Com o operador “or” e os mesmos filtros de busca indicados acima, por ano e área, encontramos o trabalho: Trajetórias e práticas de professores de Sociologia do ensino médio do Cariri Paraibano (Silva, 2020). No entanto, seu objetivo se distancia bastante do nosso, sendo–o “compreender a formação dos professores de sociologia do ensino médio do Cariri paraibano a partir de suas trajetórias”.

Ao realizar a investigação nas produções do Programa de Pós–Graduação em Educação da UFPB, com os termos “Ensino Médio” and “Paraíba”, encontramos setecentos e dez (710) abas com resultados de vários anos de produção. Para tornar a pesquisa mais específica, foi selecionada a área de conhecimento “CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO” e o assunto “Educação”, o que reduziu o número para noventa e quatro trabalhos, dispostos em dez (10) abas. Desses, vinte e nove (29) estão compreendidos no período entre dois mil e dezenove (2019) e dois mil e vinte e três (2023).

Dentre os trabalhos encontrados, dois são relevantes para pensar questões relativas à nossa temática. No quadro três (3) apresentamos seus títulos, autoria, revista/programa, ano e tipo de publicação e palavras–chave.

Quadro 3 – Resultado da busca do estado do conhecimento do repositório da UFPB

Título	Autoria	Revista/ programa	Ano	Tipo de publicação	Palavras-chave
A implantação das escolas cidadãs integrais e a reforma do ensino médio	Alves, Mylena Raquel da Silva.	Curso de Pedagogia	2021	TCC (2021)	Escola cidadã integral. Educação. Ensino médio – reforma.
Organizações sociais e gestão escolar nas escolas estaduais da Paraíba	Araújo, Ana Cláudia Cavalcanti de.	PPGE	2021	Tese	Políticas educacionais. Gestão escolar. Público–privado. Organizações sociais. Educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos disponíveis no Repositório da UFPB (2024).

Por intermédio do trabalho de Alves (2021, p. 7), foi possível compreender preliminarmente o cenário Paraibano após a destituição da Presidenta Dilma Vana Rousseff, e o incentivo à ampliação do ensino médio integral. O estudo consiste em um “levantamento quantitativo da implantação das Escolas em Tempo Integral no Nordeste brasileiro, ressaltando experiências, números e estratégias utilizadas com o objetivo de melhor compreender o panorama do cenário que estamos inseridos”.

Verificou-se que ênfase dada à ampliação do ensino médio integral, como parte das mudanças na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) durante o governo Temer em dois mil e dezesseis (2016), influenciou profundamente a educação na Paraíba. O Programa Ensino Médio Inovador (PEMs) desempenhou um papel significativo nesse processo, preparando o terreno para a posterior implantação do ensino integral, tornando o estado paraibano o segundo com maior índice de implantação, contando com duzentos e vinte e três (223) escolas adotando essa modalidade até o ano de dois mil e vinte e um (2021).

A tese de Araújo (2021), apresenta uma análise sobre a política de terceirização da gestão das escolas estaduais paraibanas pelas Organizações Sociais, especialmente durante o governo de Ricardo Coutinho que abrangeu os períodos de dois mil e onze (2011) a dois mil e quatorze (2014) e dois mil e quinze (2015) a dois mil e dezoito (2018). Essa pesquisa proporciona um valioso embasamento para avançar nas discussões em torno da realidade educacional paraibana. Com base nos resultados deste trabalho e no TCC de Alves (2021), será possível aprofundar a compreensão do contexto histórico da Paraíba, envolvendo os aspectos de governos, responsabilidade estadual pelo ensino médio, papel do governo Federal na Educação Básica, dentre outros.

Neste viés, consideramos a relevância e consistência científica de nosso estudo, o qual

possui seu caráter inovador ao abordar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, perspectivas de qualidade e aspectos materiais e objetivos da Paraíba. Nos trabalhos encontrados nos últimos cinco anos, nenhum aborda tais temas.

A compreensão de Estado é fundamentada em uma perspectiva mais ampla, como uma arena de disputa e não somente um aparelho burocrático. Ou seja, o entendemos a partir da complexidade das relações de poder dentro do aparato estatal; como uma arena de luta de diferentes grupos e classes sociais com reflexos na formação das juventudes e na política educacional, não somente intragoverno (Poulantzas, 1980).

Nas palavras de Poulantzas (1980, p. 148), o Estado é a “condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe”, repleto de disputas e contradições no seu interior. Possuindo uma autonomia relativa, influenciando e sendo influenciado pelas dinâmicas sociais e políticas; representando interesses das classes dominantes, assim como respondendo às demandas das classes populares.

Sobre a composição desta dissertação, optamos por apresentar o panorama geral do nosso trabalho neste capítulo introdutório, seguido por cinco capítulos e as conclusões. O capítulo dois teve como objetivo explorar a relação entre o neoliberalismo e a educação, especificamente analisando os contextos contemporâneos no Brasil em contraponto com a perspectiva da qualidade social no sistema educacional.

O capítulo três visou compreender a implementação da política da reforma do ensino médio em âmbito nacional à implementação da Proposta da Paraíba, a partir de pontos estruturantes que interligam o contexto da implementação no estado com a gênese do Novo Ensino Médio (NEM).

O capítulo quatro explorou as indicações metodológicas que se apoiam em uma perspectiva qualitativa de análise, considerando o Ensino Médio e, especificamente, a proposta curricular em implementação como um estudo de caso. Analiticamente, os conceitos de qualidade social da educação e qualidade total forneceram elementos para uma análise documental que seja contextualizada com dados de financiamento da educação, perfil docente, infraestrutura, indicadores socioeconômicos, remuneração e valorização de professores. A análise do caso considera o histórico de contexto entre os anos de dois mil e dezesse (2017) e dois mil e vinte e dois (2022), mas a leitura da política é atualizada para o ano de dois mil e vinte e três (2023).

O capítulo cinco aborda os resultados e discussões da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio. Por fim, seguimos com as considerações finais.

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS AO ACASO BRASILEIRO E O CONTRAPONTO DA QUALIDADE SOCIAL

A análise do neoliberalismo é invariavelmente desafiadora, uma vez que se trata de um tema profundamente complexo com implicações nas ideologias de Estado e governo, reverberando no modelo de relações sociais, de trabalho, entre outras. Neste contexto, as reflexões que se seguem não esgotam sua abordagem, mas, em vez disso, oferecem uma perspectiva ancorada em autoras(es) como Dardot e Laval (2016), Fisher (2020), Santos e Souza (2020) e Krawczyk; Vieira (2012), buscando entendê-lo em sua racionalidade política global, em uma sociedade capitalista que o emprega como um dos instrumentos para perpetuar as relações fundamentais que constituem a dinâmica da reprodução do trabalho.

Neste capítulo, situado no contexto do neoliberalismo, abordaremos primeiramente sua origem e algumas de suas características no Estado moderno. Em consequente, utilizaremos essas características como base para refletirmos a agenda pós dois mil e treze (2013). Por fim, nos dedicaremos ao debate sobre a perspectiva de qualidade da educação sob a ótica neoliberal versus a social.

2.1 Contextualização: do surgimento do neoliberalismo a afirmação de suas crenças no contexto do Estado moderno e brasileiro

No livro “A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Liberal”, o filósofo e sociólogo Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 7) apontam, no prefácio, que “o neoliberalismo tem uma história e uma coerência”. Logo, precisamos entender sua gênese e seu funcionamento, em busca de uma outra razão do mundo. Em outras palavras, o neoliberalismo transformou profundamente as sociedades em meio às contradições do capitalismo e a análise histórica deste fenômeno, tendendo a promover um olhar crítico em torno do movimento dialético deste modo de governo, promovendo *insights* para uma nova razão de ser, sentir e viver. Seguindo essa compreensão, adentramos neste capítulo com o contexto histórico do surgimento do neoliberalismo.

Segundo os autores supracitados, podemos compreender o neoliberalismo como um projeto de sociedade que emergiu como uma reação ao arranjo social estabelecido após a crise de mil novecentos e vinte e nove (1929) – também conhecida como a Grande Depressão – e consolidado como ideologia após a Segunda Guerra Mundial com o modelo de bem-estar social (Welfare State) – período que Milanovic (2019) nomeia o sistema capitalista como “capitalismo social-democrático”, pelo símbolo de pacto entre a classe trabalhadora e a burguesia na direção

de diminuir as desigualdades, sobretudo na valorização de salários e das políticas sociais (particularmente em alguns países europeus).

Para a compreensão mais profunda desse argumento, torna-se essencial entendermos o contexto econômico e político da época. A crise de mil novecentos e vinte e nove (1929), originada pela queda da Bolsa de Valores de Nova York, abalou profundamente as bases do liberalismo clássico. A defesa de uma intervenção mínima do Estado na economia revelou-se insuficiente para evitar crises financeiras, administrativas e políticas severas. Ficou evidente que o mercado, per si, não era capaz de se autorregular eficazmente.

Este cenário contribuir para o advento do Estado de Bem-Estar Social, sobretudo na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América (EUA) com base nas propostas do economista John Maynard Keynes, que preconizavam a intervenção estatal para reativar a produção (Behring; Boschetti, 2011). Esse período testemunhou a “perda de hegemonia liberal para o pacto keynesiano–fordista” ao longo do século vinte (XX), como também um consenso emergente sobre a necessidade de regulação do sistema econômico, sem que isso implicasse na perda da centralidade do mercado e do poder da classe burguesa na sociedade (Teixeira, 2012). Em contraponto à abordagem liberal em relação à política social, nos países europeus ocidentais, os direitos sociais foram adicionados aos direitos civis e políticos, desempenhando um papel fundamental na melhoria das condições de vida, mesmo que ainda estivessem distantes da busca pela emancipação humana (Teixeira, 2012, p. 183).

Para Esping–Andersen (1990; 1991), as bases dos estados de bem-estar social já estavam presentes em vários países da Europa antes de mil novecentos e vinte e nove (1929), como na Alemanha sob Otto Eduard Leopold Von Bismarck–Shönhausen, com o sistema de seguridade social na década de mil oitocentos e oitenta (1880). Assim, ele argumenta não ser um fenômeno exclusivamente ao período pós–Segunda Guerra Mundial, mas um modelo que se baseia na dinâmica de poder existente, incluindo a natureza da mobilização de classe, especialmente da classe trabalhadora, as coalizões políticas formadas e o legado histórico da institucionalização do regime.

Além disso, o autor supracitado também observa que a própria provisão de políticas sociais pode acabar criando sistemas de estratificação, reforçando ou modificando as hierarquias sociais existentes. Assim, embora o estado de bem-estar social busque reduzir as desigualdades, ele também pode inadvertidamente perpetuar ou transformar as divisões sociais. Em meio a um contexto de instabilidade financeira e social à redução na acumulação capitalista, surgiu a urgência por uma solução que atendesse a um Estado mínimo e aos interesses do capital. Em 1970, durante a crise do petróleo, o projeto neoliberal ganhou destaque no cenário

político internacional.

Inicialmente, o termo 'neoliberalismo' foi cunhado pelos próprios defensores dessa perspectiva, notadamente o economista Friedrich Hayek. Essa ideia engloba um conjunto de teorias sociais essenciais para a compreensão da essência do livre mercado. A adição do prefixo “neo” tem como propósito enfatizar a distinção que o neoliberalismo busca estabelecer em relação ao liberalismo clássico. Na visão dos neoliberais, o livre mercado é considerado uma construção que envolve aspectos políticos e culturais, mediados por mecanismos e ações que podem ser tanto deliberados quanto espontâneos (Dardot; Laval, 2016).

O marco inicial desse movimento ocorreu no Colóquio *Walter Lippmann*, realizado em Paris em mil novecentos e trinta e oito (1938), reunindo proeminentes defensores do novo liberalismo, como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke e Alexander Rustow. Posteriormente, essa iniciativa deu origem à Sociedade *Mont Pèlerin*, fundada na Suíça em mil novecentos e quarenta e sete (1947), com o objetivo de revitalizar o liberalismo. Isso culminou na criação de redes de financiamento em prol do livre mercado e inspirou a formação de organizações internacionais comprometidas com a promoção do mercado global, um exemplo notável sendo o Fórum Econômico Mundial, fundado em mil novecentos e setenta e um (1971) em Davos.

De modo específico, as discussões ocorridas inicialmente a partir de mil novecentos e trinta e oito (1938) em torno do futuro do liberalismo se dividiram em duas tensões distintas: uma que defendia a renovação do liberalismo clássico, mantendo a ideia do “*Laissez Faire*” ou “*Laissez-passer*”, apesar das preocupações com a intervenção estatal; e outra que acreditava que o liberalismo de mercado precisava ser reinventado, enfatizando a necessidade de estabelecer um intervencionismo liberal que surgiria a partir de um quadro jurídico específico. Dessa forma, a crise do liberalismo se manifestou em duas vertentes principais: uma que apontava a traição dos princípios fundamentais do liberalismo, e outra que via o liberalismo clássico como resultado das deficiências intrínsecas à sua ideia metafísica e abstrata de “*laissez-faire*,” ou seja, de livre mercado (Dardot; Laval, 2016).

Era um fato o “*débâcle* do liberalismo”, pois o modelo não acompanhava as mudanças estruturais e práticas do sistema industrial do capitalismo norte-americano e alemão, a época das duas potências emergentes. Para os defensores do neoliberalismo, o mercado concorrencial não suportava as leis ortodoxas (conservadoras) da “oferta e da procura”, da sua forma de organização (Dardot; Laval, 2016, p. 39). Urgia-se mundialmente por um sistema que conseguisse acompanhar o mercado moderno e suas múltiplas divisões, principalmente as globais.

Desse modo, o neoliberalismo representou uma alternativa viável, sem desafios à supremacia das classes dominantes sobre o capital. Na análise de Socarrás (2021, p. 41) acerca do neoliberalismo, é destacado o discurso proferido por Hayek durante a primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin. O representante da Escola Austríaca de pensamento econômico afirmou que “se tivesse uma possibilidade de renascer as ideais que acredito que compartilhamos e para os que, apesar do que tem abusado do termo, não há um melhor nome que o de neoliberais” (Hayek, 1992, apud Socarrás, 2021, p. 41) Ou seja, o Hayek aponta o neoliberalismo como uma sequência do “velho liberalismo” (Socarrás, 2021, p. 40) e, mesmo que alguns tenham resistido ao uso do termo, ele argumenta que não existe uma alternativa mais adequada para descrever essa reconfiguração, o que nos faz pensar que, para ele, o neoliberalismo é representado como uma “modernização” do sistema e adequação ao modelo de Estado moderno. Sua assertiva lança luz sobre a trajetória do pensamento neoliberal e seu lugar na história do pensamento econômico e político.

Diante disto, Socarrás (2021, p. 41), aponta que o “novo liberalismo”, “é uma designação que surge no interior de uma comunidade ideológica que, por consentimento, identifica-se com esse nome”. Esse consenso possui *ob origine* no Colóquio Walter Lippmann e na Sociedade Mont-Pèlerin, onde economistas, filósofos, cientistas políticos, sociólogos e outros pensadores se reuniram para definir o escopo da Sociedade de Mercado. A partir deste cenário, percebemos mudanças para além da terminologia, representando uma transformação no próprio *modus operandi* da sociedade. Enquanto no liberalismo clássico acreditava que a troca de mercadorias era o princípio da autorregulação econômica da sociedade, o neoliberalismo reinterpreta o papel do Estado, considerando-o como principal agente regulador da lógica de mercado.

Ou seja, no cenário neoliberal, o Estado não apenas intervém, mas desempenha um papel ativo na manutenção do aspecto concorrencial em todos os campos da vida material, abrangendo economia, relações sociais, trabalhistas e a vivência humana.

Andrew Gamble resume a “grande virada” do neoliberalismo na frase “Economia livre, Estado forte”. Entende que o ideário neoliberal redireciona os comportamentos e as políticas por meio do Estado, que não é mais associado ao “compromisso social-democrata”, mas ao “compromisso neoliberal” a partir de uma lógica normativa concorrencial (Dardot, Laval, 2016, p. 190–191).

A ascensão deste novo rumo teve, na década de mil novecentos e oitenta (1980), a participação de Ronald Wilson Reagan e Margaret Thatcher. O primeiro, foi o quadragésimo (40º) Presidente dos Estados Unidos da América (EUA) de vinte (20) de janeiro de mil

novecentos e oitenta e um (1981) a vinte (20) de janeiro de mil novecentos e oitenta e nove (1989). A segunda, foi a Primeira-Ministra do Reino Unido de quatro (4) de maio de mil novecentos e setenta e nove (1979) a vinte e oito (28) de novembro de mil novecentos e noventa (1990). Ambos ficaram conhecidos por suas políticas econômicas conservadoras, que enfatizavam, de modo geral, pela redução de impostos, a desregulação e o fortalecimento do setor privado, simbolizando o rompimento com o “welfarismo” e uma resposta neoliberal a “crise econômica e social do regime ‘fordista’ de acumulação de capital” (Dardot; Laval, 2016, p. 189).

Nas palavras de Palma (2017, p. 13), mediante às crises econômicas e sociais resultantes da “decadência do regime fordista de produção e pelo insucesso das medidas de regulação keynesiana a partir dos anos 1960” (mil novecentos e sessenta), Reagan e Thatcher adotaram estratégias de resposta que se manifestaram na abertura dos mercados e na liberalização financeira. Essas ações, alinhada às “recomendações dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)” – que buscavam por uma contenção dos problemas de estagflação por intermédio de um maior controle monetário e orçamentário – contribuíram para a intensificação da competição em escala global. Reajustando o Estado a política neoliberal.

Cortez *et al.* (2022) aponta que a combinação das políticas “Reaganomics”⁵ (termo atribuído pelo radialista Paul Harvey para referir-se às políticas econômicas adotadas pelo elucidado Presidente⁶) com as da referida Primeira-Ministra britânica, Margaret Thatcher, consolidou uma agenda global de contrarrevolução liberal ou anti-keynesiana, transformando a trajetória econômica dos anos oitenta (80), com implicações duradouras sobre o papel da economia e do Estado.

Diante deste contexto, entendemos que, com o plano de fundo de crise econômica e social do regime de acumulação pós-fordista e da instabilidade do mercado petrolífero na década de setenta (70), alguns países com dominação econômica no mundo, sobretudo os EUA e a Inglaterra, utilizaram-se do cenário como uma janela para o surgimento do neoliberalismo como uma política de Estado, como hegemonia econômica e de sociedade. Resultando em novas formas de orientação estatal, ideológica e na decomposição dos laços sociais, diferente dos modos do estado fordista e de bem-estar social com sindicatos fortes e estado

⁵ Nos EUA, Reagan implementou políticas econômicas conhecidas como “Reaganomics”, que de acordo com Cortez *et al.* (2022, p. 31-32) teve três processos marcantes: vigorosa alta dos juros; a economia do *supply-side* e o forte aumento do *déficit* público, impulsionado pelo gasto militar e, em menor escala, pelos cortes de impostos promovidos pela política de redução dos impostos como estímulo ao capital empresarial (*supply-side*).

⁶ Disponível em: <https://maisretorno.com/porta/termos/r/reaganomics>.

intermediando relações e burocratização.

Buscando uma caracterização específica, pode-se entender o neoliberalismo como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), restaurando as instituições políticas e econômicas, como também novas formas de produção, consciência e sentimentos, sobretudo a partir da atuação Estado.

De acordo com Socarrás (2021, p. 43), as próprias ideias de “regulação/desregulação” no neoliberalismo, são transferidas a sociedade por meio do Estado a partir de um “*projeto político transnacional* da classe capitalista”, o qual prioriza “estratégias econômico-política hegemônica e neocolonial”, em detrimento de políticas públicas sociais. Alguns exemplos destas transformações são evidentes no conjunto de ações associadas à escola de pensamento neoliberal nas décadas de mil novecentos e setenta (1970) e mil novecentos e oitenta (1980), conhecida como “receituário neoliberal” (Silva; Cruzetta, 2022).

O receituário neoliberal, exemplificado brevemente nos governos de Reagan e Thatcher, é marcado, em geral, pelas políticas de austeridade; criação de condições flexibilizada para o capital; o aumento da concorrência global; a imposição global de regras (pelo processo de globalização⁷ nas últimas décadas); agravamento das disparidades sociais; fluxo migratório intensos; privatização de esferas políticas com o Estado atuando como negociador das empresas governamentais e privadas; a presença de líderes com interesses capitalistas com assentos governamentais; tendências autoritárias e dispensabilidade da democracia (Fisher, 2020).

Nos interessa saber que a implementação do modelo neoliberal possui especificidades e temporalidades de implementação nos países, principalmente entre os centrais e periféricos. Logo, as características apontadas se reconfiguram mediante as mudanças de contextos. Enquanto nos EUA, um país central, a receita neoliberal foi iniciada na década de oitenta (80) e intitulada de “economia da oferta”; no Brasil, um país periférico da América Latina, o neoliberalismo foi adotado de forma mais tardia, a partir da década de mil novecentos e noventa (1990), tendo como reflexo o agravamento das desigualdades (Santos; Souza, 2020).

De acordo com Santos e Souza (2020), a própria essência do receituário transformou os modos de implementação. Os países desenvolvidos centraram-se na transferência dos custos da crise do Estado intervencionista das décadas de setenta–oitenta (70–80) para os periféricos, que se introduziu em medidas como liberalização comercial, privatização dos setores públicos

⁷ A globalização é um fenômeno que marca profundamente o avanço do capitalismo, do neoliberalismo e da reconfiguração do Estado (Soares, 2002). Apesar de reconhecermos essa relevância, optamos por não nos deter especificamente nessa discussão, pelo foco escolhido de reflexão sobre o tema em questão.

e a busca pela maximização do mercado. Em outras palavras, após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), os Estados dos países centrais intervieram para promover o bem-estar e a segurança social dos cidadãos (período que denominamos de Estado de Bem-Estar Social). Contudo, com a crise econômica do início da década de mil novecentos e setenta (1970), o contexto favoreceu o advento do neoliberalismo enquanto ideologia de governo e, conseqüentemente, de Estado, de sociedade e do mundo do trabalho. No caso dos países periféricos, a hegemonia liberal ditada por duas das grandes economias do mundo (Estados Unidos da América e Reino Unido), valendo-se de sua influência (sobretudo econômica) para induzir estes Estados a adotarem receitas neoliberais em seus governos.

Na América Latina, a instauração das reformas de cunho neoliberal ocorreu com uma das justificativas para o equilíbrio das contas públicas do pós-guerra. Os países Latino-Americanos, incapazes de pagar suas dívidas, recorreram a empréstimos aos países centrais. No entanto, as taxas de juros elevadas e as condições desfavoráveis levaram a uma crise generalizada. Nesse contexto, os organismos multilaterais começaram a recomendar políticas de ajuste estrutural como condição para a concessão de novos empréstimos, como: austeridade fiscal, desregulação econômica, privatização de empresas estatais, liberalização comercial e reformas estruturais (aspectos distintivos das diretrizes neoliberais) (Silva; Cruzetta, 2022).

Nas palavras das autoras Santos e Souza (2020, p. 24):

Durante os anos de 1980, a América Latina passou por sérios problemas econômicos advindos da crise financeira e da crise da dívida externa, o que serviu de alavanca para a implementação das políticas de ajustes, que já vinham alocadas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o governo dos EUA) em outros países desde a década de 1970.

No caso do Brasil, a implementação do receituário como elemento condutor da ação governamental iniciou na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992). O contexto era de estremecimentos na hegemonia burguesa no campo político e econômico, iniciado com o colapso do Plano Cruzado implementado em 1986 pelo governo de José Sarney, na tentativa de conter a inflação, mas que marcou o fracasso; e o início do processo constituinte de mil novecentos e oitenta e sete (1987), que culminou na promulgação da Constituição de mil novecentos e oitenta e oito (1988) (Maciel, 2011).

Nesse cenário, surgiu uma sequência de planos econômicos que buscavam estabilizar a economia e conter a inflação que se intensificou durante o regime militar (1964-1985): Plano Collor I, Plano Collor II e o Plano Real no governo de Itamar Franco (1992-1994). Nos planos implementados durante o governo Collor, foram adotadas medidas como cortes de gastos estatais, controle do *déficit* público, revisão dos direitos sociais e trabalhistas garantidos pela

Constituição de mil novecentos e oitenta e oito (1988), abertura comercial e bancária, e a privatização das estatais (Maciel, 2011). Essas medidas refletem a agenda neoliberal, que buscava reduzir o papel do Estado na economia, incentivar o comércio e favorecer setores da elite brasileira.

Com o Plano Real no governo de Itamar Franco (1992 – 1995) em mil novecentos e noventa e quatro (1994), enquanto Fernando Henrique Cardoso (FHC) era Ministro da Fazenda e uma das bases para sua promoção, as mudanças continuaram. O plano promoveu o aumento do desemprego, da precarização do trabalho, o enfraquecimento das políticas sociais e retrocessos políticos, contribuindo para o agravamento do quadro social (Souza; Santos, 2020) de alta inflação, pobreza, desigualdade e instabilidade política – cujo marco mais recente foi o *impeachment* de Collor.

Com Fernando Henrique Cardoso no poder, as relações entre política e economia foram afuniladas e o neoliberalismo se tornou um eixo da política macroeconômica. Sallum Jr (1999) sugere que a Presidência da República entendeu que a continuidade do fundamentalismo neoliberal era um elemento decisivo para assegurar a estabilidade política e o poder governamental, reduzindo a intervenção estatal em prol de uma maior confiança do mercado.

A partir deste contexto, o neoliberalismo se encaixa nos moldes brasileiros e se molda à esfera social e econômica. Tornando-se uma iniciativa que segue a trilha de medidas adotadas por outros governos da América Latina, como o combate à inflação, a liberação comercial e a privatização. Atualmente, esse cenário sustenta alguns dos paradigmas neoliberais no Brasil, essencialmente a concepção central de que o Estado não é eficaz na produção de benefícios, ao contrário das empresas privadas, que contribuem de maneira efetiva não apenas no âmbito produtivo, mas também para a promoção da saúde e educação (Souza; Santos, 2020, p. 32).

Desde então, observamos a influência da lógica de mercado em algumas (ou muitas) políticas de Estado e de Governo, independente da tendência do governo vigente. O fato é que o neoliberalismo desde a década de noventa (90), no governo de FHC, não se dissociou das tomadas de decisão e das relações que perpassam a vida humana. Após 2003 (dois mil e três), observamos algumas reconfigurações das prioridades do Estado nos governos com tendências progressistas – a exemplo dos governos de Lula (2003–2011) e Dilma (2011–2016). Contudo, também aderiram à algumas orientações de cunho neoliberal, já tecidas desde o Consenso de Washington (Pochmann, 2015).

A partir das reflexões de Dardot e Laval (2016, p. 19), emerge e compreensão que abordar o neoliberalismo pela via de reflexão política sobre o modo de governo, amplia nossas análises. Primeiro, porque entendemos que “o mercado moderno não atua sozinho: ele foi

sempre amparado pelo Estado”. Segundo, porque compreendemos que há uma lógica normativa que rege as relações, a partir da governamentalidade, ou seja, do caráter universal das condutas. Portanto, defendemos o neoliberalismo como uma racionalidade governamental generalizada “desde o Estado, até o mais íntimo da subjetividade” (Dardot; Laval, 2016, p. 34).

Desta forma, as transformações dentro da matriz neoliberal podem ser analisadas sob “orientações ideológicas (abstratas) e práxis (concretas)” (Socarrás, 2021), em outros termos, nas dimensões “normativa” e “prática” (Dardot; Laval, 2016, p. 34), que têm se consolidando de inúmeras formas ao longo do novo milênio. Essa abordagem se vale de uma práxis política que se (retro)alimenta de elementos teóricos e práticos em favor da regulação estatal em função dos mercados (Socarrás, 2021).

Diante do exposto, compreendemos que as políticas neoliberais como estão sendo operadas e apresentadas até aqui, criam crises financeiras, afetam a estabilidade macroeconômica e, principalmente, os setores sociais como a educação. Desse modo, as reflexões do capítulo seguinte serão dedicadas a refletir sobre o neoliberalismo a partir da agenda política do Brasil pós 2013 – momento histórico que proporciona uma análise das ações mais recentes que permearam o advento da Reforma do Ensino Médio. Para tanto abordaremos aspectos históricos, econômicos e políticos em diálogo com os contextos de ruptura de projeto de Estado.

2.2 Reformas educacionais e a agenda política pós 2013: aspectos históricos, econômicos e político educacionais em contexto de ruptura de projeto de Estado

As reformas neoliberais que se iniciaram mais fortemente na década de oitenta (80) com Ronald Wilson Reagan e Margaret Thatcher, chegam no Brasil de modo mais tardio a partir do início da década de 1990 no governo de Fernando Collor de Mello, sendo consolidada na gestão de Fernando Henrique Cardoso. O contexto no país era de democratização da sociedade e de forte tensão “pela reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal” (Krawczyk; Vieira, 2012, p. 59).

Com a crise do Estado intervencionista na década de setenta/oitenta, seguida pela mudança na concepção do papel do Estado na década de mil novecentos e noventa (1990) em vários países da América Latina, levou à ressignificação da ideia de um Estado mínimo por um modelo baseado em desregulação, governança e a governabilidade. No Brasil, que enfrentava sérios problemas econômicos com a crise financeira e da dívida externa, implementou as políticas de ajuste alavancadas pelos organismos multilaterais (Santos; Sousa, 2020), o que reconfigurou o papel do Estado em setores sociais como a educação.

Esse contexto delineou a Reforma Educacional⁸, “cujo vetor principal foi uma nova organização do sistema nacional que contemplou a descentralização das funções entre os diferentes níveis governamentais e os dos recursos para a educação, a partir, por exemplo, da municipalização do provimento do ensino fundamental, a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e um Sistema de Avaliação Institucional comuns para todo o País com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Integrado de Informações Educacionais (Siied) (Krawczyk; Vieira, 2012).

Um dos argumentos nacionais para a efetivação das mudanças desejadas foi a de oposição à gestão centralizadora da ditadura militar, a qual promoveu na década de noventa (90) fortes críticas em relação ao controle centralizado do sistema educacional. Logo, a Reforma Educacional buscou descentralizar o poder decisório na esfera educacional para que, em tese, houvesse “a possibilidade de um espaço de produção de políticas públicas com a participação social” (Krawczyk; Vieira, 2012).

Trabalhos como de Silva e Cruzetta (2022) e Galian, Pietri e Sasseron (2021), apontam que a Reforma Educacional na década de mil novecentos e noventa (1990) serviu como fato histórico para a aproximação das políticas sociais a defesa neoliberal, a qual fundamenta todo um ideário de pressão sobre as propostas curriculares. Em outras palavras, as mudanças oriundas do processo de descentralização marcaram o alinhamento neoliberal na educação a partir da atuação dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), os quais utilizaram de novos modelos de gestão, avaliação e de mudanças curriculares como necessidade de melhoria da qualidade educacional.

A partir desse momento, as propostas curriculares tornaram-se um dos elementos-chave para garantir a qualidade da educação no Brasil, exemplificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de mil novecentos e noventa (1990) e da atual BNCC. Ambos os documentos têm aproximações ideológicas que se alinham aos condicionamentos históricos que permeiam as reformas, mas com algumas diferenças estruturais e objetivas. Os PCN remetem a políticas do ensino básico associadas a mudanças sociopolíticas e econômicas mais amplas da década de mil novecentos e noventa (1990), consideradas neoliberais, marcadas pelo viés psicologizante na fundamentação teórica, excessivo detalhamento das orientações,

⁸ As reformas educacionais da década de noventa “foram apresentadas à sociedade por meio das leis gerais da educação, planos decenais ou projetos de reforma que não têm caráter de lei, mas são considerados referências fundamentais para a reorientação da ação educativa” (Duarte, 2010, p. 163). Os quais serviram (e servem) como estratégia para “diminuir o papel da União na oferta educativa e, ao mesmo tempo, construir mecanismos de responsabilização das instituições educacionais pelos fracassos escolares” (Silva; Cruzetta, 2022, p. 12).

insuficiência dos temas transversais para lidar com a diversidade e pluralidade cultural e sem caráter obrigatório. A BNCC é uma política de padronização obrigatória que indica de forma mais rígida sobre o que o professor ensina, define competências e habilidades que as/os alunas/os devem alcançar anualmente, com indicação de permanências e mudanças em relação aos PCN, mesmo sob mudanças sociopolíticas e econômicas associadas especialmente ao neoliberalismo (Silva; Cruzetta, 2022; Galian; Pietri; Sasseron, 2021).

Nesse contexto, surgiram estímulos por um sistema de avaliação visando induzir os entes federados (estados e municípios) à construção dos currículos (Silva, Cruzetta, 2022). Ou seja, o Brasil, como um novo signatário de acordos internacionais no campo da educação, consolidou o Sistema de Avaliação da Educação Básica no governo de FHC e desde então, dos PCN até a BNCC, temos uma conexão entre a qualidade educativa e resultados numéricos. Na visão dos reformistas, esta relação proporciona ao Estado um diagnóstico do panorama educacional nacional, permitindo apresentar aos organismos internacionais os resultados que comprovem o progresso e o desenvolvimento das políticas públicas em educação desenvolvidas no país, as quais são financiadas pelos mesmos organismos. Como consequência, surgiram programas curriculares como foco na erradicação do analfabetismo, na formação de professores, na formação integral das/os estudantes e paradoxalmente, oficializou a desigualdade educacional como projeto de governo e Estado.

Silva e Cruzetta (2022, p. 12) com base nas pesquisas de Cássio (2019) destacam:

O fato é que a BNCC (BRASIL, 2017a, 2018), a Reforma do Ensino Médio – Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) – e outras formas de padronização curricular que compõem a pauta de uma agenda neoliberal de Estado e de educação, formam, com os PCN, a fé neoliberal que esse alinhamento produz melhores resultados nos testes de larga escala e evolui a qualidade educacional. Os reformadores, tanto na década de 1990 como neste momento histórico, priorizam a produção de indicadores, em detrimento à efetividade social das políticas educativas. A implementação de um currículo obrigatório, baseada em modelos de *common core* de outros sistemas educativos, são vinculados a esses testes.

Mediante essa discussão, nos cabe desmistificar o culto ao “novo” dos discursos reformistas que acompanham a história da educação brasileira e da América Latina. Filho, Nascimento e Santos (2010), nos convida a refletir sobre isto na coletânea Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Na apresentação, destacam que as reformas de ensino são carregadas de retóricas que associam o “novo”, o “moderno” e o “progresso” ao combate ao fracasso da educação na construção do tripé: reformar professores, métodos e currículos. A questão central é que as mudanças são representações do velho, mas com alinhamento aos dados das avaliações de larga escala

carregadas de contradições, alinhadas a modelos de *common core*⁹ de outros sistemas educativos (como apontado anteriormente).

Sendo assim, é possível questionarmos: como podemos nos deixar envolver pelas falácias dos reformadores neoliberais? De acordo com os supracitados a partir da retórica dos reformistas – da argumentação impositiva de ideias – os/as ouvintes são convidados/as a aderirem à “opinião” exclamada. O problema é que essa “opinião” é carregada de condicionamentos políticos, econômicos, sociais e históricos que agem para o convencimento. Então, toda aposta discursiva nunca é definida, contudo é acompanhada por elementos persuasivos, podendo incluir até mesmo o fracasso do discurso reformista anterior, como no caso da Reforma do Ensino Médio. Assim, muitos de nós são conduzidos a aceitar o dito de modo passivo.

Com a atual Reforma, utilizaram-se o discurso de que as/os alunas/os estavam desinteressadas/os com a organização do ensino anterior e que precisavam modernizar e tornar mais flexível o currículo do EM, possibilitando a adequação às necessidades delas (Ferretti, 2018, p. 26). Todavia, a contradição desta retórica encontra-se na própria organização estrutural do documento, a qual remete aos PCN que se materializou na década neoliberal de mil novecentos e noventa (1990) e voltou em outro momento de mesma natureza ideológica (indicativo conjuntural de que o mesmo pode ocorrer em outro momento histórico).

Ao explorar essas conexões, abrimos espaço para as reflexões sobre o cenário educacional em dois mil e treze (2013), pela ampliação das medidas reformistas neoliberais, o surgimento dos movimentos políticos e sociais de direita e extrema-direita¹⁰ (Braga, 2016) e pelo início de um primeiro debate em torno da reforma do ensino médio que representou uma perspectiva distinta em relação à atualmente em vigor. Em princípio nos cabe entender que após o colapso do banco de investimentos *Lehman Brothers* em setembro de dois mil e oito (2008) (considerada por Aguiar (2019) a maior crise do capitalismo neoliberal desde a de mil novecentos e vinte e nove – 1929), o governo de Luís Inácio Lula da Silva adotou uma tríade de medidas de estímulos à produção e ao consumo interno: flexibilização fiscal, política monetária expansiva e investimentos públicos. Essas medidas sustentaram o país em meio à

⁹ A expressão *common core* foi criada nos Estados Unidos e geralmente se refere aos Padrões de Núcleo Comum (*Common Core Standards*), que são conjuntos de padrões educacionais utilizados para definir habilidades e conhecimentos que as/os estudantes devem adquirir desde o jardim de infância até a décima segunda série (*12th Grade*). Esses modelos foram adotados em vários estados nos EUA com o objetivo de fornecer uma base educacional uniforme, independentemente da localização geográfica.

¹⁰ Direita e extrema-direita são termos que se referem a posições no espectro político, tendo semelhanças e diferenças. De modo geral a primeira opera entre a liberdade econômica e ordem social, tendo o Estado limitado; enquanto a extrema-direita adota uma ideologia mais radical, repressiva, de culto à violência policial, intolerância aos grupos historicamente marginalizados e apelos aos militares (Löwy, 2015).

crise (Braga, 2016). No entanto, durante o governo subsequente, da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011– 2014), a política econômica se inclinou à uma maior flexibilidade fiscal, alinhamento entre o Ministério da Fazenda, o Banco Central (BACEN), sustentação da demanda agregada por maiores investimentos públicos e incentivos à grande burguesia interna.

Braga (2016) divide as medidas adotadas no primeiro mandato da Presidenta em quatro frentes: I) Política monetária – redução histórica da taxa Selic pelo Banco Central (BACEN); II) Sustentação da oferta de crédito pelos bancos públicos – bancos públicos diminuíram suas margens de *spread*, pressionando outros bancos a seguir, ampliando a oferta de crédito; III) Sustentação dos investimentos públicos – adoção de uma política fiscal expansiva com pacotes de compras governamentais e investimentos públicos; e IV) Estímulo à produção industrial – dentre as diversas medidas estão o programa de Sustentação de Investimentos (PSI), reformas no setor elétrico, desoneração da folha de pagamento e incentivos à indústria.

A questão central é que a “nova matriz econômica” estava mais voltada à burguesia industrial, em contraposição à burguesia financeira. Com isto, intensificaram-se as disputas entre as classes, demandando que a então Presidenta Dilma tomasse uma posição. Ao optar por alinhar-se à fração industrial, a parcela rentista da burguesia engrossa as críticas ao governo, juntamente com a frente ortodoxa neoliberal¹¹ (Braga, 2016). Consequentemente com a inflação do tomate¹², pelo fraco resultado do PIB e pelas manifestações de junho de dois mil e treze (2013), aumenta-se os discursos contra o “ativismo estatal” e a recriminação à atuação do estado na economia, como, também, segmentos da burguesia que estavam sendo beneficiados pelas medidas adotadas até então, passam a reverem suas posições no jogo político. Como num movimento pendular, a fração industrial da burguesia interna, principal beneficiária das medidas políticas e econômicas adotadas até o período, passa a compor o polo oposto, criticando o “ativismo estatal”, “a carga tributária”, etc (Braga, 2016, p. 145).

No contexto apresentado, é notável o “movimento pendular” da posição política e econômica de segmentos da burguesia, neste caso em evidência da fração industrial. A qual, beneficiada por medidas estatais realizou um movimento contrário de crítica ao “ativismo estatal” e à elevada carga tributária, justamente pelas relações de poder estabelecidas. Em outras

¹¹ O termo “ortodoxa” indica adesão restrita a ideias clássicas do neoliberalismo, que enfatiza políticas econômicas de livre mercado, com um foco em reduzir a intervenção do Estado na economia. Isso geralmente inclui medidas como privatizações, cortes de gastos públicos, desregulamentação, abertura ao comércio internacional e redução de impostos para empresas e indivíduos de alta renda. No Brasil, este modelo foi associado após a Constituição de 1988 e se intensificou com o governo de Michel Temer (Andrade; Almeida; Silva, 2016).

¹² A expressão “inflação do tomate” se refere ao aumento significativo e temporário no preço do tomate no período de março de 2013, mediante as condições climáticas que afetaram a safra do produto e outros fatores econômicos que manteve o mercado brasileiro acima do centro da meta.

palavras, as pressões econômicas e as dinâmicas políticas influenciaram as posições assumidas pela burguesia industrial e por outras classes sociais.

Os acontecimentos mais influentes no direcionamento das posições no período foram as manifestações de junho de dois mil e treze (2013), atreladas às manifestações organizadas e incentivadas pelo espectro político da direita e extrema direita, como pelos movimentos progressistas lutando por pautas de transformação social, que intensificaram as críticas contra o Governo Federal. Esses movimentos ganharam destaque, principalmente, com a frente da Operação Lava Jato, uma investigação de denúncias de corrupção em diversas esferas muito ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ademais, os veículos de imprensa desempenharam um papel significativo na construção da ideia de corrupção do governo petista, ampliando as denúncias e construindo uma percepção pública negativa em relação à gestão de Dilma. No período, dois movimentos sociais se destacaram: o Movimento Brasil Livre (MBL) (que apoiou inicialmente o governo de Jair Bolsonaro em diversas pautas relacionadas às agendas econômicas liberais) e o Vem pra Rua, ambos atuando a partir de protestos e pelas redes sociais.

Embora reconheçamos alguns aspectos positivos do governo Dilma (os quais serão destacados a seguir), ressaltamos a análise de Saad Filho e Moraes (2018) acerca do primeiro governo da Presidenta. Os supracitados argumentam que, durante esse período, foi adotada a política “neoliberal desenvolvimentista” observada no segundo governo de Lula. Essa abordagem mescla políticas desenvolvimentistas com a manutenção de estruturas neoliberais, afastando-se dos fundamentos petistas. Sampaio Jr (2017) considera o “neodesenvolvimentismo” como uma impostura do PT na política econômica, caracterizando-o como um mero “melhorismo” dentro da ordem estabelecida, além de uma “recilagem” do modelo neoliberal de Collor e FHC.

Para outras/os estudiosas/os do campo político, como Macdonald e Ruckert (2009) e Fortes e French (2012), o governo petista é caracterizado por uma agenda pós-neoliberal¹³, que busca alternar políticas neoliberais com as alternativas progressistas emergentes. Observado, por exemplo, no manejo das taxas de juros e o enfoque ortodoxo da inflação.

Mesmo diante das posições assumidas, Dilma Rousseff foi reeleita no disputado pleito presidencial de dois mil e quatorze (2014). Pelo caráter consensual da política econômica adotada pelo PT, algumas demandas da sociedade civil foram atendidas. Uma das medidas que

¹³ O pós-neoliberalismo é um modelo econômico/político em ascensão nos Estados nacionais. É uma etapa em construção; uma recusa ao neoliberalismo e ao Estado de Bem-Estar Social e, continuidades e descontinuidades neoliberais que ainda carecem de precisão, tanto do ponto de vista conceitual como na avaliação de suas possíveis experiências no âmbito dos Estados nacionais (Bóron, 2012). No caso brasileiro, as experiências recentes são de governos democrático populares (2003 – 2016 e 2023 em diante).

merece destaque no campo da educação brasileira foi a sanção sem vetos do Plano Nacional de Educação (2014–2024), “fruto de ampla discussão na sociedade brasileira e no Congresso Nacional”. Ao contrário do ocorrido com o PNE anterior no ano de dois mil e um (2001), quando Fernando Henrique Cardoso vetou as metas cruciais relacionadas ao financiamento, o plano sancionado “incorporou em suas metas o percentual de dez por cento (10%) do produto interno bruto (PIB) a ser destinado à educação brasileira. Tal fato significou um extraordinário avanço para a redução da desigualdade educacional” (Aguilar, 2019).

Outro ponto de destaque foi a persistência das discussões democráticas em torno da BNCC do ensino médio. Iniciadas em dois mil e treze (2013) com o denominado Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)¹⁴ as reflexões continuaram no curto mandato da então presidenta, apresentando uma perspectiva ideológica diferente da atual. Diversas entidades, organizações da sociedade civil, pesquisadores, educadores e outros atores envolvidos com a educação no Brasil se reuniram para compartilhar objetivos relacionados à implementação do documento, através do próprio MBNC, sem a necessidade de reformar o EM.

Em dois mil e quinze (2015), foi iniciado um processo de consulta pública sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), envolvendo diversas etapas e estratégias, que organizamos em: 1. Divulgação da proposta preliminar em plataformas online, comunidades oficiais e canais de mídia; 2. Disponibilização do documento para acesso público através do site oficial do MEC; 3. Período de contribuições sobre a propostas; 4. Audiências públicas em diferentes regiões do país, promovendo o debate e esclarecendo dúvidas; 5. Utilização de canais online para recebimento de contribuições (favorecendo a participação dos atores que não puderem comparecer às audiências pessoalmente); 6. Análise e revisão das contribuições após o período de consulta; 7. Atualização da proposta mediante as colaborações.

Ou seja, sem uma política reformista, havia um pensar coletivo sobre uma base comum para a última etapa da Educação Básica que ganhou destaque a partir da década de mil novecentos e noventa (1990) com a acelerada expansão da matrícula. Contudo, mediante a ostensiva da direita burguesa neoliberal sob o governo Dilma, no dia trinta e um (31) de agosto de dois mil e dezesseis (2016), a então presidenta foi afastada definitivamente do cargo pelo Congresso Nacional, “sob o argumento controverso de que fora condenada pela prática de crime de responsabilidade, especialmente pela suposta prática das chamadas pedaladas fiscais” (Aguilar, 2019). A partir de então, as características do debate sobre o ensino médio foram

¹⁴ O MBNC é tido como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, c2024).

modificadas consubstancialmente.

Durante o governo do então ex-vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016–2019), a dimensão conversadora ganhou maior expressão na política educacional brasileira, anulando o debate anterior (dois mil e treze para frente) sobre a BNCC-EM. O qual foi substituído por uma imposição reformista sob a necessidade de construir um motor político neoliberal.

A hipótese defendida por Braga (2016), a qual sustentamos firmemente, é de que no período houve uma “ofensiva restauradora do campo político neoliberal ortodoxo”, a fim de retomar os interesses econômicos e políticos da classe burguesa e, naquela conjuntura, o então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) emergiu por intermédio de Michel Temer como capaz de assumir essa posição. Logo, o golpe político–midiático–jurídico de agosto de dois mil e dezesseis que envolveu interesses econômicos, como também de classes e frações de classes sociais sob uma perspectiva reformista de mudança – possibilitou uma reabertura acentuada dos interesses econômicos principalmente no campo de ensino.

Assim, em dezesseis de fevereiro de dois mil e dezessete (2017), foi aprovada e sancionada a Lei nº 13.415/2017 conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Essa legislação dispõe de mudanças na estrutura e organização do EM, indo de encontro às contribuições dos atores educacionais, favorecendo a despolitização das juventudes, com um discurso de “maior flexibilização curricular” e “possibilidade de escolha” aos estudantes em seus percursos educacionais, evidenciando seu elo com os PCN.

O estudo de Ferreira (2018) examina os dois anos e meio do mandato de Michel Temer como um arranjo econômico e social que ressoa práticas similares aplicadas nas décadas de mil novecentos e noventa (1990). Essas práticas vão além da esfera educacional, influenciado diversas áreas, sobretudo no âmbito econômico com a implementação da Emenda Constitucional n. 95/2016, a qual tinha por objetivo reduzir o tamanho do Estado, impondo limites de crescimento dos gastos com a seguridade social (educação, saúde e assistência social) e delimitou o escopo de suas políticas como na década de 1990.

Nas palavras de Silva (2019, p. 23), com golpe de dois mil e dezesseis (2016), o ideário neoliberal se fortaleceu e Michel Temer “apresenta projetos de reformas buscando a reestruturação de alguns alicerces que sustentavam as ações sociais dos governos anteriores, numa clara demonstração de retorno às premissas neoliberais”, com a proposição de reestruturação do Estado e limitação dos gastos públicos – promovendo e reversão das conquistas da classe trabalhadora e o retrocesso na qualidade do ensino público.

Como consequência de todo o cenário descrito, tivemos a eleição de Jair Messias

Bolsonaro (2019–2022) pautada “no ódio a diversos grupos sociais e étnico raciais, aliado ao insucesso de outras candidaturas burguesas e a um discurso anticorrupção, se colocando como um salvador da pátria” (Silva, 2022, p. 9). Desmontando significativamente, em seus primeiros vinte e seis meses de mandato, os poucos direitos restantes da classe trabalhadora, seu projeto político preconizava um Estado com características totalitárias, introduzindo uma naturalização do uso da força e da violência, aprofundando os ataques contra o trabalho e os direitos básicos da classe trabalhadora (Castilho; Lemos, 2021), como o de viver!

Em meio a pandemia do coronavírus (COVID–19), por exemplo, Bolsonaro desconsidera os impactos causados pelo vírus, referindo-se como uma simples “gripezinha”, menosprezando o alto número de vidas perdidas por ele. Além disso, suas necropolíticas¹⁵ promoveram contínuos cortes e privatização nos setores de saúde pública, previdência e assistência social. Essas medidas, ao alterarem o panorama dessas áreas, influenciaram de maneira crucial as ações do Estado no “enfrentamento” desta pandemia.

Castilho e Lemos (2021), destacam:

A necropolítica de Bolsonaro utiliza o Estado para subjugar qualquer possibilidade de vida ao poder da morte. Não se trata de ações desconexas, eventuais, pontuais ou excepcionais, trata-se, sim, de ações políticas que se transformaram em regra e não em exceção, que define quem importa e quem não tem importância, quem é essencial e quem é descartável (Castilho; Lemos, 2021, p. 271).

A questão é que a necropolítica representou uma ameaça à própria subsistência da classe trabalhadora. Vivenciamos um período de “industrialização da morte” (Castilho; Lemos, 2021), seja ela “morte morrida” ou “morte matada”. A primeira se refere as mortes consideradas “naturais” pelo coronavírus; a segunda as mortes frutos de violência como a do adolescente negro João Pedro, de quatorze anos, atingido por um disparo de fuzil durante uma operação conjunta entre policiais Federal e Civil, ocorrida no morro do Salgueiro, em São Gonçalo – Rio de Janeiro, em 2020. Nesse último caso, os responsáveis foram absolvidos, o que sugere um posicionamento favorável do judiciário brasileiro à manutenção de práticas que violem os direitos humanos.

Nesse cenário, ficou evidente o poder do Estado. Na medida que ele pode promover minimamente um estado de bem-estar social, também pode, sob premissas ideológicas ultraliberais (vertente mais radical do neoliberalismo) – como as proferidas por Bolsonaro –

¹⁵ Mbembe (2018), denomina a necropolítica a partir de Foucault (1997) e a define como uma forma como o poder político opera por intermédio do controle e da gestão da morte. Em outras palavras, é uma soberania que decide quem deve viver ou morrer, quem é ou não descartável. Envolve situações em que o poder soberano não apenas regula a vida das pessoas, mas também determina quem vive e quem morre, seguindo o modelo *apartheid* (modelo contrário ao da biopolítica).

comprometer a vida da classe trabalhadora. O discurso de minimização da gravidade da pandemia, denominando-a como uma “gripezinha”; do uso da violência como proteção; a aprovação da Lei Complementar 173/2020, como uma Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus e, a alegação de crise financeira herdada no governo anterior, limitando investimento e promovendo privatizações, são exemplos claros do percentual deste poder.

As classes dominantes, cientes da dimensão do poder estatal e da possibilidade de ampliação do capital no governo Bolsonaro, exigiu uma equipe ultraliberal como a garantia de implantação de políticas econômicas privatistas e ultraortodoxas (com posturas rígidas e conservadoras em relação a crenças religiosas, sociais ou políticas), liderada por Paulo Guedes. As quais, iniciaram no regime fiscal em 2016 e seguiu destruindo os serviços públicos, a ciência e a pesquisa, mediante uma abordagem marcada pela austeridade fiscal e cortes de verbas nas políticas sociais (Silva, 2022, p. 9).

Sob o posicionamento político ultraliberal e ultraortodoxo, Bolsonaro nomeou cinco Ministros da Educação distintos ao longo de seu mandato, cujas formações e ações se distanciam do âmbito crítico educacional. O primeiro foi Ricardo Vélez Rodríguez, um colombiano naturalizado brasileiro, com formação em filosofia e teologia. O segundo foi Abraham Weintraub, com doutorado em administração pela Universidade de São Paulo. Carlos Alberto Decotelli, o terceiro nomeado, apresentou-se como doutor sem ter concluído e defendido a tese em administração pela Universidade de Rosário, sendo substituído em cinco dias do cargo por Milton Ribeiro, pastor presbiteriano com doutorado em educação pela Universidade de São Paulo. Por fim, Anderson Correia, com doutorado em engenharia nuclear.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por meio de uma nota sobre a posse do pastor Milton Ribeiro, destaca a:

falta de compromisso com a coisa pública e a incompetência para o exercício do cargo são marcas indeléveis de mais uma gestão de fracasso na história da educação brasileira. Em um ano de gestão à frente do MEC, o ministro Ribeiro demonstrou total alinhamento e subserviência à política ultraneoliberal, conservadora e antirrepublicana de Bolsonaro, Paulo Guedes, Damare e demais asseclas. Manteve os cortes nos orçamentos das universidades, dos institutos federais, das agências de pesquisa e dos programas de cooperação com estados e municípios para atendimento a quase 40 milhões de matrículas escolares na educação básica pública (CNTE, 2021).

Frente a crítica contundente à gestão do então ministro da Educação, Milton Ribeiro, ampliamos o posicionamento da ANPEd para os demais ministros e para as demais mudanças realizadas na bancada do MEC no referido governo e no anterior a ele. Uma vez que as transformações de ambos os governos aprofundaram a “falta de compromisso com a coisa pública” e o “fracasso na história da educação brasileira”.

Ademais, ressaltamos que a chegada ao poder de uma abordagem ultraortodoxa promoveu o contexto de reformas neoliberais, com reflexos na agenda política educacional, nos debates sobre o ensino médio e na qualidade social da educação. No próximo tópico, iremos abordar mais detalhadamente a qualidade social da educação versus neoliberalismo na educação, a partir da conceituação da temática e de suas múltiplas significações e dimensões na construção de uma educação pública para todas/os no contexto histórico, econômico, social, político e cultural.

2.3 Qualidade social da educação versus neoliberalismo na educação: entre a responsabilidade e o empreendedorismo educacional/estudantil

No decorrer dos dois primeiros tópicos deste capítulo, abordamos elementos que incidem sobre a qualidade¹⁶ da educação pública, embora não tenhamos explorado esses aspectos de forma específica em relação à temática. O panorama histórico do neoliberalismo e a busca pela ausência do Estado na intervenção das políticas sociais é um exemplo paradigmático envolvendo a temática, quiçá o mais significativo. Isso se deve ao fato de que a qualidade da educação, está intrinsecamente relacionada a vários fatores e atoras/es, englobando dimensões políticas, econômicas, históricas, sociais, culturais, sujeitos/as sociais, instituições e elementos de quantificação (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

É imperativo reconhecer que cada um dos aspectos de análise é interpretado de maneira distinta para aquelas e aqueles que defendem uma qualidade social da educação e por quem advoga uma qualidade neoliberal de educação. É neste contraponto que iremos nos ater nesta subseção, sendo posteriormente retomada no capítulo de análises.

Dourado e Oliveira (2009, p. 202) reconhecem que a efetivação de uma escola de qualidade no caso brasileiro é complexa e desafiadora, uma vez que se relaciona a um conjunto de questões macro e microestruturais. Envolvendo desde a concentração de renda, desigualdade social e educação como direito, há processos de organização, gestão escolar, dinâmica curricular, formação docente, infraestrutura, relação professor–aluno – entre outros elementos da vida social que se articulam com as diferentes realidades, atoras/es, níveis, ciclos e modalidades educativas.

É fundamental reconhecer que a compreensão do que se constitui qualidade na educação

¹⁶ O conceito de qualidade é intrinsecamente polissêmico, revelando sua complexidade através da etimologia da palavra. Originária do termo latino “qualitas”, sua raiz remete a “propriedade”, “natureza” e “caráter”. Essa polissemia sugere uma riqueza de interpretações, expressando o dinamismo e a multiplicidade de significados nas características do conceito que foram se construindo historicamente.

está intrinsecamente ligada, em primeiro lugar, ao próprio conceito de educação – sendo um dos pontos dialéticos da discussão. Para aqueles que defendem “a educação como uma prática social e um ato político” (Silva, 2009, p. 217), a examinam sob um olhar crítico e direcionado a trajetória da sociedade brasileira a fim de oferecer as/os filhas/os da classe trabalhadora acesso equitativo às oportunidades, a partir de um ensino emancipatório, político, democrático e cidadão.

Aos que defendem a educação como meio de inserção nas práticas comerciais na lógica de mercado, entende que a qualidade total da coisa pública está atrelada ao mérito pessoal. Nessa perspectiva (que perpassa quase toda a história brasileira, principalmente a mais recente), o mercado e os interesses financeiros são priorizados e colocados como um princípio lógico intencional e insuficiente para corrigir as questões sociais (Silva, 2009). Em vez disso, a ênfase é posta no esforço individual para o alcance do sucesso, alinhada à perspectiva de intervenção mínima estatal nas políticas educacionais. Ou seja, não é a qualidade total que tem que ser mínima, o que existe é a crença de que esta, no ensino, é feita individualmente, com intervenção mínima do Estado.

É relevante destacar que o conceito de qualidade na educação, sob a perspectiva neoliberal, está relacionado ao termo “qualidade total”. Este, foi originado no campo empresarial após a Segunda Guerra Mundial e chegou ao âmbito educacional na América Latina na década de noventa (90) “em substituição ao discurso da democratização”. Essa transformação foi viabilizada principalmente pelo fato de que os discursos hegemônicos sobre qualidade adotaram um significado semelhante aos discursos produtivos, conferindo às políticas de ensino um conteúdo mercantil (Neto; Silva, 2001, p. 14).

Nas análises de Marrach (1996), o conceito de “qualidade total”, de origem americana, é utilizado pelos defensores do neoliberalismo no âmbito da educação a fim de aproximar a escola da empresa. Por se tratar de uma abordagem neoliberal intrinsecamente técnica, analisa questões sociais, políticas e econômicas sob a perspectiva de eficiência ou ineficiência da administração, a qual atualmente está atrelada a direção da escola ou aos demais atores que compõe esse *lócus*, uma vez que o alcance do sucesso escolar recai sobre as/os sujeitas/os individual/is e não sobre os interesses empresariais.

Neto e Silva (2001), elencam quatro pontos de mudanças com a “transplantação” do discurso democrático para o empresarial da qualidade total na educação. O primeiro está na ênfase na centralidade do ser humano a partir de uma visão holística, abrangente e centrada na qualidade nas relações e práticas de todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Um segundo ponto é o discurso direcionado para o processo, destacando a qualidade funcional

das técnicas pedagógicas e administrativas realizadas em cada setor da escola, implicando na necessidade de estabelecer uma harmonia semelhante à encontrada nas empresas. O terceiro ponto recai sobre as ferramentas, abordando a qualidade técnica dos instrumentos e metodologias utilizadas para identificar, analisar e resolver os problemas na escola. E o último aspecto está orientado para os grupos, relacionado a qualidade coletiva das equipes que colaboram solidariamente no trabalho educacional.

Em nossa análise, a “centralidade do ser humano” e a “qualidade coletiva”, são aspectos que em princípio podem se relacionar a uma abordagem humanista do processo de ensino–aprendizagem. Porém, é interessante sabermos que os neoliberais concedem à linguagem um papel central na cooptação e legitimação da ideologia colonial–patriarcal–economicista (Bonfante, 2023). Assim, termos como “centralidade humana”, “sujeito integral”, “desenvolvimento emocional”, “qualidade coletiva”, “coletividade”, “diversidade”, podem ser facilmente utilizados em uma linguagem performática de modo a convencer a classe trabalhadora ao discurso da eficiência econômica competitiva, desumana e individual.

Nessa dinâmica, a escola é conceptualizada como uma empresa; as/os professoras/es, estudantes e a direção, transformam–se em trabalhadores que devem se empenhar ao máximo para alcançar a excelência preconizada – negligenciando a responsabilidade do poder público (Neto; Silva, 2001); enquanto o papel da educação escolar é “à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa” (Marrach, 1996, p. 46).

Outro aspecto de contradição subjacente deste cenário, além da concepção de educação e do papel da linguagem, reside na postura paradoxal dos neoliberais em relação ao financiamento estatal na educação. Embora critiquem abertamente a participação direta do Estado no financiamento educacional, encontram–se também na situação de dependerem desse financiamento para a produção de materiais didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996). O que pode resultar em um maior aparato financeiro das grandes empresas, na sobreposição dos interesses comerciais aos objetivos educacionais, como também na descrença da intervenção estatal na melhoria escolar.

Sob essa contradição, ressaltamos a abertura a forte atuação dos organismos multilaterais na promoção da qualidade total da educação no Brasil desde a década de noventa. Instituições como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), desempenham um papel crucial ao financiar projetos, programas,

estudos, apoio técnico, documentos orientadores e base nacionais comuns, alinhando-se às demandas econômicas emergentes do mercado internacional. Nos documentos dessas organizações, observamos concepções de qualidade vinculadas a critérios de medição, rendimento, programas, avaliação, currículos, entre outros (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Sena; Albino; Rodrigues, 2021; Mariano; Tavares, 2017).

Nas análises de Mariano e Tavares (2017) sobre os relatórios do Banco Mundial, por exemplo, foi percebido uma clara preocupação com a qualidade da educação no país. Para o organismo, no período da publicação do artigo, embora houvesse uma melhoria no acesso e na permanência dos estudantes na educação básica, os padrões esperados de qualidade ainda não tinham sido atingidos plenamente. Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que “a concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”. Diante disto, percebemos a relação da qualidade total com as concepções e métricas da qualidade para os organismos multilaterais.

Como consequência, a partir da década de mil novecentos e noventa, tivemos uma adequação da qualidade total da educação com os “índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Silva, 2009, p. 2019), mediante um imperativo do Banco Mundial. Desde então, a avaliação quantitativa, sob o discurso de mensuração e resultado como impulsionadores no campo educativo, constitui um indicativo para atingir a qualidade na perspectiva neoliberal da educação (Tedesco; Rebelatto, 2015, p. 10). Essa relação (resultado–qualidade) é amplamente divulgada pelos defensores do neoliberalismo e pelos organismos multilaterais a partir, por exemplo, de técnicas midiáticas e propaganda, relacionando-a diretamente à produtividade e eficiência educacional; atrelando o suposto “baixo” índice de qualidade aos currículos, à formação e à gestão dos sistemas educativos, dentre outros aspectos.

De acordo com Silva (2009, p. 221–222), a proposta de governo de FHC na década de mil novecentos e noventa, conforme expressa no documento “Mãos à obra Brasil”, enfatiza a lógica gerencialista/quantitativista de qualidade, ao associar a dimensão econômica à educacional. Nesse documento, a qualidade do ensino é entrelaçada com indicadores quantitativos de atendimento escolar, número de escolas e formação profissional, alinhando-se à lógica de eficiência econômica a partir de dados mensuráveis como base para avaliação e formulação de políticas educacionais eficazes.

Atrelado à lógica quantitativa, o empreendedorismo estudantil é atualmente colocado

pelos neoliberais como um modelo de atuação no mercado, a ser implementado em diversas esferas das relações trabalhistas e sociais, sendo considerado fundamental para alcançar uma suposta “eficiência” individual. Os/as estudantes são considerados/as protagonistas de suas próprias histórias, ou seja, aqueles/as que se encarregam ou se comprometem pelo seu fracasso ou sucesso escolar, sendo “capazes” (ou não) de concluir seus estudos e alcançarem a “qualidade” do ensino relacionada ao enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho e a contribuição para o desenvolvimento econômico, com condições mínimas de garantia social.

Em nossa análise, em uma sociedade capitalista cheia de metamorfoses, o protagonismo é mais uma estratégia de sustentar as desigualdades de classes. Pois como este sistema conseguirá ser garantido com o Estado promovendo a emancipação social da classe trabalhadora, mantendo e/ou acentuando as desigualdades? Diante desta problemática, os neoliberais preferem reconfigurar o Estado em mínimo, tirar de sua responsabilidade o fracasso dos/as discentes; ampliar a dimensão do mercado e colocar o/a sujeito/a como empreendedor/a, autodisciplinado/a e autossuficiente, para que sozinho/a não consiga inferir riscos ao sistema. Como consequência, as desigualdades entre as classes são mantidas, perpetuadas ou acentuadas, e os interesses financeiros são priorizados e utilizados como manutenção de uma abordagem econômica que, geralmente, resulta na exclusão da classe trabalhadora no alcance das demandas sociais.

Em contraponto, na perspectiva de qualidade social da educação, os aspectos elencados são abordados de maneira contrária. A avaliação, por exemplo, é utilizada como ferramenta para verificar padrões mínimos de qualidade, incluindo igualdade de condições no acesso, permanência e desempenho escolar. Nesse contexto, destacam-se três fases ou políticas complementares: elaboração e implementação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para níveis, ciclos ou modalidades de ensino, visando o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas no território nacional; instauração de um sistema de avaliação capaz de mensurar o desempenho escolar e oferecer subsídios nas tomadas de decisões; e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, como o fortalecimento de livro didáticos, merenda e transporte escolar (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

A racionalidade é o desenvolvimento de cidadãos e cidadãos críticas e críticos, capazes de questionar e transformar a vida social. Logo, as avaliações de pequena e larga escala, alinhadas a diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, são utilizadas como instrumentos de consulta dos possíveis avanços e atrasos no processo de ensino–aprendizagem, sendo sempre atrelada a análise dos contextos culturais, econômicos, políticos, sociais e a programas

suplementares de apoio. A intenção é alcançar um resultado avaliativo o mais fidedigno possível, para que ações de acesso, permanência, desempenho, equidade, inclusão, financiamento, formação, currículo e avaliação – a título de exemplo, sejam pensadas e promovidas adequadamente a partir, principalmente, da responsabilidade social do Estado.

O ponto crucial reside no fato de que qualquer medida ou escolha para alcançar a qualidade social da educação requer a articulação das dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares). As quais dizem respeito as condições de vida das camadas sociais, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares para enfrentamento da violência, fome, droga, racismos e trabalho infantil; como gestão democrática-participativa, formação e valorização docente, engajamento estudantil, boa relação professor-aluno, dentre outros elementos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Nesse contexto, as/os professoras/es, estudantes, diretoras/es, são vistos como sujeitas/os que prescindem de ações de apoio estatal. As/os estudantes, de modo específico, não recaem sobre elas/es seus fracassos, mas ao Estado que possui responsabilidade social com o direito e a qualidade da educação, a partir um aparato legislativo e financeiro de distribuição e efetivação das políticas sociais.

A partir das reflexões de Tedesco e Rebelatto (2015, p. 23) compreendemos que a dimensão social na educação, derivada da pluralidade do homem como ser histórico e que, sua essência na instituição educacional, almeja “atender às expectativas de vida das famílias e estudantes, profissionais que a compõem, olhando para o mundo em que vivem. Busca, portanto, transformar todos os momentos e espaços em lugares de aprendizagem significativa e de vivências humanas efetivamente democráticas”, críticas, éticas e solidárias de inclusão e resgate social.

Em síntese, a discussão sobre a qualidade da educação na atualidade nos remete a duas perspectivas distintas: a abordagem neoliberal, impulsionada pelos princípios econômicos de mercado e simbolizada pelo conceito de qualidade total; e a visão equitativa, que prioriza a transformação social do indivíduo e a promoção da equidade a partir de um Estado democrático e comprometido com a emancipação, simbolizada pelo conceito de qualidade social. Como podemos perceber, cada abordagem possui particularidades. Com o objetivo de aprofundar nossas compreensões sobre as diferenças entre elas, elaboramos o Quadro 4 apresentado abaixo. Nela, destacamos os antagonismos previamente abordados, aqueles que serão explorados posteriormente e algumas que se destinam exclusivamente à reflexão pessoal.

Quadro 4 – Comparação entre os elementos característicos da qualidade total e social na educação

Aspecto	Qualidade total	Qualidade social
Objetivo	Tornar o indivíduo empreendedor de si, inseguro e cada vez mais individual, voltado para apresentar resultados, independente das condições materiais em que está inserido.	Transformação social.
Educação	Tratada como gasto ou despesa, sujeita a adaptações para se adequar ao modelo de sociedade neoliberal vigente.	Prática social e um ato político.
Escola pública	Empresa.	Espaço democrático fundamental para exercer a cidadania.
Democracia	Não importa. Sobrevive com ou sem ela, mas se pauta em ofertar o mínimo.	Necessária para a transformação coletiva.
Mercado	Base dos princípios de funcionamento da escola, a partir da adoção da lógica mercantil e da incorporação de elementos empresariais como a eficiência, flexibilidade, criatividade, mérito e concorrência.	Insuficiente para corrigir questões sociais, pois não promove a igualdade de oportunidades.
Estado	Mínimo, com intervenções voltadas para a manutenção do princípio da concorrência, favorecendo à autonomia e descentralização escolar, com foco apenas nos resultados.	Estado intervencionista e preocupado com a emancipação social da classe trabalhadora.
Direito	Meritocracia.	Universal.
Sujeito/a	Empreendedor, individual e meritocrático.	Crítico, consciente de seus direitos.
Pais, alunos/as, professores/as	Trabalhadores que devem se empenhar ao máximo para alcançar a excelência preconizada.	Sujeitas/os históricos de direito.
Parcerias	Público-privada.	Público estatal.
Financiamento	Necessário para a produção de materiais didáticos e paradidáticos, além de <i>vouchers</i> e apoio à privatização de escolas.	Voltado para a igualdade de oportunidades, fortalecendo o serviço público.
Currículo	Tecnicista, global. Analisado como um dos gargalos na busca pela qualidade total na educação, focado em áreas do conhecimento, habilidades e competências de mercado.	Emancipatório e orientador.
Formação	Incentivo à formação mínima, precária e técnica, com ênfase em habilidades e competências específicas para o mercado.	Promoção a formação ampla, transformadora e continuada.
Acesso	Ênfase na liberdade de escolha do indivíduo, favorecendo opções privadas e fragmentando o sistema educacional.	Garantia de acesso universal para todas/os.
Racionalidade	De natureza neoliberal. Preparação das/os estudantes as demandas do mercado concorrencial com foco nas habilidades individuais e socioemocionais como gratidão e resiliência para melhor adaptação ao mercado.	Desenvolvimento de cidadãos e cidadãs críticas/os, capazes de questionar e transformar a divisão de classes.

Responsabilização	Responsabiliza as/os trabalhadoras/es da educação pelo baixo desempenho acadêmico da escola, negligenciando a parcela de responsabilidade do poder público, uma vez que os resultados precedem os meios para se chegar até ele, ou seja, são absolutização como sinônimo de qualidade.	Os processos extra e intra escolares são considerados no contexto de avaliação do poder público sobre as necessidades de superação dos obstáculos. Nesse contexto, a intervenção estatal visa a ampliação das condições de oferta e os resultados são vistos como uma forma de monitoramento, e não ranqueamento.
Fracasso escolar	Má administração de recursos materiais e humanos, e ênfase na responsabilização individual.	Responsabilidade coletiva entre Estado e família, devendo construir um modelo de intervenção de ambos em dimensões intra e extraescolares.
Avaliação	Utilização de métricas empresariais. Absolutização dos resultados e ranqueamento.	Avaliações contextuais, considerando as dimensões extra e intraescolares.
Qualidade	Total. Empresarial. Mero produto comercial, com ênfase no esforço individual para o alcance do sucesso, alinhada à perspectiva de intervenção mínima estatal nas políticas educacionais.	Social. Atenta a um conjunto de elementos socioeconômicos e culturais que influenciam as/os filhas/os da classe na busca pela superação das desigualdades entre as classes, a partir de um ensino emancipatório, político, democrático, cidadão e com condições de oferta que favoreçam a igualdade de oportunidades.

Fonte: Autoria própria (2024).

Mediante a análise da relação entre os aspectos e sua abordagem em cada uma das perspectivas, podemos visualizar elementos específicos de objetivo, educação, escola pública, democracia, mercado, Estado, direito, sujeito/a, pais, alunos/as, professores/as, parcerias, financiamento, currículo, formação, acesso, racionalidade, responsabilização, fracasso escolar, avaliação e qualidade; que se inter cruzam mediante a lógica assumida. Ou seja, o objetivo principal é alinhar aos demais elementos, possivelmente devido à necessidade de estabelecer um aparato de intencionalidades que promova a qualidade da educação selecionada.

Como pesquisadoras/es do campo crítico educacional, destacamos que a qualidade social da educação, em meio às disputas políticas e interesses econômicos, preocupa-se em criar situações em que as/os filhas/os da classe trabalhadora tenham igualdade de oportunidades, a partir de alguns padrões equitativos de acesso, permanência, qualidade do ensino e emancipação da/o sujeita/o; sem eliminar a desigualdade, tampouco romper com a ideia central do capitalismo (acumulação) e do neoliberalismo (concorrência), mas com um elemento de justiça social que diferente da qualidade total, favorecendo a redução das desigualdades, mas sem a garantia deste aspecto.

Preservamos, consequentemente que:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A

escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação [...] (Silva, 2009, p. 225)

Além dos limites destacados, a oposição à perspectiva neoliberal de qualidade se fundamenta na crítica à tendência de conceber a educação como gasto ou despesa, sujeita a adaptações para se adequar ao modelo de sociedade; utilizar o mercado como base para inserção de elementos como eficiência, criatividade, mérito e concorrência; e a, principalmente, tratar as/os discentes como sujeitas/os individuais que devem se empenhar ao máximo para alcançar a qualidade total.

Nessa oposição, fornecemos o quadro abaixo contendo algumas conclusões iniciais para o desenvolvimento da pesquisa e sua relação com nosso objeto de estudo: a reforma do ensino médio da Paraíba.

Quadro 5 – Sínteses dos aspectos abordados no segundo capítulo

Aspecto observado	Observações
Reformas educacionais	• O contexto reformista neoliberal pressupõe um cenário de crise e a necessidade de romper com práticas antigas para modernizar o sistema. • No caso brasileiro, as reformas neoliberais iniciaram na década de noventa, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio da aproximação com organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE. Essas reformas adotaram medidas preconizadas por esses organismos com o objetivo de alinhar o país às metas internacionais. • Após o <i>impeachment</i> de Dilma Rousseff, a perspectiva reformista dos anos noventa foi retomada, resultando na aprovação da lei 13.415/2017 e posteriormente na reforma do ensino médio da Paraíba.
Neoliberalismo e educação	• As reflexões sobre o neoliberalismo e a educação são complexas e fundamentais para entendermos os movimentos que atravessam o campo de ensino–aprendizagem e sua relação com a lógica mercantil. Em nossas análises, o neoliberalismo constitui uma racionalidade que alcança até mesmo os aspectos mais íntimos da vida social. Influenciando de forma imperceptível nossas ações à lógica do mercado concorrencial; transformando nossas relações pessoais em relações de troca e concebendo a educação como um instrumento de formação desta lógica individual, a partir de um ensino tecnicista e despolitizante, a título de exemplo. • Pelo processo de homologação da reforma do ensino médio, é possível que a proposta implementada na Paraíba seja mais um artefato utilizado pelos neoliberais para garantir a prevalência dessa racionalidade no/pelo âmbito educacional.
Qualidade da educação	• Discutir sobre qualidade da educação é considerar inúmeros aspectos, atores sociais, perspectivas e elementos distintos a depender da abordagem. Na qualidade total, por exemplo, os elementos são tratados sob a ótica do mercado concorrencial. Em contraponto, na qualidade social, estes mesmos elementos são abordados de maneira antagônica, representando uma nova visão de mundo, sujeito, educação, escola, sujeito, dentre outros. • A questão principal é para qual qualidade estamos caminhando com a atual reforma na Paraíba, ou de que maneira a implementação da reforma do ensino médio no estado tende a contribuir para a qualidade da educação.

Fonte: Autoria própria (2024).

É percebido, portanto, que em uma sociedade capitalista e neoliberal, os interesses econômicos são privilegiados e as demandas por um ensino emancipatório são postas em último plano, mesmo que no discurso isto seja anunciado de maneira contrária, mediante uma linguagem de convencimento da classe trabalhadora.

Ademais, por intermédio do quadro acima, percebemos que as discussões até o momento trazem elementos que se inter cruzam com a reforma do ensino médio na Paraíba, pelo caráter relacional da política. Visando uma melhor compreensão entre as reflexões iniciadas e outros aspectos, daremos início ao capítulo três. Nele, nos preocupamos em observar de que maneira a reforma do médio foi se constituindo no cenário político nacional e local, a partir das articulações entre esses níveis e o capital internacional.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA CRÍTICA À INTENCIONALIDADE DA POLÍTICA NO ÂMBITO NACIONAL À IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DA PARAÍBA

O contexto político educacional brasileiro é permeado de articulações macro e microestruturais que reverberam, em leis, decretos, diretrizes, programas, tipos de governos, redes de ensino, prática pedagógica etc. Nas discussões até o momento, isso foi evidenciado ao considerarmos a influência neoliberal–internacional na política educacional brasileira a partir da década de mil novecentos e noventa (1990); ou na própria relação entre o poder decisório federal no ano de dois mil e dezesseis (2016) com a proposição legal da lei da reforma do ensino médio em dois mil e dezessete (2017) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio em dois mil e vinte e um (2021) – demonstrando que as referidas articulações dialogam com contextos temporais, históricos e políticos específicos. Nesse sentido, ao adentrarmos de modo particular neste tópico para descrever a reforma em questão, reconhecemos a estreita relação entre as esferas políticas com aspectos históricos e econômicos, sendo inevitável unir essas discussões neste momento.

Em primeiro lugar, discutiremos o contexto da sanção da reforma do ensino médio no Brasil a partir das relações políticas e econômicas de nível nacional. Após, abordaremos especificamente alguns elementos estruturantes da reforma. Em consequente, refletiremos sobre o cenário paraibano, considerando alguns aspectos históricos e políticos no processo de discussão e implementação da PCEP-EM, relacionando-os a alguns aspectos estruturais da sessão anterior. A seguir, daremos início a essa linha argumentativa.

3.1 Reforma do ensino médio no Brasil: um diálogo entre o contexto e as críticas ao texto

A implementação do chamado “novo” ensino médio no Brasil tem sido marcada por uma série de reformas que se iniciaram no governo de Michel Temer. No período, foram implementadas, por exemplo, “medidas que ampliam a precarização do trabalho (a contrarreforma trabalhista) e o enxugamento dos gastos sociais para pagamento da dívida pública (o Novo Regime Fiscal)” (Souza; Soares, 2019, p. 13), demonstrando que uma reforma educacional não caminha sozinha, mas sim amparada por alterações significativas com outros aspectos da sociedade e da economia, compondo uma agenda política de fortalecimento da liberdade do mercado, redução dos gastos públicos com políticas sociais, flexibilização dos direitos trabalhistas, privatizações, dentre outros aspectos.

Do ponto de vista legislativo a reforma do “novo” EM teve início com a Medida

Provisória nº 746/2016, trazida para o Congresso Nacional sob a forma do Projeto de Lei nº 34/2016. Esse projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e deu origem à Lei nº 13.415/2017, que promoveu alterações significativas na estrutura curricular do ensino médio no Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O modelo dito “diversificado” e “flexível” da Lei nº 13.415/2017 estabeleceu cinquenta e quatro alterações na LDB (Brasil, 1996), dentre as quais, a estabelecida pelo artigo 4º:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Dessa forma, o ensino médio passou a ser estruturado em duas partes: uma fixa, definida pela BNCC, e a outra “flexível”, formada pelos itinerários formativos, os quais estão normativamente relacionados às áreas de conhecimento e/ou a formação técnica e profissional. Na visão dos reformistas, este modelo diminui a sobrecarga de disciplinas a serem cursadas pela/o estudante, permitindo que ela/e escolha área/s que se identificam de acordo com seu projeto de vida (Moura; Benachio, 2021).

Neste cenário em que o currículo do EM passou a ter como o motor operativo a BNCC (Brasil, 1996), o documento tornou-se a base curricular de fomento para a Reforma. É a partir dele que a Reforma se materializa e os rumos do ensino médio e da educação profissional são traçados na atualidade. A normatização deste ofício base encontra-se na Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, o qual define as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação do país ao longo de dez anos. Logo, falar de reforma do ensino médio é discutir a materialização da BNCC-EM.

Conforme discutido anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio começou a ser discutida em dois mil e treze (2013) de maneira democrática. Contudo, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 no governo Temer, a perspectiva de construção de mudanças para o EM foi modificada e as mudanças curriculares foram ampliadas para atender a lei. Sob as justificativas de superação da baixa qualidade e da baixa escolarização no Brasil, o Projeto de apoio à Implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC-EM apresentou-se na necessidade de superar esses desafios.

Sob a perspectiva curricular, contamos com uma rigidez estrutural. Embora a proposta gire em torno de dois aspectos principais: a flexibilização do currículo e a oferta de cursos em tempo integral (Ferretti, 2018), na prática enfrentamos uma redução da carga horária para os

conteúdos considerados clássicos (isso em relação a Lei nº 13.415/2017), ênfase nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, ampliamos a carga horária de quatro (4) para cinco (5) horas aulas por dia e para sete (7) horas no formato do Ensino Médio em Tempo Integral, além da inclusão dos itinerários (Fornari; Deitos, 2021) – sem espaço para a parte diversificada da proposta.

A partir de Gonçalves (2021), Silva e Cruzetta (2022, p. 4) destacamos que a visão conceitual de currículo da BNCC é um conjunto comum de diretrizes nacional que objetivam delinear um intencional percurso cognitivo para as/os profissionais do magistério e as/os estudantes a partir de “vícios inerentes a uma ação pública dessa natureza já aplicada nos demais entes federados, mas com uma diferença: a nacionalização da política”

De acordo com Ferretti (2018, p. 26), o embasamento de convencimento para o cenário atual, utilizado pelos reformistas, foram as duas justificativas brevemente indicadas acima. De modo específico, o primeiro argumento empregado foi a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país. O segundo, foi a necessidade de tornar a última etapa da educação básica mais atrativa aos estudantes, a fim de diminuir os índices de abandono e reprovação (Ferretti, 2018, p. 26).

Na análise de Ferretti (2018), a avaliação sobre a baixa qualidade do Ensino Médio está correta, sendo um problema histórico que não se restringe a essa etapa especificamente. Contudo, o segundo argumento atribui os baixos índices de abandono e reprovação (indicadores de qualidade) basicamente à organização curricular, uma vez que a justificativa é utilizada como respaldo para a implementação de uma política de currículo. Pelos demais aspectos que envolvem a etapa do EM, como questões de infraestrutura, carreira de professores, violência familiar, gravidez na adolescência, muitas/os jovens com necessidades de contribuir para a renda familiar – o autor defende ser uma justificativa equivocada.

Ainda que concordemos com os posicionamentos de Ferretti (2018) relacionados às justificativas utilizadas, acreditamos que podemos ampliar a análise do autor sobre a dimensão histórica que atravessa a discussão da baixa qualidade. Em primeiro lugar, entendemos que, embora os reformistas tenham incorporado o discurso sobre a precariedade do ensino médio que nos remete à dimensão histórica, há incerteza se esse termo foi ou não empregado nessa relação específica por eles. Sabemos que o autor em análise faz essa correlação sem especificar esta questão, ainda assim nos interessa instigar a reflexão de que se houve reconhecimento e uso desta relação, consideramos que ela não foi considerada como um elemento efetivo de mudança. Mesmo sem essa comprovação, acreditamos na possibilidade de ela ter sido mencionada apenas como uma tática de convencimento a mudança política curricular do EM,

mediante o uso da linguagem e de um dos discursos mais aceitos pela sociedade civil: o da baixa qualidade como elemento histórico de transformação.

A referida perspectiva decorre da tendência neoliberal de manipular a linguagem a seu favor, utilizando-a como um mecanismo de convencimento e manobra, com objetivos unicamente mercantis, tendo a dimensão histórica unicamente relacionada à manutenção das desigualdades sociais, não de transformação. Diante desta ação de manipulação assumida pelos neoliberais, a tendência é de encontrarmos cada vez mais discussões amplamente aceitas pela sociedade civil em discursos reformistas como meio para avançar em suas agendas. O que nos indica que isso tenha ocorrido no período de implementação do NEM. Ao reconhecer isso, identificamos uma possível contradição nas justificativas.

Outro potencial para divergência observado foi em relação à preocupação com os altos índices de reprovação escolar no ensino médio. No período em que propuseram tornar o ensino mais “atrativo” para reduzir essas taxas, a evidência discursiva sugeriu um possível aumento na reprovação das/os estudantes. No entanto, ao examinar a evolução das taxas de aprovação do EM na rede pública entre dois mil e dez (2010) e dois mil e vinte e dois (2022), percebemos uma tendência ascendente significativa ao longo dos últimos anos, refletindo os esforços para melhorar a qualidade da educação neste aspecto. Em dois mil e dez (2010), por exemplo, a taxa de aprovação estava em setenta e cinco por cento (75%), evidenciando um ponto de partida e atingindo mais de oitenta por cento (80%) em dois mil e dezessete (2017) e em dois mil e dezoito (2018); alcançando oitenta e cinco por cento (85%) em dois mil e dezenove (2019) e quase noventa e cinco por cento (95%) em dois mil e vinte (2020). No entanto, a partir deste último ano mencionado, observamos uma reversão dessa tendência positiva, com as taxas de aprovação caindo para menos de noventa por cento (90%) a partir de dois mil e vinte e um (2021) (Brasil, 2023).

O cenário sugere que os neoliberais e os neoconservadores utilizaram do discurso de um suposto baixo índice de reprovação no ensino médio; o que não refletia a realidade brasileira. Gerando apenas a descrença de efetividade desta política, a qual se inicia imersa a antagonismos.

Além das oposições mencionadas em relação às justificativas, nos cabe dizer que no contexto político em que foi proposto tornar o ensino mais atrativo do ponto de vista curricular a partir, por exemplo, da ampliação da jornada em tempo integral, foi aprovada e sancionada a emenda Constitucional n. 95/2016, resultado da tramitação da PEC 241 e PEC 55. Esta, propunha congelar os gastos públicos por vinte anos, desarticulando as mudanças da política curricular em relação ao cenário econômico. Ou diante de restrições orçamentárias podemos

pensar em modelo de EM integral, que atraia as/os discentes? As infraestruturas deixarão de ser precárias, com tetos caindo e sem espaços de recreação? E a ampliação da merenda escolar?

Diante destas contradições, é comum encontrarmos em trabalhos científicos envolvendo a reforma do ensino médio, críticas contundentes que questionam tanto sua origem autoritária quanto sua organização estrutural (Ferretti, 2018; Silva, 2018; Cássio; Goulart, 2022). Para além do que já foi dito nesta sessão e na três ponto dois (3.2) – que discutimos a contexto pós–golpe de dois mil e dezesseis (2016) – explicitamos que a origem autoritária da reforma se iniciou com mais efetividade com quatro processos: 1. *impeachment* da Presidente Dilma; 2. alterações na bancada do Ministério da Educação; 3. Anulação das sugestões das/os atoras/es escolares no texto da proposta e; 4. a aprovação da Medida Provisória (MP) 746/2016. Após isso, tivemos a aprovação da lei 13.415/2017; a reorganização estrutural do EM mediante as reelaborações dos currículos prescritos a nível estadual, as lutas pela revogação ou reestruturação do documento e atualmente a aprovação do “novo” novo ensino médio, materializada na Lei 14.945/2024.

O primeiro ponto, relacionado ao *impeachment*, está diretamente ligado ao segundo e ao terceiro. Após o golpe institucional de caráter jurídico e midiático produzidos pelos setores neoliberais e neoconservadores a partir de dois mil e quatorze, promovendo a saída de Dilma Rousseff, lidamos com mudanças na bancada do Mec (segundo aspecto), com novos líderes introduzindo diferentes perspectivas e prioridades em relação à reforma (Aguiar, 2019), contradizendo e anulando o formato pensado pelas/os atoras/es escolares nas consultas públicas, fóruns, etc (terceiro processo). No cenário, José Mendonça Bezerra Filho (então Deputado Federal dos Democratas, DEM/PE) assumiu o cargo de ministro da Educação – mais especificamente em doze (12) de maio de dois mil e dezesseis (2016); e junto com outras instâncias e atoras/es facilitou o alcance de uma nova agenda política.

Com as alianças nitidamente formadas, principalmente a de Mendonça, Temer iniciou seu governo transformando significativamente a agenda das políticas educacionais no Brasil, retomando ideais da década de mil novecentos e noventa (1990). Isso se deve ao fato de o então Ministro manter uma relação direta com FHC e suas ideologias de mercado. Ambos foram membros do DEM, anteriormente conhecido como Partido da Frente Liberal (PFL), de orientação política de direita. Mendonça, inclusive, foi admitido em mil novecentos e noventa e cinco (1995) a Ordem do Mérito Militar por Fernando Henrique, e ficou notório por ser responsável pela PEC da reeleição para cargos do Executivo, incluindo a Presidência da República a partir de mil novecentos e noventa e oito (1998), permitindo a FHC um novo mandato. Durante o contexto do *impeachment*, destacou-se como um dos líderes da oposição

na Câmara dos Deputados.

Para além da troca de ministro, entre meados de dois mil e dezesseis e dezoito (2017 – 2018), houve a entrada de dois professores especializados em avaliações em larga escala na Câmara de Educação Básica e mudanças na representação do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), retirando a influência de setores da sociedade civil e buscando alinhar essas instituições com as novas diretrizes do governo (Aguilar, 2019). Segundo Castro (2015) as mudanças na Câmara foram diretamente influenciadas pelas políticas do Banco Mundial que, desde a década de noventa (90) incentivam a criação de sistemas de avaliação. Nessa contextualização delineada por Castro acerca da política de Temer, imersa no cenário de implementação da agenda neoliberal, a estendemos para as demais mudanças do governo, principalmente as iniciadas por Mendonça Filho, como no caso a da reforma do ensino médio.

Sobre o quarto ponto de origem autoritária, a MP 746/2016, explicitamos que foi lançada na intenção de acelerar o processo de aprovação da reforma. Como um instrumento legislativo com força de lei, utilizada em situações emergenciais, permitindo que o presidente legisle sobre determinada matéria sem a necessidade de aprovação prévia do Congresso Nacional – foi publicada em setembro do ano de dois mil e dezesseis (2016) e aprovada em lei cinco meses depois, sem alterações durante sua tramitação.

De acordo com Silva (2018, p. 2), um dos argumentos apresentados na Exposição de Motivos da aprovação da Medida Provisória 746/16, foi de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”. A proposta era de dividir o EM em opções formativas e distribuídas em áreas do conhecimento ou formação técnico–profissional a partir de um alinhamento com as recomendações do Banco Mundial e das Nações Unidas para Infância (Unicef), além de se articular com os quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser – discursos que embasam as normativas curriculares nos anos de mil novecentos e noventa (1990).

De modo específico, a medida propunha que as/os estudantes “escolhessem” áreas de conhecimento específicas para se aprofundar; ampliação da carga horária escolar, com fomento à implementação das escolas em tempo integral; português e matemática como componentes obrigatórios nos três anos do ensino médio; restrição do ensino da arte e educação física à educação infantil e ao fundamental, sendo–as facultativa no EM; itinerários formativos e “autonomia” aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), as proposições da medida

foram legalmente efetivadas. Passamos a lidar com um EM dividido por uma Base Nacional Comum Curricular obrigatória a ser complementada pelas redes de ensino; áreas de conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; ensino técnico a partir dos itinerários formativos relacionados às áreas de conhecimento e a Formação Técnica e Profissional; ampliação da carga horária de duas mil e quatrocentas (2.400) horas para três mil (3.000) horas, sendo mil e oitocentas (800) destinadas a Formação Geral Básica (FGB) e mil e duzentas (1.200) aos itinerários formativos; obrigatoriedade apenas para a língua portuguesa e a matemática; possibilidade de parcerias para a oferta do itinerário da Educação Profissional e reconhecimento do ensino à distância.

Pela maneira como tudo isto foi implementado, especialmente sem diálogo com as/os atoras/es escolares, compartilhamos das críticas contundentes que questionam tanto a origem quanto a organização da reforma (Ferretti, 2018; Silva, 2018; Cássio; Goulart, 2022). A qual, após ser aprovada, contou com a intensa atuação da mídia para divulgar sua proposta em larga escala, mesmo que no primeiro momento tenha sido pouco conhecida e problematiza, especialmente sobre a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia e a possibilidade de as pessoas sem formação adequada assumirem a docência a partir do reconhecimento do “notório saber” (Silva, 2018).

Além disso, acrescentamos a avaliação de Freitas (2015) sobre a Base Nacional Comum Curricular para solidificar nosso posicionamento contrário a política deste documento. Para o supracitado, a BNCC é basicamente o *Common Core* brasileiro, isto porque, igualmente ao modelo estadunidense, o documento nacional concentra-se nos padrões centrais de leitura e matemática. Uma das diferenças é que no caso dos EUA, William Henry Gates III, mais conhecido como Bill Gates, por meio de sua empresa, a *Microsoft*, financiou centenas de milhões de dólares para criar e promover os padrões comuns; enquanto no Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann desempenhou essa função, investindo no currículo brasileiro e no dos EUA.

Freitas (2015), menciona que Jorge Lemann buscou replicar as ideias empresariais dos estadunidenses no Brasil. O que não nos impressiona, pois desde o século vinte (XX), com o Movimento da Escola Nova liderado por John Dewey e pelas abordagens técnicas e eficientistas de Ralph Tyler, tem sido observada uma relação direta do país com as demandas e modelos curriculares dos EUA. Nas palavras de Filipe, Silva e Costa (2021), as mudanças no contexto político e econômico global na década de mil novecentos e noventa – como o desenvolvimento industrial nos Estados Unidos da América e o processo de redemocratização no Brasil – as

abordagens de currículo em ambos os países se aproximaram. A demanda era por mão de obra qualificada, logo, as abordagens tecnicistas ecoaram, de início no país da América do Norte, seguindo para o da América do Sul.

Devido ao avançado nível de desenvolvimento do país norte americano, muitas demandas emergem por lá e levam tempo para serem alcançadas no Brasil, o que por vezes nos leva a não perceber a relação entre elas. Isso foi evidente tanto no surgimento do neoliberalismo como na adoção do *Common Core*, que se iniciou em 1996 por meio da criação do *Common Core Movement*, iniciativa criada pela National Governors Association (NGA – Associação Nacional de Governadores dos Estados Unidos), em parceria com Council of Chief State School Officers (CCSSO – Conselho de Secretários Estaduais de Educação).

Embora as análises de Freitas (2015) e (2019) se refiram a BNCC e ao *Common Core*, sem analisar a referência a BNCC-EM, ampliamos a análise para a Novo Ensino Médio por se tratar de uma mesma política; articulando-se, por exemplo, na priorização no ensino de português e matemática, na avaliação dos padrões de ensino–aprendizagem por intermédio de testes padronizados e avaliações internas e, na ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências consideradas “essenciais”.

Um dos problemas centrais desta reflexão que solidifica ainda mais nossa crítica a essa política, é que ao “atualizarem” o sistema de ensino brasileiro conforme as agendas internacionais (mesmo que estejamos nos referindo aos EUA, esse tipo de cenário também foi observado em outros países, como na Austrália e em Portugal, que adotaram as reformas educacionais nos últimos anos) desconsideram que estamos lidando com um contexto de escola pública precarizada, muitas vezes sem garantia de um conforto básico as/os discentes durante as aulas no verão, como um ar–condicionado e ventiladores. Nos indicando que seus efeitos tendem a se tornarem ainda mais danosos do que os observados em outros países.

Além disso, Freitas (2015; 2019) nos remete a entender que nesse contexto, a democratização da educação¹⁷ e do ensino¹⁸, tão necessárias, são comprometidas pela participação de Jorge Lemann na definição do cenário educacional brasileiro. Ou podemos pensar que um governo do povo pode ser atuado por um empresário que não pensa em

¹⁷ A democratização da educação está dentro de um contexto amplo de análise crítica das relações políticas, econômicas e sociais. Neste trabalho a entendemos como um processo social de socialização do poder político, que está intimamente ligado à socialização do poder econômico (Moreira, 2021), sendo-a um mecanismo de participação, de fazer política.

¹⁸ A democratização do ensino refere-se ao processo de tornar a educação acessível as/os atoras/es da sociedade, sem discriminação ou qualquer outro fator de distinção. Historicamente tem-se buscado alcançá-la por meio de políticas e práticas que visam ampliar o acesso à educação formal nas etapas da educação brasileira, garantindo que as/os alunos/as tenham oportunidades iguais de desenvolvimento (Carvalho, 2024).

mecanismos de participação coletiva (democratização da educação), tão pouco no acesso e permanência das/os estudantes, no caminho de uma universalização (democratização do ensino)? Isto é questionável, principalmente pelo fato deste atuar na venda da reforma em escolas privadas, criando uma disparidade entre alunas/os dessas instituições em relação as/os da rede pública, que não têm acesso às mesmas oportunidades.

Diante disso, mencionamos alguns dos possíveis objetivos desta reforma:

1. Adotar pautas curriculares de natureza neoliberal orientadas por grandes organismos de serviço ao capital;
2. Precarizar o trabalho docente, via redução de carga horária de componentes curriculares básicos, advento legalizado do notório saber, entre outros;
3. Autorização formal para a consolidação da lógica mercantil na formação da juventude e das empresas privadas na educação pública;
4. Aumento das disparidades entre as escolas públicas e privadas;
5. Formação da/o sujeita/o inculcida/o em uma lógica neoliberal de relações sociais e trabalhistas.

Considerando esses possíveis objetivos, alguns dos quais já debatidos e outros que abordaremos na seção seguinte, ponderamos sobre as possíveis consequências do NEM. Já podemos observar escolas ainda mais sucateadas e esvaziadas, com menos força para (re)existir. Para onde devemos caminhar? A saída seria reformular, anular ou substituir a reforma?

Em suma, no cenário de implementação da reforma do ensino médio, fica claro a tentativa de controlar a educação e satisfazer interesses políticos/internacionais/empresariais ligados à ideologia neoliberal. Os cinco objetivos elencados acima e as próprias mudanças técnicas da reforma demonstram isto. A seguir, lidaremos especificamente com alguns elementos estruturantes do NEM.

3.2 Atualidades no Novo Ensino Médio: a identificação de elementos estruturantes

Discutir sobre a reforma do ensino atualmente, após um período de sete (7) anos de sua aprovação, com a efetivação de seu modelo nos três (3) anos do ensino médio e com uma gama de literatura sobre o tema (algumas já indicadas acima), é possível elencar alguns elementos estruturantes desta política. Para tanto, apresentaremos algumas discussões substanciais. Historicamente, o EM enfrenta a demanda por qualidade visto que encerra a formação básica e alinha-se com o preparo para a vida adulta no exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho. Desse modo, ao longo do tempo tem sido alvo de constantes reformas que buscam adequá-lo às demandas contemporâneas, refletindo distintas concepções de homem, mulher, trabalho e sociedade em diferentes momentos político-históricos. Desde a aprovação da LDB até os dias atuais, analisamos diversos argumentos que fundamentam as finalidades e

concepções dessa etapa (Moura; Benachio, 2021).

Com a reforma em questão, o alcance da qualidade total é um dos pilares para alcançar os requisitos impostos pelo mercado de trabalho e às demandas do setor empresarial na contemporaneidade. Em outras palavras, a Lei n 13.415/2017, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular, delineia novos caminhos para o EM e a educação profissional a partir de um pretexto de melhorar a qualidade da última etapa da Educação Básica (Moura; Benachio, 2021).

Mota e Frigotto (2017, p. 367–367) ao analisarem a aprovação da lei do NEM enfatizam que ela condensa um tríplice retrocesso para o ensino médio brasileiro. O primeiro remete à Reforma Capanema da era Vargas, quando os cursos secundários industrial, comercial e agrícola não eram equivalentes para o ingresso no Ensino Superior. Esta separação é reintroduzida no NEM ao criar cinco itinerários formativos distintos que ampliam a não equivalência. O segundo ponto, é que a reforma retrocede a Lei n. 5.692/1971 da ditadura militar, que fixava diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (atualmente conhecidos como ensino fundamental e médio), impondo uma profissionalização inadequada às realidades estaduais pela escolha dos itinerários formativos sem condições mínimas de garantia. O último aspecto é que revive, em pior contexto, a política de Paulo Renato de Souza (Ministro da Educação no governo de FHC) e o Decreto n 2.208/1996, que regulamentou a educação profissional no Brasil, aprofundando a divisão entre educação técnica e básica.

Nesse cenário, o Estado atua de maneira a garantir o ensino público, gratuito e de qualidade a partir das concessões feitas para atender os interesses empresariais, sem as condições adequadas para garantir a qualidade social dos processos educativos. O foco principal recai sobre a questão curricular, deixando de lado aspectos essenciais relacionados à infraestrutura das escolas, formação de professoras/es e disponibilidade de recursos educacionais (aspectos desconsiderados no segundo ponto da referida tríplice de retrocessos).

Desse modo, Mota e Frigotto (2017) destacam que a elaboração do currículo do Ensino Médio mascarava duas questões importantes: 1) a qualidade do ensino tendo como referência a OCDE por meio por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Ideb e; 2) um enfoque na aptidão das/os alunas/os e das unidades escolares nessa flexibilização curricular. Neste contexto, a elaboração das reformas (neoliberais) parece encontrar sustentabilidade no Estado capitalista, o moderno Estado representativo, que oferece uma estrutura flexível para unificar os interesses políticos (Poulantzas, 1973).

A partir de Fornari e Deitos (2021) notamos uma possível aproximação da organização da BNCC e, conseqüentemente, da reforma, alinhada desde o governo Temer ao capital

internacional para o alcance da qualidade total esperada pelos reformistas, tendo o Estado como agente especial de condução das medidas básicas para esta relação. A aproximação da política com o Banco Mundial é um desses exemplos. Este organismo a partir do Acordo de Empréstimo, apoiou a implementação do Novo Ensino Médio “com vista à agenda de crescimento e produtividade, via formação da força de trabalho, organizada e sistematizada pelos organismos nacionais e internacionais e viabilizada pelo Estado por meio de dispositivos legais e normatizações”.

Em outras palavras, o Banco Mundial apoiou a implementação do NEM com o empréstimo de duzentos e cinquenta (250) milhões de dólares solicitado pelo MEC. Esse recurso foi destinado ao “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”, que visa auxiliar as efetivações das mudanças das propostas da Lei nº 13.415/2017. A tramitação desse acordo no Senado Federal ocorreu por meio da Mensagem nº 19, de dois mil e dezoito (2018) e está dividido em quatro frentes distribuídas no período de cinco (5) anos, são elas: (I) a revisão dos currículos; (II) a flexibilização curricular nas escolas; (III) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (IV) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral. (Brasil, 2018, p. 6 apud Fornari; Deitos, 2021).

Do recurso mencionado, duzentos e vinte e um (221) milhões de dólares se destinaram às frentes I e IV, sendo o maior recurso alocado para a ampliação das escolas em tempo integral. Os demais vinte e nove (29) milhões seriam aplicados na flexibilização curricular e na assistência técnica do MEC e das secretarias da educação nas atividades do “novo” Ensino Médio. Tudo isto alinhando a força de trabalho nacional às demandas dos organismos nacionais e internacionais, viabilizada pelo Estado por meio de dispositivos legais e normatizações (Fornari; Deitos, 2021).

Diante dos componentes indicados no acordo de empréstimo, Fornari e Deitos (2021) apontam que a estruturação do montante de duzentos e cinquenta (250) milhões de dólares abre espaço para parcerias com o setor privado, uma das características essenciais para alcançar a qualidade total no ensino médio. Essas parcerias podem se efetivar por intermédio de colaborações de assessorias para implementar os currículos, bem como na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos.

Sendo assim, elencamos o primeiro elemento estruturante da reforma: a abertura da esfera privada no EM público. Desde a década de mil novecentos e noventa (1990), com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), um marco político e normativo do neoliberalismo como ideologia de Estado no Brasil, observamos uma ofensiva de setores privados buscando condicionar a educação no país a partir de dados de avaliações de larga

escala, recomendações internacionais, dentre outras formas. Com a estrutura atual do ensino médio, as possibilidades da formação da força de trabalho com vistas ao desenvolvimento do capital humano e da capacidade produtiva são ampliadas a partir da atuação da esfera privada.

A Lei nº 13.415/2017, incentiva a flexibilização curricular e a autonomia às escolas para definir parte de seu currículo a partir de parcerias, incluindo a oferta dos itinerários formativos. Essa flexibilização permite que instituições privadas personalizem alguns programas educacionais de acordo com as demandas do NEM, do mercado e talvez com as preferências das/os alunas/os. Para os críticos da política, essa flexibilização, no cotidiano, “pode representar a escolarização mínima para as frações mais pobres da classe trabalhadora” (Boanafina; Otranto; Macedo, 2021, p. 718)

A partir de Sena (2023), Silva, Krawczyk, Calçada (2023) e Ferreti e Silva (2017), é possível destacar que para além da flexibilização, a implementação da Reforma encontra desafios práticos devido à compreensão parcial da política por parte das/os gestores, docentes e equipe técnica. Essas/es profissionais, verdadeiras/os combatentes das mudanças curriculares, resistem e buscam o melhor em suas práticas, mas necessitam de maior suporte para uma compreensão integral de uma política marcada por alterações substanciais, como a do “novo” ensino médio, homologadas sem considerar as perspectivas dessas/es atoras/es. Diante disso, as organizações privadas surgem como importante aliadas oferecendo parcerias de gestão, cursos técnicos profissionalizantes, programas educacionais de alcance as competências e habilidades esperadas no documento, plataformas de realização da modalidade de ensino à distância (possibilidade recorrente do respaldo legal as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio), estágios e especializações.

Desde as audiências públicas que ocorreram no Congresso Nacional com o objetivo de debater a reforma do ensino médio e as orientações a serem incorporadas no projeto de lei, instituições privadas marcaram participação. No cenário, havia uma ampla gama de indivíduos e grupos, tais como pessoas ligadas ao governo, reitores de universidades particulares, membros dos movimentos sociais, como também representantes de instituições privadas e empresários da educação. Além das associações acadêmicas públicas e entidades políticas-organizativas, como o Movimento em Defesa do Ensino Médio (MDEM), União Nacional dos Estudantes (Une) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Ferreti; Silva, 2017).

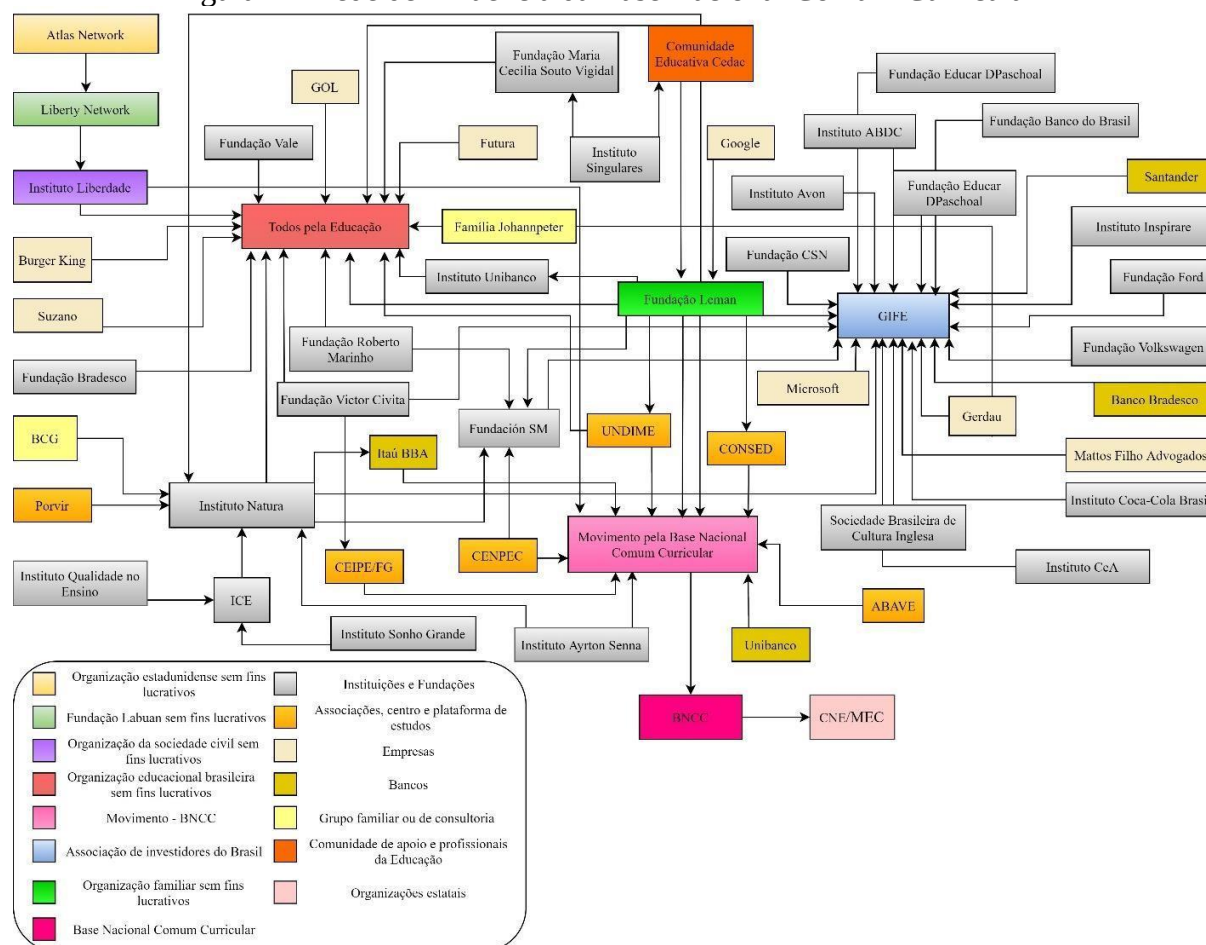
A problemática que emerge deste cenário é que, mesmo havendo um número equilibrado entre as/os participantes, o documento não se desarticula dos interesses que atendem a segmentos dominantes, como as instituições privadas, as quais têm ampliado seus

espaços de discussão a partir do apoio do MEC ou do Conselho Nacional de Secretários de Educação – (CONSED) (Kuenzer, 2017). A título de exemplo, o próprio “Guia de implementação do novo Ensino Médio” elaborado pelo Ministério da Educação e pelo CONSED indica a possibilidade de realização de parcerias com agentes privados para a oferta dos itinerários formativos (MEC; CONSED, 2018).

Sena (2023), destaca a gama de participantes nacionais e internacionais direcionando a política da Base Nacional Comum Curricular. Dentre eles observamos uma gama de organismos privados, alguns deles ditos sem fins lucrativos, como: *Atlas Network*, *Liberty Network*, Instituto Liberdade, Instituto Natura, Itaú BBA, *Google*, *Microsoft*, Fundação Leman, Santander e Gerdau. O que nos leva a indicar que a abertura da esfera privada seja um elemento estruturante da BNCC como um todo, atingindo tanto o EM público, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na intenção de visualizarmos melhor a rede de influência da BNCC e consequentemente, a abertura privada no EM público através da BNCC-EM (pela correlação política entre elas), inserimos a Figura 01 abaixo, a qual, dentre vários elementos, demonstra que o Movimento pela Base Nacional Comum, a quem coube a coordenação do processo de construção da BNCC-EM, recebeu apoio financeiro de instituições ligadas diretamente ao capital, como a Fundação Lemann, Itaú BBA e institutos como o Ayrton Senna, Unibanco e Todos pela Educação.

Figura 1 – Rede de influência da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Sena (2023).

A partir de Vale (2018), destacamos que o modelo de atuação das esferas privadas por intermédio do NEM, reflete o modelo de atuação do cenário mundial, o qual os organismos internacionais estabelecem padrões que todos precisam se adequar independente da realidade social, cultural e/ou econômica e, os agentes privados estão dispostos a colaborar como se os problemas educacionais fossem resolvidos “num passe de mágica” seguindo manuais formulados por reformadores empresariais. Ou seja, a iniciativa privada é colocada como as que possuem know-how (saber-como) de estabelecer metas e alcançá-las.

Logo, podemos indicar que a abertura da esfera privada na esfera pública é anterior à aprovação do NEM, mas se torna um elemento estruturante neste novo modelo pelo incentivo a este tipo de atuação, seguindo o modelo político mundial.

Nesse cenário, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital surge como o segundo elemento estruturante do Novo Ensino Médio. Embora as competências e habilidades sejam dimensões tratadas em diferentes níveis de ensino e documentos oficiais, como nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental; no caso do EM, estão claramente definidas como princípios organizadores do

currículo. As definições dos termos indicadas na BNCC-EM apontam: [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A partir do excerto retirado do documento, é possível perceber um conjunto de referências a organismos multilaterais. “As mais imediatas são, provavelmente a OCDE, que popularizou o termo [competência] ao utilizá-lo no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); a Unesco e a ONU [Organização das Nações Unidas] – com seu conhecido braço, o Banco Mundial”. Embora as perspectivas e os resultados associados ao foco competências, por exemplo, estejam mudando recentemente, com a recente crise da empregabilidade (altas taxas de desemprego e a crescente precarização das condições de trabalho) e a ineficácia da mobilização do conhecimento para a inserção de indivíduos na cadeia produtiva (Lemos; Macedo, 2019, p. 2), continua sendo um elemento estruturante que aprisiona o EM a lógica mercantil e a uma abordagem instrumental.

O texto da BNCC-EM, indica uma relação direta do uso do termo competência ao enfoque adotado nas avaliações internacionais conduzidas pela:

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Embora textos e documentos abordam mais especificamente as competências, as habilidades igualmente desempenham um papel crucial. Os termos, entrelaçados, tendem a promover uma abordagem de ensino meramente mercantil e focada nos resultados, quando relacionados a ideários postos pelos organismos multilaterais. Ou seja, lidar com a mobilização de conhecimentos e atitudes e valores mercantis, é uma ótima saída para atender os ditames de mercado. Talvez por isto, o uso do termo “competência” é indicado cento e setenta e seis (176) vezes na BNCC-EM e, “habilidade” cento e setenta e cinco (175), quase na mesma quantidade.

Do ponto de vista curricular, um currículo baseado em competências e habilidades difere-se da organização curricular tradicional (disciplinar), pois ele integra as habilidades e competências a serem desenvolvidas e os conteúdos de diferentes disciplinas. Logo, sua organização costuma ser por módulos, com cada módulo abrangendo saberes e atividades projetadas para desenvolver um conjunto de habilidades. Geralmente, essa integração é vista de forma positiva, no entanto, é necessário avaliar essa integração de maneira crítica (Lopes,

2001).

No caso do NEM, observamos um reducionismo curricular na integração das competências e habilidades. Estes termos simplificam o currículo escolar a um conjunto limitado de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, abrangente, globalizando as realidades escolares como únicas, sendo-os puramente disciplinares, sem considerar as áreas de conhecimento. Há uma ênfase nas habilidades técnicas para o mercado em detrimento das humanas, ciências sociais, artes, etc.

Este modelo nos conduz ao terceiro elemento: a educação profissional, a qual está atrelada diretamente ao itinerário de formação técnica e profissional. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) destacam que a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevista na LDB (Brasil, 1996), pode ser de duas formas: integrada ou concomitante. Na primeira o ensino técnico e o médio são integrados, ou seja, as/os alunas/os estudam tanto as disciplinas regulares quanto às técnicas, de forma integrada. Na segunda modalidade, o ensino técnico é feito simultaneamente com o ensino médio, mas de forma separada. As/os discentes fazem ambos, mas em momentos diferentes do dia.

Com a Lei n. 13.415/2017, que incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos itinerários formativos, há uma preferência para a modalidade integrada, mas na prática não há um consenso. Ao comparar os modelos adotados nos estados do Espírito Santo (ES) e Pará (PA) sobre essa organização, por exemplo, percebemos especificidades. No primeiro estado, a rede estadual organiza o itinerário da formação técnica e profissional por meio de “componentes integradores” a partir dos projetos de vida, estudo orientado, práticas experimentais e práticas e vivências em protagonismo, que se desdobram em formação para o mundo do trabalho. No Pará, são mantidos os cursos de forma integrada, aparentemente sem concomitância, ou seja, as/os alunas/os estudam tanto as disciplinas regulares quanto as técnicas em um mesmo curso, sem haver uma concomitância, mas de forma integrada. Nos planos dos cursos são incluídos os itinerários formativos por ano ou curso, com carga horária de mil e duzentas (1.200) horas, o que pode levantar dúvidas sobre se realmente se trata de um curso integrado, uma vez que estes geralmente têm uma carga horária mais extensa (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A partir dos estudos das autoras, nos estados do Mato Grosso do Sul (MS) e Distrito Federal (DF), não encontramos nenhum itinerário integrado. No Espírito Santo, Paraíba (PB), Mato Grosso (MT), Santa Catarina (SC), Pernambuco (PE), Amazonas (AM), Goiás (GO) e São Paulo encontramos um ou mais percurso integrado. Em Minas Gerais (MG) e Amazonas (AM), há um itinerário integrado entre área de conhecimento e o técnico–profissional.

Podemos notar que “a diversificação das formas de oferta e dos formatos curriculares derivada da ênfase dada aos Itinerários Formativos sugere uma possível secundarização da formação geral básica” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 7) e uma aproximação com as dimensões requeridas pelo mercado de trabalho atual, pela ênfase no IF técnico–profissional nas modalidades integrada e concomitante. Essa ênfase nos conduz à uma breve reflexão sobre o modelo de sociedade e de formação da juventude proposto: foco na autodeterminação como promotora do sucesso individual, o uso do protagonismo como responsabilização pelo sucesso/fracasso escolar e profissional, o mérito e a concorrência como princípios da individualização do sujeito e, consequentemente, o definhamento da coletividade e dos movimentos sociais que lutam pela supressão das desigualdades. Enfim, o homem empresarial (Dardot; Laval, 2016), um sujeito moldado à luz da lógica de mercado.

Além disso, também caímos na dualidade estrutural no ensino médio em torno do ensino técnico–profissional, a qual é histórica (Kuenzer, 2007). Em certos momentos, houve uma clara distinção entre a Educação Profissional (profissionalizante), que formam trabalhadoras/es de nível técnico, e aquelas que preparam as/os estudantes para o Ensino Superior (graduação), caracterizadas por sua natureza propedêutica. Na BNCC-EM essa divisão promove a segregação social, com escolas para trabalhadores manuais e intelectuais.

Essa dicotomia é posta na BNCC-EM a partir da cisão entre o ensino propedêutico e profissionalizantes. De acordo com Boanafina, Otranto e Macedo (2022, p. 726):

Na prática, a BNCC cria uma dualidade ampliada, ao configurar o itinerário *formação técnica e profissional*, associando a redução da carga horária do ensino médio à precarização na estrutura dos cursos profissionalizantes, além da possibilidade de limitação de acesso dos seus egressos ao ensino superior. Um movimento político que, entendemos, se caracteriza como antagônico à formação humana integral e que se destina para a fração mais pobre da classe trabalhadora, na forma de educação básica e instrumental. Um itinerário que objetiva ensinar somente o mínimo para preparar o trabalhador de novo tipo para a produção de bens e de serviços, baseada na “gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, consequentemente, para a ‘empregabilidade’”.

Lopes (2019, p. 66) nos ajuda a entender o cenário. A autora aponta que “a noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar”. No cenário político–neoliberal que vivemos, somos condicionados a acreditar que nas inovações curriculares sem a consideração de aspectos intra e extraescolares, bem como na ampliação de recursos para a aplicação, manutenção e desenvolvimento do ensino. Somos aliadas aos mecanismos de controle e indução do trabalho pedagógico pela via do monitoramento e avaliação, fomentando a

concorrência entre escolas, professores e estudantes. Assim, a Educação Profissional (EP), terceiro elemento estruturante, nada mais é do que a oferta de formação profissional para a inserção dos jovens para o mercado de trabalho.

Como a abertura das esferas privadas, o modelo de currículo baseado em competências e habilidades com ênfase na EP, tem configurado as reformas curriculares.

O quarto elemento estruturante são as condições de trabalho docente. No NEM essas condições passaram por mudanças. Com a diminuição da carga horária das disciplinas propedêuticas, as/os professoras/es têm que completar carga horária com a oferta de itinerários formativos, projeto de vida, eletivas, tutoria e até mesmo oferecendo conteúdos e atividades online (Silva; Oliveira, 2023). O que dificulta a progressão na carreira docente, pela dificuldade em conciliar as responsabilidades de ensino e a formação continuada, por exemplo.

Além disso, a redução de salário é uma outra variável, pelas mudanças na carga horária. Isto porque o valor mensal das/os docentes contratadas/os é baseado na quantidade de horas-aula ministrada. Logo, manter o saldo mensal se torna desafiador quando o foco curricular é direcionado para as disciplinas de português e matemática e qualquer pessoa com um notório saber (conhecimentos básicos) sobre determinado conteúdo pode ministrá-lo, por exemplo.

A título de reflexão, destacamos dois comentários de atores que lidam direta ou indiretamente com as referidas mudanças nas condições de trabalho docente em dois mil e vinte e três (2023), decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio. O primeiro, o professor Iago Gomes da rede estadual da Bahia, aponta:

Minha formação é Língua Portuguesa, e estou dando aula em várias disciplinas fora da minha área para completar carga horária. Uma é Arte de Morar, eletiva de geografia — conta o professor na cidade de Candeal. — As disciplinas da base nacional comum perderam carga horária. As menos espremidas foram Língua Portuguesa e Matemática. Há professores de História e Geografia que perderam metade da carga e têm que pegar disciplinas de outros campos (Lima; 2023)

A mãe de um estudante do segundo (2º) ano do ensino médio na região de Campinas, por sua vez, após a última semana de aula do filho sobre RPG, uma disciplina obrigatória, narra:

Se olharmos pela ótica da estratégia e criatividade, até faz sentido. Mas o professor não estava preparado para isso. Virou uma aula com autorização para jogar — diz ela, mãe também de uma aluna da 3ª série que já estuda no novo modelo e, temendo a falta de preparo para o Enem, faz um cursinho gratuito. — A ideia é terem aulas que ajudem a lidar com a vida. Na prática, isso não acontece (Lima; 2023).

Os comentários sugerem que alguns professores/es podem não estar devidamente preparados/as para lidar com as novas abordagens pedagógicas e exigências do currículo, interferindo na aprendizagem das/os alunas/os. Ao invés de estarmos focadas, por exemplo, no

preparo docente, no alcance de uma aprendizagem crítica e emancipadora das/os estudantes ou em criar estratégias para aumentar os números de aprovação no ensino médio, estamos lidando com dificuldades para além das que já tínhamos.

Neste cenário, a inserção da responsabilização docente sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais das/os discentes é outra questão que interfere nas condições de trabalho. O Instituto Ayrton Senna, indica que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas tanto por docentes, quanto estudantes (Instituto Ayrton Senna; c2024). No entanto, na prática, o foco desta demanda recai predominantemente sobre as/os docentes, considerando que alunas/os são os principais agentes de transformação (Brasil, 1996). Essa discrepância e as demais abordadas, nos levam a refletir sobre a possibilidade de um dos objetivos indiretos da reforma do ensino médio ser a precarização do trabalho das/os educadoras/es.

O quinto elemento é a educação em tempo integral. No documento da BNCC-EM (Brasil, 2017, p. 14), a educação integral é indicada como um dos fundamentos pedagógicos. No entanto, entendemos que o foco do documento recai sobre o aumento da quantidade de dias letivos e a carga horária diária, não sobre a educação integral propriamente dita. As reflexões que realizamos até aqui, nos levam a entender que a política da reforma não busca enaltecer os variados campos da aprendizagem, as condições multidimensionais das/os alunas/os, a/o sujeita/o em relação a suas diversas áreas e visões políticas, culturais, identitárias, sociais, psicossociais e coletivas, como também a capacidade de desenvolvimento com a comunidade escolar e seus apoiadores nessa dinâmica (Coutinho; Sena; Rodrigues, 2020).

Silva e Boutin (2018) entendem que no contexto contemporâneo, a concepção da educação integral está associada ao tempo integral. A Portaria 1.145 de dez (10) de outubro de dois mil e dezesseis (2016), que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, reflete essa perspectiva ao enfatizar a ampliação da jornada escolar e a formação integral da/o estudante, englobando aspectos cognitivos e socioemocionais.

Com a reforma do ensino médio a referida tendência é visível. Há a necessidade de manter as/os estudantes mais tempo na escola em detrimento de um compromisso com a formação educativa mais ampla. No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio o marco legal utilizado para referenciar esta mudança foi a Meta 6 PNE, a qual estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Em uma notícia divulgada na Agência Brasil por Tokarnia (2016), é possível notarmos

os esforços do então Presidente, Michel Temer, em expandir a educação em tempo integral, especialmente integrada ao ensino profissionalizante. É mencionado que os recursos destinados à implementação de escolas com jornadas ampliadas serão atrelados aos do ensino técnico através do MedioTec, uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Além disso, indica que esta ação faz parte do esforço governamental em ampliar o tempo escolar e a formação técnica das/os estudantes, aspectos centrais da reforma.

Desse modo, embora o documento aborda o termo “educação integral” como fundamento pedagógico, defendemos que o tempo integral deve ser mais apropriadamente utilizado, considerando os esforços na ampliação da jornada escolar em detrimento de ações que abordem as/os educandas/os em sua integralidade – sendo-o, portanto, um elemento estruturante da política, em nossa perspectiva.

Neste cenário, compreendemos a qualidade da educação com uma dimensão que envolve todos os cinco aspectos estruturantes da reforma. Embora tenha sido utilizada pelos reformistas como um aspecto central nas justificativas para a aprovação do NEM, sendo atrelada aos ideais da OCDE (Mota; Frigotto, 2017), não a entendemos como um componente isolado, mas também relacionada aos aspectos citados, bem como à outros trabalhados até aqui, particularmente por ser um conceito multifacetado.

Diante dos efeitos práticos do NEM, como as condições de trabalho docente, além da perspectiva de uma nova agenda política no governo Lula, à medida que ocorre sua implementação, os movimentos pedindo a revogação da reforma do ensino médio (#RevogaNEM) crescem. Em quinze (15) de março de dois mil e vinte e três (2023), por exemplo, estudantes do ensino médio de todo o país se manifestaram contra a reforma. Os atos foram convocados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e apoiados por sindicatos e associações científicas. Uma das principais preocupações foi com o futuro da educação no Brasil (Jacomini, 2023).

No cenário, foi proposto o PL n. 2.601/2023 que atendia a muitos anseios da comunidade contrária à reforma, como o retorno dos componentes obrigatórios, a carga horária de 2400 horas para a FGB e o fim dos itinerários formativos, porém não foi levada a frente pelo governo. Diante disso, a nova gestão tornou pauta do debate público e lançou em oito (8) de março de dois mil e vinte e três (2023), uma Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, para discutir possíveis mudanças ou revogação da Lei n. 13.415/2017, incluindo audiências públicas, webinários, seminários, pesquisas nacionais com estudantes, professoras/es, gestoras/es escolares, dentre outros momentos.

Como resultado desse processo, em outubro de dois mil e vinte e três (2023), o governo

apresentou ao Congresso o Projeto de Lei n. 5.230/2023, marcado por um processo legislativo conturbado. Durante sua tramitação na Câmara dos Deputados, sob a relatoria do ex-Ministro da Educação e o Deputado Federal Mendonça Filho, o texto foi alterado significativamente e aprovado pela Câmara dos Deputados, sendo criticado por retroceder em relação ao PL original apresentado pelo governo (Rodrigues, Amaral, Amorozo, 2024). Sena, Peres e Silva (2024), indicam esse processo como uma contradição central: designar o deputado que havia sido Ministro da Educação durante a aprovação da reforma anterior, como atual relator do PL.

No contexto, no Senado Federal, sob a relatoria da Senadora Professora Dorinha Seabra, o projeto encontrou maior abertura para debates e tentativas de consenso, buscando atender demandas da sociedade civil e especialistas na área da educação. Contudo, ao retornar para votação na Câmara dos Deputados, em julho de dois mil e vinte e quatro (2024), vários aspectos foram rejeitados, resultando na aprovação do PL n. 5.230 pelo Congresso Nacional (Sena; Peres; Silva, 2024). O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024), observou que o acordo final envolvia Mendonça Filho, fundações empresariais e o próprio governo Lula, além de manter aspectos que beneficiam interesses empresariais.

Em trinta e um (31) de julho de dois mil e vinte e quatro (2024), foi sancionada pelo presidente Lula a Lei n. 14.945, que alterou a LDBEN (1996) e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, por intermédio da agenda híbrida pós-neoliberal. Ou seja, a legislação introduziu uma abordagem que integra a liberdade de mercado com um compromisso social insuficiente para transformar as realidades da classe trabalhadora, a partir de manutenções e reverções mínimas no texto da reforma (Sena; Peres; Silva, 2024).

Dentre as manutenções destacamos: a divisão entre FGB e IF; a possibilidade de que parte da carga horária seja ofertada à distância (EAD); contratação de profissionais de notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos na educação profissional técnica; a língua espanhola como não obrigatório e a possibilidade de parcerias entre entidades privadas para a oferta dos IF.

Em relação às mudanças a partir do início do ano letivo de dois mil e vinte e cinco (2025), destacamos: as disciplinas serão organizadas em quatro áreas do conhecimento, sem carga horária mínima definida, diferente da legislação anterior, que obrigava uma carga horária diferenciada para português e matemática; carga horária mínima da Formação Geral Básica foi ampliada de mil e oitocentas (1.800) para duas mil e quatrocentas (2.400) horas (somados os três anos do ensino médio) para as/os alunas/os que não optarem pelo ensino técnico, conforme alterado no art. 35-C da LDB/96; como também as/os estudantes de escolas do campo e baixa

renda, passarão a ter bolsas integrais no Programa Universidade para Todos (Prouni), inclusão na Lei de Cota e no programa Pé-de-meia (que oferece poupança aos estudantes do ensino médio).

Nas palavras de Sena, Peres e Silva (2024), embora as últimas mudanças estejam alinhadas a políticas importantes, representa “estratégias segmentadas e insuficientes para resolver com as desigualdades profundas que permeiam o sistema educacional, não lidando com questões estruturais da desigualdade educacional, lógica alinhada com princípios neoliberais”, que privilegia soluções pontuais e individuais.

Seguindo a discussão, daremos início ao próximo tópico. Nele, abordaremos reflexões sobre o início do processo de implementação da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio e sua relação com alguns dos elementos estruturantes do NEM.

3.3 Reforma do ensino médio na Paraíba: aspectos históricos e políticos no processo de discussão e implementação da política

A necessidade legal da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio encontra-se na lei de número treze mil quatrocentos e quinze de dezesseis de fevereiro de dois mil e dezessete (Brasil, 2017) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especificamente no art. 35–A, parágrafo 1º, mediante o destaque:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Em outras palavras, a parte diversificada dos currículos das redes de ensino, precisam estar em conformidade e em sintonia com a BNCC (a partir de uma nova perspectiva composta pela Formação Geral Básica e por Itinerários Formativos), articulada com as características e realidades locais. Logo, a relação entre os documentos se tornou uma necessidade com respaldo legal, sendo mencionada no texto da BNCC para o ensino médio (Brasil; 2017, p. 468) e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (Paraíba; 2021, p. 26).

Todavia, é essencial ressaltar que a implementação da reforma do ensino médio no contexto paraibano antecedeu a promulgação da lei da reforma do ensino médio e do caráter legal de articulação entre a BNCC e a Proposta. Costa (2023) e Ferreira (2015) destacam que, desde dois mil e nove (2009), às reformas educacionais na Paraíba vinham se realizando visando a implementação da educação em tempo integral – um dos eixos da atual reforma – especialmente por meio do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). O Proemi, uma

iniciativa do Ministério da Educação em parceria com os estados e o Distrito Federal, instituída pela portaria nº 970, publicada no Diário Oficial da União em nove (9) de outubro de dois mil e nove (2009) – tinha como objetivo fortalecer o ensino médio não profissionalizante, a partir de um apoio técnico e financeiro e uma proposta curricular com ênfase na formação integral das/os jovens, no protagonismo e nos projetos pedagógicos das escolas, visando aprimorar o processo educacional e melhorar a aprendizagem.

Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em acompanhar e avaliar o Programa mediante o repasse dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Proemi iniciou sua atuação. Contudo, não alcançou o sucesso esperado na Paraíba. Iniciado em dois mil e doze (2012), o programa foi interrompido em dois mil e quinze (2015) devido à falta de recursos financeiros, tanto do governo federal quanto da própria estrutura estadual para manter as escolas participantes, embora tenha existido casos em que o programa tenha contribuído com melhoria física, minimização idade/série, redução da evasão e reprovação como na Escola Estadual Professor Lordão (Picuti – PB) (Costa, 2023; Ferreira, 2015).

Após o Proemi, a Paraíba continuou investindo em reformas para o ensino médio com indicação para jornada em tempo integral, protagonismo estudantil e projeto de vida, por intermédio da criação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e da Escola Cidadã Integral Técnica. Em trinta (30) de novembro de dois mil e quinze (2015), o ex-governador Ricardo Coutinho, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), emitiu o decreto nº 36.409, estabelecendo a criação da ECIT e um regime de dedicação integral para as/os professoras/es dessas escolas. Essa iniciativa representou uma extensão das ECI na Paraíba, com a novidade da oferta de cursos técnicos, visando preparar as/os estudantes para o mercado de trabalho (Guimarães; Andreia; Ouverney King, 2018; Costa, 2023).

Nesse cenário, destacamos que as Escolas Cidadãs eram parte das políticas educacionais do governo de Ricardo, de elo progressista, concebidas como políticas de “comprometimento com a continuação dos estudos dos egressos da Educação Básica e com a sua inserção no mundo do trabalho.” As Escolas Cidadãs Integrais Técnicas representavam um avanço nesse contexto, oferecendo uma formação mais abrangente e alinhada às demandas do mercado, com o enfoque no protagonismo estudantil e no exercício da cidadania (Guimarães; Andreia; Ouverney King, 2018, 184–185).

Em dois mil e dezesseis (2016), o número de Escolas Cidadãs totalizava oito (8) unidades, tendo um aumento significativo para trinta e três (32) unidades em dois mil e dezessete (2017). A projeção para dois mil e dezoito (2018) era de alcançar um número de cem

(100) escolas (Guimarães; Andreia; Ouverney King, 2018). Contudo, de acordo com a notícia no *site* do Governo da Paraíba, em 2020 esse número já havia alcançado a marca de duzentos e vinte e nove (229) unidades, das quais cem (100) delas ofereciam programas de educação profissional; expandindo-se em dois mil e vinte e um (2021) para todos os duzentos e vinte e três (223) municípios do território paraibano.

Diante do exposto e dos estudos de Guimarães, Andreia e Ouverney King (2018, p. 185), destacamos que o contexto paraibano contemporâneo é caracterizado pela implementação de duas modalidades de Escolas Cidadãs na Paraíba: Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica. A primeira foi instituída pelo Decreto nº 36.408 de trinta de novembro de dois mil e quinze (Paraíba, 2015a), enquanto a segunda foi criada por meio do Decreto nº 36.409, também de trinta de novembro de dois mil e quinze (Paraíba, 2015b). Ambas as modalidades se alinham com as diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, visando uma jornada de trabalho com carga horária multidisciplinar para as/os professoras/es; um plano de ação da escola como instrumento de gestão escolar (contendo metas, indicadores e estratégias); um “Projeto de Vida” das/os estudantes e a oferta da educação em tempo integral, atendendo a meta seis do Plano Nacional de Educação, de oferecer essa política em pelo menos cinquenta por cento (50%) das escolas públicas, atendendo a vinte e cinco por cento (25%) das/os alunas/os da educação básica (Brasil, 2014)

Como mencionado anteriormente, a “novidade” da ECI para a ECIT é a oferta de cursos técnicos. Enquanto as ECI buscam proporcionar uma educação integral, em *tese* mais ampla, com uma matriz curricular diversificada; as ECIT’s têm como foco a preparação das/os estudantes para o mercado de trabalho através de cursos técnicos profissionalizantes, direcionando-as/os à determinadas profissões com algumas habilidades técnicas e práticas para executá-las (assemelhando-se com o atual modelo do ensino médio a partir dos itinerários formativos).

Mediante as mudanças determinadas pela lei nº 13.415/2017, esses modelos foram alterados pela necessidade legal e econômica de articulação, inserindo basicamente a perspectiva da FGB e dos Itinerários Formativos. Ou seja, mesmo que a política da reforma já estivesse sendo efetivada na Paraíba, ela precisou se reformular apenas em alguns detalhes. Isto porque o modelo de ECI e ECIT’s reflete uma abordagem reformista, uma vez que foram construídas com base na política educacional implementada em Pernambuco, sob a liderança do então governador Mendonça Filho, que possui uma trajetória ligada à política de direita e ao modelo da Reforma do Ensino Médio.

Em Pernambuco, estado vizinho à Paraíba, Mendonça Filho foi governador entre dois

mil e sete (2007) e dois mil e dez (2010). Durante sua gestão, implementou políticas educacionais que serviram de modelo para algumas das iniciativas incluídas no Novo Ensino Médio. Essas políticas se concentraram em promover uma qualidade total da educação, com ênfase na formação técnica e profissionalizante. Após sua tomada de decisões em Pernambuco, Mendonça influenciou a política de outras regiões, incluindo a Paraíba.

No contexto político de dois mil e dezesseis (2016), a influência do então Ministro da Educação (dois mil e dezesseis/2016 – dois mil e dezoito/2018) ultrapassou as fronteiras de alguns estados e impactou a política educacional em nível nacional com a BNCC-EM. Neste momento de análise, nos interessa sabermos que, em termos cronológicos, após a aprovação da BNCC-EM, deu-se início a PCEP para o ensino médio. Esse processo ocorreu após a implementação da PCEP para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, em conformidade com o padrão nacional. Como parte desse percurso, houve a necessidade de reestruturação dos modelos de ECI e ECIT's, além da expansão desse modelo para o ensino regular do EM.

Assim, embora as Escolas Cidadãs Integrais tenham sido precursoras das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas na Paraíba durante a gestão do então governador Ricardo Coutinho, ambas deram início ao processo de implementação do “novo” ensino médio seguindo o modelo de Pernambuco, proposto por Mendonça Filho. Isso indica que esses três modelos (ECI, ECIT's e NEM) estão interligados, embora achemos que as ECIT's se aproximem mais do Novo Ensino Médio, devido à sua relação direta com as demandas de mercado pelo ensino técnico.

No texto da PCEP-EM é indicado que o documento foi desenvolvido em conformidade com a BNCC. Seu processo de construção envolveu uma série de etapas, desde a formação de equipe até consultas públicas e seminários, visando assegurar a participação efetiva de diversos atores educacionais do território paraibano, incluindo estudantes, professoras/es, pesquisadoras/es e representantes da sociedade civil (Paraíba, 2021, p. 8–9).

No capítulo introdutório, é mencionado especificamente alguns atores participantes dos dois (2) anos de trabalho (2019/2020) da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio. São eles: estudantes do nono (9º) ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio; professoras/es e gestoras/es escolares das diferentes modalidades ofertadas na rede estadual, incluindo o Regular, Integral, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Cigana e Quilombola; profissionais da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB); Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Paraíba (UNDIME/PB) e, Conselho Estadual da Educação da Paraíba (CEE/PB) (Paraíba, 2021, p. 19).

Desse modo, é evidenciado que a PCEP-EM é legitimada pelo viés democrático, centrada no direito à Educação de qualidade, como a BNCC-EM. Logo, sua efetivação tem reflexos na garantia dos direitos as aprendizagens e a melhoria da educação paraibana para os principais atores do sistema escolar: as/os alunas/os. Além disso, corrobora para as demais ações escolares nas Unidades Educacionais da Paraíba, tanto públicas quanto privadas, pelo caráter dinâmico, aberto e complementar aos respectivos sistemas de ensino, por intermédio de seus currículos, propostas pedagógicas e planos de aula das/os professoras/es (Paraíba, 2021, p. 9). Mas será que o diálogo direto com alguns atores escolares foi o suficiente para capturar as nuances e desafios da vida social enfrentadas no cotidiano escolar? Estamos verdadeiramente caminhando ao âmago referido?

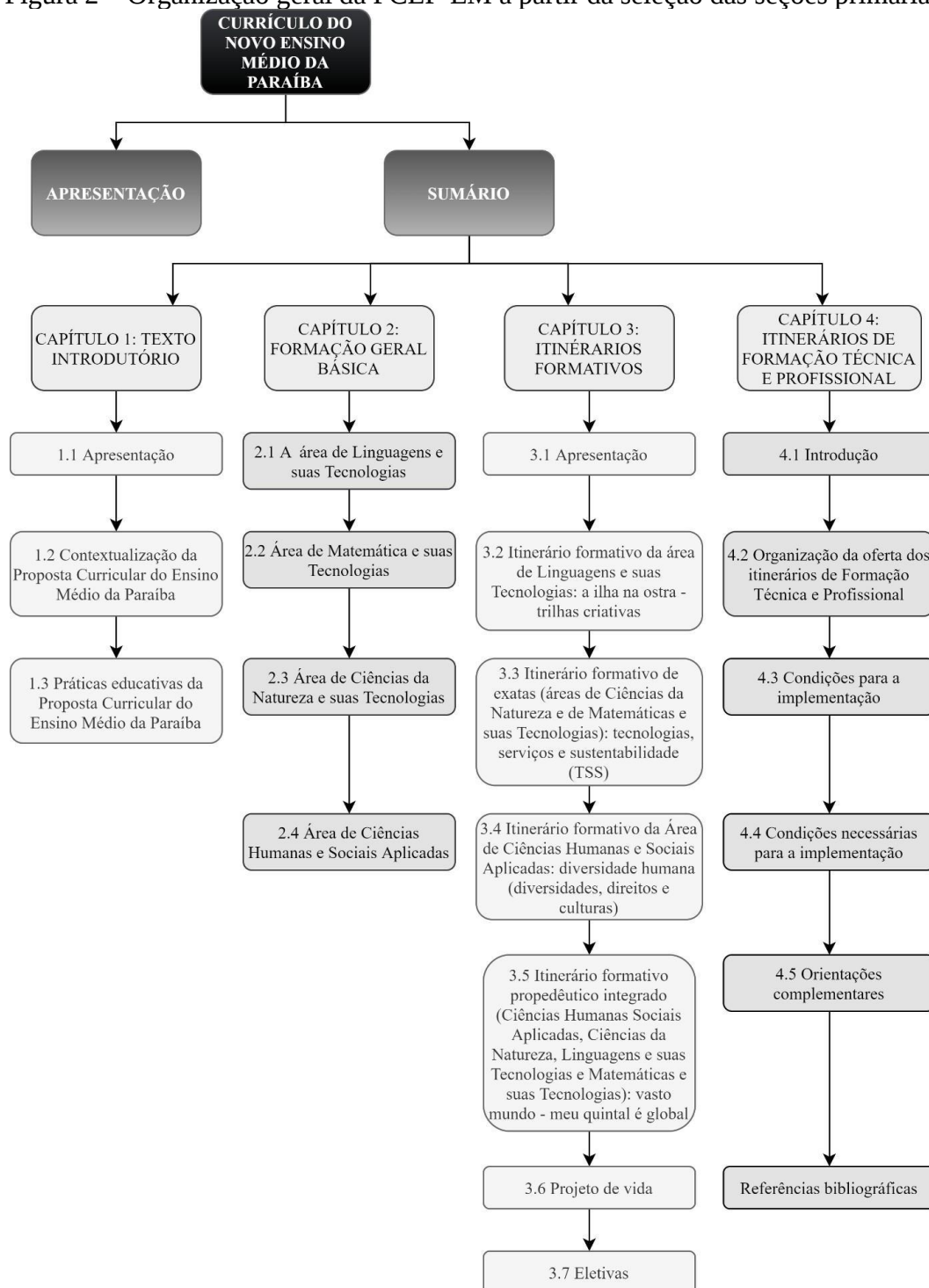
É necessário entendermos que a ofensiva neoliberal e seu discurso sofisticado, aliado a um debate democrático por intermédio de uma consulta pública, é insuficiente. Nossa percepção é que a consulta serve apenas para legitimar a democracia aparente, sem promover uma participação efetiva, igualmente o realizado na BNCC – EM entre março e julho de dois mil e dezesseis (2016).

O respaldo legal indicado na PCEP-EM encontra-se no Art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), Art. 26 da LDB (Brasil, 1996), nas metas sete (7) e três (3) do PNE (Brasil, 2014), meta quatro (4) do Plano Estadual de Educação (PEE) (Brasil, 2015) e no Art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEN, 2013) (Paraíba, 18). Este cumprimento legislativo decorre diretamente da obrigatoriedade imposta à BNCC.

Sem nenhuma menção as ECIT ou ECIT's, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, é organizada em oitocentas e sessenta e sete (867) páginas, essencialmente divididas entre “Apresentação” e “Sumário”. A maior parte do texto concentra – se no segundo ponto, o qual possui quatro capítulos. Na intenção de nos aproximarmos da sistematização referida, evitando a inclusão dos *prints* das dezessete primeiras páginas que lida sobre este aspecto e a exposição da comissão de elaboração, organizamos a Figura 02 abaixo.

Na figura, inserimos a organização geral do documento a partir das seções primárias, faltando as seções secundárias, como os tópicos 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3 e assim por diante. Justificamos essa abordagem para manter a figura mais concisa e de fácil compreensão.

Figura 2 – Organização geral da PCEP-EM a partir da seleção das seções primárias



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraíba (2021).

Observando a Figura 02, podemos notar que a seção de “sumário” apresenta quatro capítulos. O primeiro inicia com uma contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil e na Paraíba, seguindo com as práticas educativas da PCEP-ME. O segundo se dedica às especificidades das quatro áreas do conhecimento (seguindo o modelo da BNCC-EM). No terceiro são apresentados os itinerários formativos relacionados às áreas de linguagens, exatas,

ciências humanas e sociais aplicadas, e o quarto discute especificamente os itinerários de formação técnica e profissional.

Um destaque importante é aos itinerários formativos, que iniciam basicamente na página quatrocentos e trinta e três (433) com a seção “3.1 Apresentação”, encerrando-se na página oitocentos e quarenta e quatro (844), na seção “4.5 Orientações complementares”. Representa quarenta e sete inteiros e quatro décimos por cento (47.4%) de todo o documento com dois capítulos dedicados a ele.

De acordo com o documento, os Itinerários Formativos (IF) estão divididos em duas partes. A primeira apresenta um conjunto de unidades curriculares que as instituições e redes de ensino podem oferecer conforme a realidade local. As quais, permitem aos estudantes aprofundarem-se na área escolhida em seu projeto de vida, conectando a Formação Geral Básica com os Eixos Estruturantes do NEM: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo (Paraíba, 2021, p. 43).

A segunda parte aborda o itinerário de Formação Técnica–Profissional, detalhando as diversas formas de oferta de acordo com o projeto de vida e escolha das/os alunas/os, as competências para o mundo do trabalho e as diferentes trilhas de formação profissional (Paraíba, 2021, p. 43). Pelo detalhamento da Proposta em relação aos itinerários, a Educação Profissional apresenta-se como um dos possíveis aspectos fundamentais, assim como na BNCC-EM.

Além da possibilidade da referida convergência e da centralidade na qualidade da educação, a Proposta igualmente apresenta uma ênfase significativa nas competências e habilidades. O primeiro termo é mencionado seiscentos e quarenta e oito (648) vezes, estando presente em quase todas as páginas do texto, relacionado, por exemplo, às áreas do conhecimento, noções socioemocionais e as novas tecnologias. O conceito de “habilidade” é empregado quinhentos e cinquenta e seis (556) vezes às áreas, aos itinerários, às emoções, dentre outros elementos. As definições de ambos, são as igualmente indicadas na BNCC-EM (Paraíba, 2021, p. 19).

Do ponto de vista estrutural, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba possibilita quatro modelos. O primeiro é o Ensino Regular, com uma matriz curricular de três mil (3.000) horas anuais, visando à formação cidadã por meio de estudos propedêuticos, com possibilidade de aprofundamento em diferentes áreas. O segundo é o Ensino Integral que oferece uma formação integral, com matriz curricular superior a três mil e seiscentas (3.600) horas anuais, incluindo estudos propedêuticos e itinerários por áreas do conhecimento (Paraíba, 2021, p. 42).

O terceiro, o Ensino Integral Técnico, com matriz curricular de quatro mil e duzentas (4.200) horas, combina aspectos gerais e técnicos, com flexibilidade na formação profissional e tecnológica, enquanto o Ensino Regular Técnico e Profissional, o quarto modelo, de três mil (3.000) horas, atende aos interesses dos estudantes e às demais locais, oferecendo uma base para o mundo do trabalho e trilhas de formação profissional (Paraíba, 2021, p. 42).

Dito de outra forma, a Proposta organiza-se em torno da Formação Geral Básica, comum a todas as formas de ensino médio, e dos Itinerários Formativos, que representam a parte flexível e podem ser adaptados aos currículos locais em conformidade com as realidades do estado (Paraíba, 2021, p. 42). Na seção dedicada a FGB, os conhecimentos, competências e habilidades da BNCC são organizados por área do conhecimento, promovendo a contextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Por outro lado, a seção referente aos Itinerários Formativos é dividida em duas partes: uma apresenta unidades curriculares para aprofundamento nas áreas de formação escolhidas pelos estudantes, enquanto a outra aborda o Itinerário de Formação Técnica Profissional, oferecendo diferentes trilhas de formação profissionais (Paraíba, 2021, p. 42–43).

A parte diversificada do currículo é atrelada aos Itinerários Formativos, nos quais “os estudantes podem realizar suas escolhas pelas trilhas de aprendizagem que pretende seguir [...]”. As relacionadas às Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade (TSS), por exemplo, agrupa “Unidades Curriculares que priorizam a percepção das possibilidades de empreender de forma inovadora e sustentável em setores importantes para o desenvolvimento econômico, tecnológico, produtivo, científico e sustentável da localidade” em que as/os estudantes estão inseridos (Paraíba, 2021, p. 549).

A avaliação é vista como algo desafiador. Relacionada a área de Linguagem e suas Tecnologias, é destacada como parte do processo de aprendizagem significativa. É sugerido que as/os professoras/es desenvolvam avaliações que trabalhem os objetos do conhecimento de forma diferenciada, acompanhamento o progresso contínuo das/os estudantes; a realização de atividades em grupos e a autoavaliação da aprendizagem e; instrumentos avaliativos que podem auxiliar a prática pedagógica relacionada ao tipo de avaliação escolhida, seja diagnóstica, formativa ou somativa (Paraíba, 2021, p. 60–61).

Dado que, embora o documento aborda reflexões interessantes, nos carece refletir sobre elementos específicos que incidem sobre os assuntos abordados, como número de alunas/os, condições de oferta de ensino, dentre outros. No capítulo de discussão nos dedicaremos a isto.

A seguir, destacamos as sínteses dos aspectos abordados neste capítulo, que engloba tanto a Reforma do Ensino Médio materializada em formato de lei em dois mil e dezessete

(2017), quanto a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio.

Quadro 6 – Sínteses dos aspectos abordados no terceiro capítulo

Aspecto observado	Observações
Reforma do Ensino Médio	• A reforma do ensino médio, apresentada sob a Lei treze mil quatrocentos e quinze (13.415), fundamenta-se em duas falácias: a baixa qualidade e a necessidade de tornar a última etapa da educação básica mais atrativa as/os estudantes, a fim de diminuir os índices de abandono e reprovação. Essa abordagem reflete uma visão neoliberal de qualidade total, na qual a gestão por resultados é considerada o principal aspecto, e a qualidade é medida pelo alcance desses resultados. A redução de recursos, a gestão técnica da educação, as privatizações e a adoção de uma lógica mercantil são consideradas operações desejáveis para alcançar esse objetivo. • Cinco elementos estruturantes foram observados na BNCC-EM: abertura da esfera privada no EM público; desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital; Educação Profissional, condições de trabalho docente e educação em tempo integral. Caso sejam incorporados pela PCEP-EM, tendem a aproximá-la à qualidade total da educação. • Movimentos de rever o texto da reforma ou manter alguns de seus aspectos, tornaram-se menos visíveis. Atualmente nossos esforços têm se dedicado a revogação (#RevogaNEM), principalmente com o “novo” novo ensino médio aprovado em dois mil e vinte e quatro (2024), o qual compromete o “caminhar” para uma qualidade social da educação.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio	• O início da política da reforma do ensino médio no caso paraibano teve início desde dois mil e nove (2009) com a implementação da educação em tempo integral – um dos eixos da atual reforma – por meio do Programa Ensino Médio Inovador. Contudo, por sua interrupção, em dois mil e quinze (2015) a efetivação do modelo da reforma foi iniciado com a implementação da Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica, as quais seguiram o padrão da política educacional implementada em Pernambuco sob a liderança de Mendonça Filho. • Pela aproximação do modelo das ECI e ECIT's com o Novo Ensino Médio, indicamos que esses três modelos estão interligados. • Sem menção aos padrões mencionados, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, é organizada em oitocentas e sessenta e sete (867) páginas, essencialmente divididas entre “Apresentação” e “Sumário”. • As reflexões indicam alguns elementos estruturantes semelhantes à reforma nacional, como a Educação Profissional e o desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda assim, acreditamos que outros aspectos venham convergir, surgir e se solidificar a partir dos resultados e discussões.

Fonte: Autoria própria (2024).

Diante do exposto no Quadro 6, é visível o quanto o contexto político brasileiro é influenciado por inúmeras condicionantes, sejam eles internos ou externos a política nacional, como acordos internacionais, pressões econômicas globais, conflitos partidários, pressão de grupos de interesse, dentre outros.

Nossa preocupação atual é com o cenário paraibano. Assim, iniciaremos o nosso delineamento metodológico e a análise do caso para então seguirmos com os resultados e discussões acerca da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DO CASO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa e o caso analisado, a fim de estabelecer as bases para uma discussão substancial e produtiva. Para tanto, está organizado em três tópicos: a) o caso paraibano; b) descrição epistemológica, com a apresentação do esquema epistemológico da pesquisa e; c) delineamento das etapas e descrição do universo da pesquisa.

4.1 Cenário paraibano: perfil de matrículas, financiamento da educação e perspectivas de valorização docente e condições de oferta

O estado da Paraíba, localizado na Região Nordeste do Brasil, possui uma população estimada em três milhões, novecentos e setenta e quatro mil, seiscentos e oitenta e sete (3.974.687) habitantes, distribuídos por seus duzentos e vinte e três (223) municípios (IBGE, 2022a). O setor educacional, ênfase do nosso trabalho, é caracterizado por um perfil dinâmico nos últimos anos, os dados das matrículas escolares refletem essa dinamicidade. De acordo com o INEP (2020), as inscrições nos últimos anos (2017-2023), evidenciam tendências como municipalização do ensino fundamental, ampliação do ensino médio integrado ou técnico e uma redução global nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio regular, conforme demonstrado abaixo.

Tabela 1 – Inscrições de matrícula da Paraíba (2017 – 2023)

Etapas e modalidades de ensino por segmento	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Creche	30	16	58	80	114	96	136
Pré-escola	129	143	213	188	173	184	172
Ensino Fundamental - anos iniciais	30.109	25.064	21.555	19.417	15.784	13.199	10.298
Ensino Fundamental - anos finais	81.177	75.153	67.672	60.042	56.209	49.834	43.305
Ensino Médio	110.137	105.970	94.981	89.403	121.627	118.265	81.922
Ensino Médio Integrado ou Normal - técnico	6.424	8.909	12.658	21.054	0	0	29.994
EJA - Ensino Fundamental	29.200	26.492	20.811	20.898	22.015	18.662	14.767
EJA - Ensino Médio	29.785	31.597	29.051	29.542	35.041	26.344	22.770
EJA - EF e EM Integrado - técnico	979	338	567	254			214
Educação Profissional - concomitante e subsequente	666	625	1.675	642	29.872	33.003	528
Total	288.636	274.307	249.241	241.520	251.452	227.085	204.106

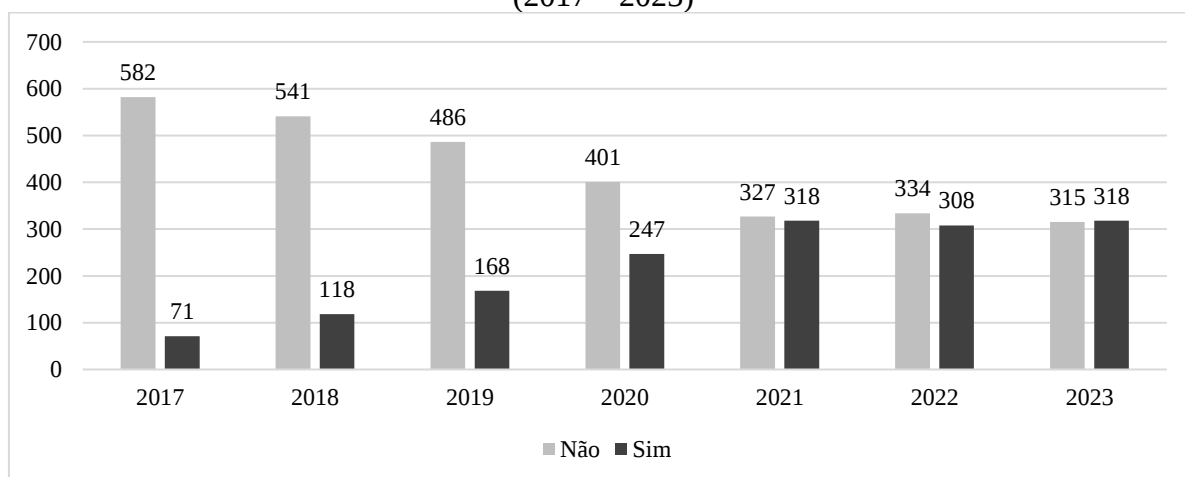
Fonte: LDE (2024); Adaptado de INEP (2020).

Em dois mil e dezessete (2017) o número de matrículas eram de cento e dez mil, cento e trinta e sete (110.137) no Ensino Médio, reduzido para oitenta e um mil, novecentos e noventa e dois (81.922) em dois mil e vinte e três (2023), o que representa uma redução de aproximadamente vinte e cinco por cento (25%). Esse movimento reflete uma série de fatores estruturais e contextuais, como o crescimento de outras modalidades, como o EM integrado ou técnico, que teve um aumento de seis mil, quatrocentos e vinte e quatro (6.424) no primeiro ano de análise, para vinte e nove mil, novecentos e noventa e quatro (29.994) em dois mil e vinte e três (2023); os desafios da pandemia da COVID-19, que podem estar associados a ausência de registros de matrícula no Ensino Médio Integrado ou Normal – técnico ou “EJA - EF e EM Integrado – técnico” em dois mil e vinte e um (2021) e dois mil e vinte e dois (2022); diminuição da reprovação, com menos estudantes acumulados nas séries ou diminuição de demanda, devido à queda na taxa de natalidade, dentre outras possibilidades.

As matrículas da “EJA – Ensino Médio”, seguem a tendência de declínio, com quedas acentuadas. O número passou de vinte e nove mil, setecentos e oitenta e cinco (29.785) para vinte e dois mil, setecentos e setenta (22.770). Enquanto na modalidade integrada – técnico, os números oscilaram entre novecentos e setenta e nove (979) e duzentos e quatorze (214).

Em relação a estratificação das escolas estaduais paraibanas com matrículas em tempo integral, releva-se uma tendência de crescimento, o qual pode estar vinculado a metas do PNE, mas também ao fortalecimento dessa política através de esforços estaduais específicos através dos modelos de ECI e ECITs. O gráfico abaixo demonstra essa evolução ao longo dos anos de dois mil e dezessete (2017) e dois mil e vinte e três (2023).

Gráfico 1 – Escolas estaduais estratificação por matrículas em tempo integral da Paraíba (2017 – 2023)

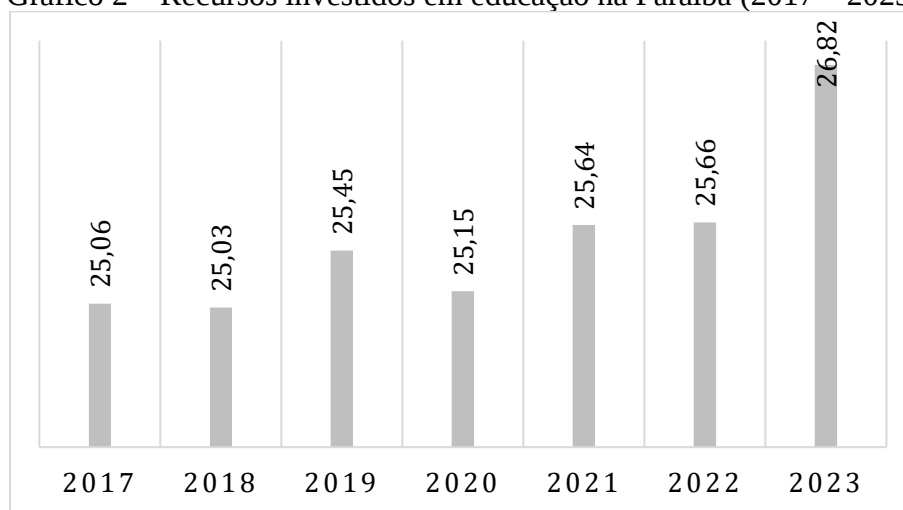


Fonte: LDE (2024). Adaptado de INEP (2020).

Inicialmente, o número de escolas com matrículas em tempo integral era de setenta e uma (71), doze vírgula dois por cento (12,2%) do número de escolas regulares. Porém, ao longo dos anos revela-se uma expansão do modelo com o objetivo de ampliar a jornada escolar. Em dois mil e vinte e três (2023), superou o número de matrículas do ensino regular.

Com relação aos recursos públicos investidos em educação na Paraíba, segue o princípio do artigo duzentos e doze (Art. 212) da Constituição Federal de mil novecentos e oitenta e oito (1988): os estados devem aplicar vinte e cinco por cento (25%), no mínimo da receita resultante de impostos.

Gráfico 2 – Recursos investidos em educação na Paraíba (2017 – 2023)



Fonte: Sistema de informações sobre orçamentos publicos em educação. Relatórios resumidos da execução orçamentária.

O gráfico acima, demonstra o percentual de aplicação nos últimos sete (07) anos. Observa-se que foi aplicado um percentual igual ou superior ao exigido constitucionalmente. Em dois mil e dezessete (2017) e dois mil e dezoito (2018), percentuais muito próximos, indicando uma estabilidade no financiamento. No ano seguinte, teve um pequeno aumento de um, vírgula sessenta e oito por cento (1,68%). Em dois mil e vinte (2020), houve uma redução de zero vírgula setenta e nove por cento (0,79%) em relação ao ano anterior, possivelmente relacionado aos desafios impostos pela pandemia. Entre dois mil e vinte e um (2021) e dois mil e vinte e três (2023), o percentual aumentou, sendo expressivo no último ano.

Anteriormente à sequência de apresentação dos dados, faz-se necessária a compreensão dos conceitos de valorização docente, remuneração, formação e condições de trabalho, bem como sua inter-relação. A valorização profissional vai além da “disponibilidade orçamentária” e deve ser compreendida em seu tripé mais amplo composto por remuneração, condições de trabalho e formação (Silva, 2025).

A remuneração é uma retribuição paga diretamente ao empregado pelo tempo ou trabalho realizado. Ela pode ser realizada por plano de carreira para o caso das/os trabalhadoras/es efetivos, como por contratos para terceirizadas/os, temporárias/os e afins, com um arcabouço legal que valoriza as/os profissionais do magistério público brasileiro (Silva, 2025).

As condições de trabalho, por sua vez, destaca-se fatores como: infraestrutura escolar, recursos didáticos e humanos especializados para a gestão e a prática pedagógica, respeito à jornada – preferencialmente concentrada em uma instituição e respeitando o limite de quarenta horas (40h) semanais, tempo dedicado ao planejamento pedagógico, estudos e avaliação de práticas (hora-atividade), proporção adequada de estudantes por docente, ambiente escolar pautado pela democracia e convivência pacífica, assegurando um espaço de respeito, diálogo e cooperação e, “as interferências da precariedade das condições de trabalho na saúde e na qualidade de vida da classe trabalhadora do magistério” (Silva, 2025).

A formação envolve o desenvolvimento profissional, envolvendo tanto a dimensão técnica quanto a experiencial. Esses três aspectos têm impacto direto na valorização docente como na qualidade do ensino e na vida das/os demais sujeitas/os da educação. Os dados a seguir nos ajudam a entender tais aspectos na Paraíba.

Segundo Paraíba (2023), até julho de dois mil e vinte três (2023), as/os prestadoras/es de serviço recebiam mil, trezentos e vinte reais (R\$ 1.320,00) para uma carga de trinta horas (30h) semanais, sendo reajustado para dois mil, trezentos e setenta e seis reais e vinte e seis centavos (R\$ 2.376,26), através da Medida Provisória número trezentos e vinte e cinco de dois mil e vinte e três (325/2023). Os profissionais estatutários, estão alocados ao Plano de Carreira e Remuneração (PRC) estadual, recebem superior aos quarenta e seis por cento (46%) das/os docentes com contratos temporários (Siope, 2023), demonstrando “avanços reais na remuneração docente, , mas que, pelas relações contratuais entre efetivos e prestadores de serviço, há uma significativa distância na média e na distribuição remuneratória entre os profissionais dos grupos” (Silva, 2025).

Os dados de infraestrutura e recursos de ensino para a etapa do EM da Paraíba, que incidem sobre as condições de trabalho, demonstram o percentual de alguns parâmetros importantes. Indicam que setenta e dois vírgula cinco por cento (72,5%) das escolas disponibilizam acesso à internet para as/os alunas/os; noventa e oito vírgula um (98,1%) têm acesso à internet, independente de ser acessível aos estudantes; cinquenta e nove vírgula quatro (59,4%) possuem quadra esportiva; trinta e sete vírgula três (37,3%) laboratório de informática; quarenta e nove vírgula dois (49,2%) laboratórios destinado a atividades de ciências; oitenta e

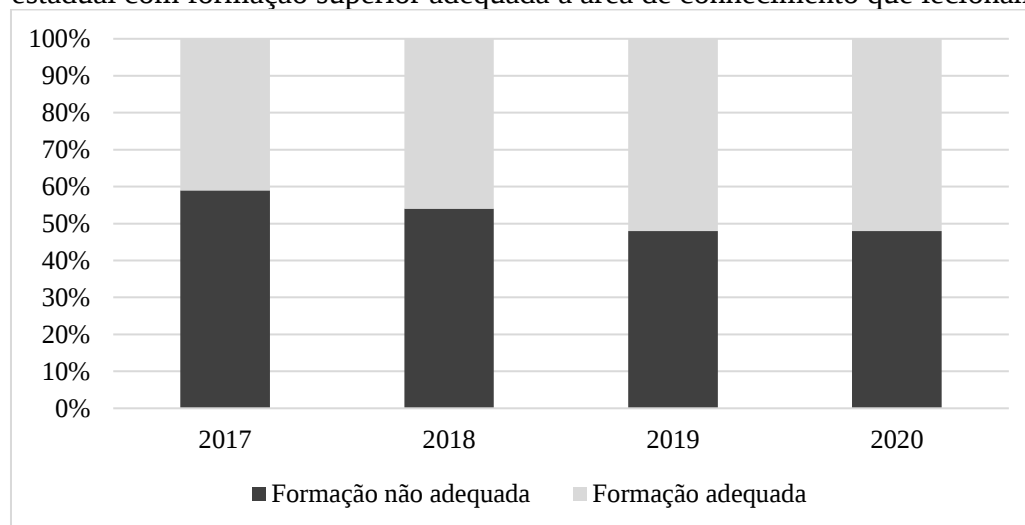
cinco vírgula cinco (85,5%) biblioteca/sala de leitura; noventa e seis (96%) banheiros em geral; oitenta e dois vírgula nove (82,9%) banheiros adaptados para Pessoas com Deficiências (PCD) e trinta e um vírgula cinco (31,5%) auditórios (Inep, 2023).

Em relação ao número de docentes segundo nível de formação, a maioria possui pós-graduação. De um total de seis mil e sessenta e quatro (6.064) docentes contratados temporariamente/terceirizado/CLT da rede estadual, dois vírgula cinco por cento (2,5%) possuem ensino médio ou modalidade normal, três vírgula oito (3,8%) sem formação mínima, quatro vírgula oito (4,8%) superior bacharelado ou tecnólogo, quarenta e um vírgula três (41,3%) superior com licenciatura ou complementação pedagógica, quarenta e sete vírgula oito (47,8%) pós-graduação. O número de docentes concursado/efetivo/estável é seis mil, seiscentos e cinquenta e quatro (6.654), sendo setenta e cinco vírgula sete por cento (75,7%) com pós-graduação e vinte e dois vírgula três (22,3%) com licenciatura ou complementação pedagógica (Inep, 2020).

Dentro as/os docentes com contratos temporários/terceirizado/CLT, oitenta e dois vírgula um por cento (82,1%) possuem formação adequada e quarenta e sete vírgula nove (47,9%) não adequada. Entre os concursados/efetivo/estável setenta e dois vírgula oito por cento (72,8%) formação adequada e vinte e sete vírgula quatro (27,4%) não adequada (Inep, 2020), influenciando na distribuição das/os professoras/es por nível de ensino e disciplina.

No gráfico a seguir, demonstramos o percentual de docentes com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. Percebemos que entre 2012 e 2018, aquela/es que possuem formação superior não lecionam em sua área, ratificando a afirmação anterior. Em dois mil e dezenove (2019) e dois mil e vinte (2020), isso muda, sendo um pouco superior aquelas/es que lecionam em componentes curriculares com formação adequada.

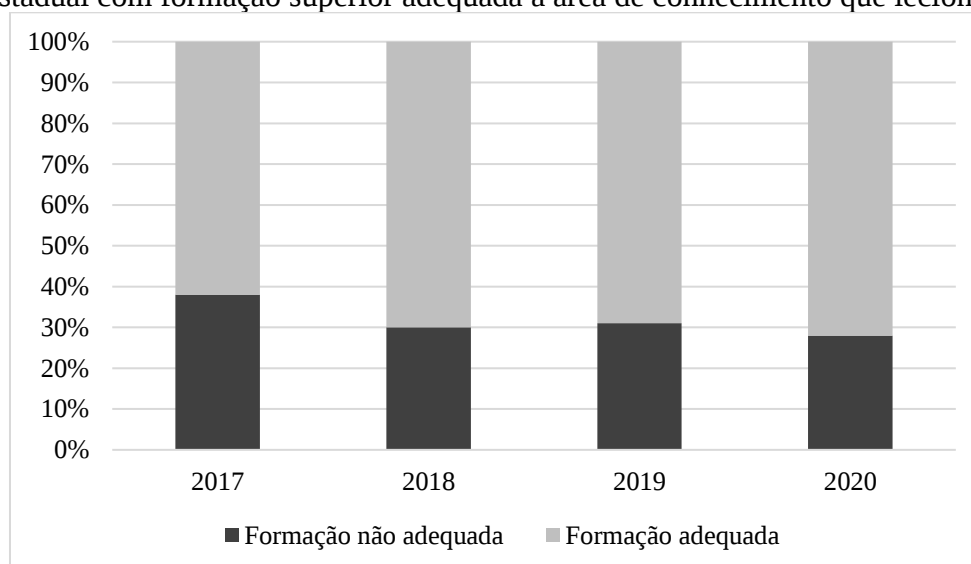
Gráfico 3 – Percentual de docências de professora/es temporários/contratados, CLT da rede estadual com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam



Fonte: Adaptado de LDE (2024) a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica, INEP (2020).

O percentual de docências de professores concursado/efetivo/estável da rede estadual com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, é bem diferente do apresentado acima. A relação de profissionais que atuam com formação adequada é superior em todos os anos, chegando a setenta por cento (70%) em dois mil e dezoito (2018) e ultrapassando essa margem em dois mil e vinte (2020).

Gráfico 4 – Percentual de docências de professoras/es concursado/efetivo/estável da rede estadual com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam

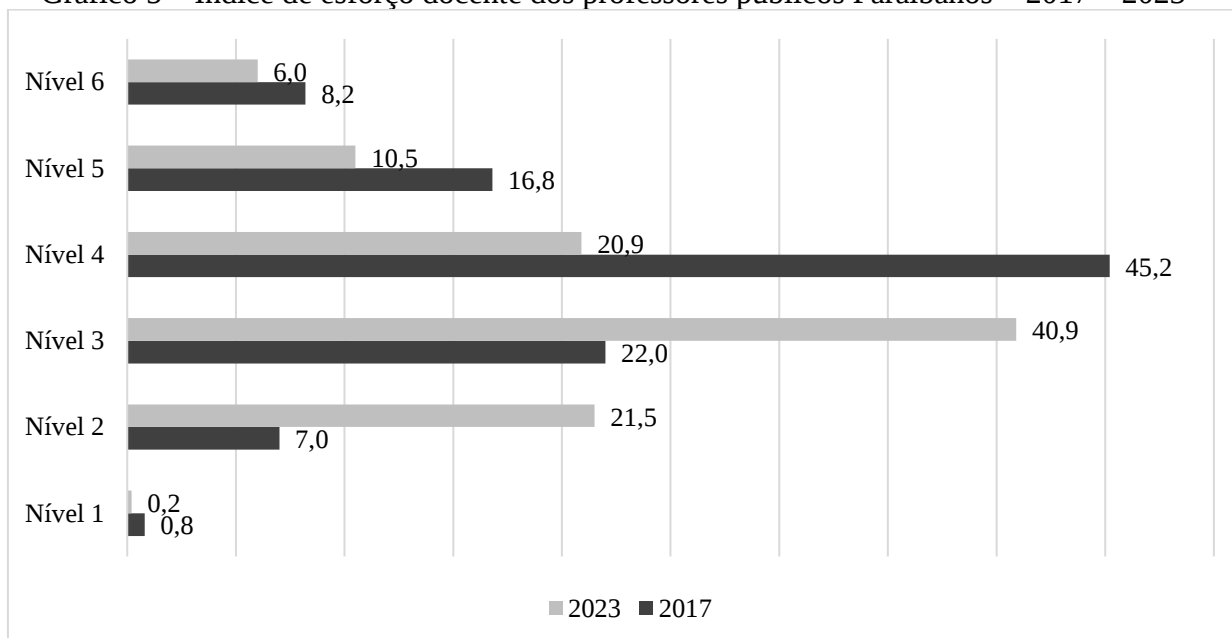


Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP (2020).

Quanto ao índice de esforço docente é indispensável compreender que se trata de um indicador educacional do Inep, o qual utiliza todas as informações do Censo da Educação Básica

e considera: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunas/os atendidas/os e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte da/o docente. Desta forma, conhecendo-se essas características de um/a profissional é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade. Quanto maior o nível que a/o docente se encontra, maior é o seu esforço para exercer a profissão, considerando as quatro variáveis trabalhadas no indicador. O gráfico abaixo apresenta o percentual de professores públicos da rede estadual paraibana distribuídos em cada nível. Infelizmente, o indicador não estratifica por contrato de trabalho.

Gráfico 5 – Índice de esforço docente dos professores públicos Paraibanos – 2017 – 2023



Fonte: Inep. Indicadores educacionais. Indicador de esforço docente.

Entre dois mil e dezessete (2017) e dois mil e vinte e três (2023), observa-se que poucos docentes estão no nível um (01), com apenas zero vírgula oito por cento (0,8%) e zero vírgula dois por cento (0,2%) de esforço. Esse número ainda menor em dois mil e vinte e três (2023) demonstra que praticamente não há docentes trabalhando em condições consideradas com baixo esforço. No nível dois (02), houve um aumento significativo, mostrando uma tendência de crescimento em níveis intermediários de trabalho.

O nível três apresentou um aumento expressivo, passando de vinte e dois por cento (22%) em dois mil e dezessete (2017) para quarenta vírgula nove por cento (40,9%) em dois mil e vinte e três (2023), consolidando-se como o maior grupo nesse último ano. No nível seis (06), que representa o maior nível de esforço, houve uma leve redução de oito vírgula dois por

cento (8,2%) em dois mil e dezessete (2017) para seis por cento (6%) em dois mil e vinte e três (2023). Embora esse decréscimo seja positivo, ainda indica que uma parcela considerável de profissionais permanece em condições de trabalho bastante desafiadoras.

A concentração significativa das/os docentes nos níveis três (03) e quatro (04), podem ser associadas à precarização do trabalho, promovida por políticas neoliberais que frequentemente priorizam a redução de custos em detrimento de melhores condições. A alta prevalência de contratos temporários para seis mil e sessenta e quatro (6.064) docentes, pode significar que esses profissionais enfrentam maior instabilidade contratual e sobrecarga, refletindo diretamente nos altos níveis de esforço. Ademais, a ausência de processos seletivos públicos e a falta de transparência desses documentos ou processos no *site* da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para a seleção de docentes temporários, é uma prática questionário de adaptação das políticas públicas locais ao receituário neoliberal que impacta a valorização docente no estado (Silva, 2025).

4.2 Descrição epistemológica

Mainardes (2017) alerta para o fato de que, no campo das políticas educacionais, há uma fragilidade de explicitação epistemológica em alguns trabalhos. Neste segmento, delinearemos nosso posicionamento epistêmico como prelúdio para, no próximo tópico, realizarmos a relação com os procedimentos da pesquisa.

De modo inicial, salientamos que nossas descrições sobre a epistemologia da pesquisa, estão fundamentadas no esquema analítico proposto por Mainardes (2023), o qual é utilizado em suas meta-análises/metapesquisas¹⁹ sobre a reflexividade dos processos de investigação no campo da política educacional. É crucial entendermos que, neste contexto, não conduzimos uma metapesquisa sobre os relatórios, artigos, dissertações e teses envolvendo nossa temática, como realizado por Mainardes (2017). Tão pouco buscamos nos ater a esse escopo em nossa investigação, uma vez que, a condução da metapesquisa demanda um domínio substancial das perspectivas, posicionamentos e enfoques epistemológicos. Almejamos apenas delinear de maneira consistente nossa fundamentação para podermos minimamente avançar nas reflexões sobre a política da Paraíba, aproveitando o esquema analítico como ferramenta de suporte.

Mainardes (2023) determina seis (06) aspectos principais do seu esquema: temática

¹⁹ O autor Jeffersson Mainardes (2018), conceitua a metapesquisa a partir de autores como Rosenbaum, Langhinrichsen-Rohling (2006), Zhao (1991) e Finfgeld (2003). A compreende como a pesquisa sobre pesquisas em política educacional, a fim de “examinar um conjunto de pesquisas, com propósitos variados: análise dos métodos, das teorias, dos resultados, etc”.

abordada na pesquisa; tipo de investigação (base empírica, documental, bibliográfica, pesquisa de campo, outra); abrangência do estudo (local, regional, internacional); marco teórico (conceitos-chave, fundamentos da pesquisa); tipo de abordagem (descritiva, analítica, argumentativa); procedimentos metodológicos e; aspectos relacionados ao Enfoque Epistemológico da Política Educacional (EPE) – perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemometodológico.

No quadro a seguir, apresentamos alguns dos aspectos mencionados anteriormente, relacionando-os ao esquema analítico desta pesquisa.

Quadro 7 – Esquema analítico da pesquisa

Temática abordada	A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio e a qualidade da educação.
Tipo de investigação	Análise documental, levantamento de dados secundários de fontes oficiais, leitura analítica a partir de perspectivas de qualidade de educação.
Abrangência do estudo	Estadual.
Marcos teóricos (conceitos)	Reforma, ensino médio, qualidade da educação e neoliberalismo.
Tipo de abordagem	Qualitativa, Descritiva-analítica.
Procedimentos metodológicos	Crítico-analítico.
Perspectiva epistemológica	Pluralista.
Posicionamento epistemológico	Crítico-dialético.
Enfoque epistemometodológico	Crítica aos interesses de classe no Estado moderno.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mainardes (2023).

Pelos dados apresentados, é possível percebemos que pesquisa se centra na análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio e como esta se relaciona com a qualidade da educação. Para tanto, utilizaremos a análise documental (Ludke; André, 1986) de registros da PCEP-EM e das Diretrizes Curriculares da Paraíba (2023, 2024) fazendo uma leitura analítica desses materiais, explorando perspectivas relacionadas à qualidade da educação.

A abrangência da pesquisa é limitada ao Estado da Paraíba, oferecendo uma visão específica sobre a implementação e os possíveis efeitos da Proposta na região. Os marcos teóricos, conforme citados no quadro, abordam conceitos fundamentais como reforma, ensino médio, qualidade da educação e neoliberalismo.

A abordagem é crítico-analítico com procedimentos críticos-analíticos. Ao partirmos dela, temos a intenção de colocá-la como abordagem e metodologia, uma vez que nos permite realizar análises profundas e reflexivas, como também utilizamos de técnicas e ferramentas detalhadas, críticas e específicas ao nosso objeto a partir do levantamento dos dados.

A perspectiva pluralista de construção do conhecimento reconhece nossa aproximação inicial com o marxismo, ao mesmo tempo que diverge da pureza epistemológica defendida por

Mainardes (2018). Reconhecemos as limitações inerentes aos trabalhos derivados de dissertações, que incluem o tempo restrito de pesquisa, a maturidade ainda em desenvolvimento do/a pesquisador/a e a natureza do objeto de estudo, que frequentemente não é tão delimitado quanto em uma tese.

O posicionamento assumido, é o crítico–dialético, o qual “valoriza a ação como fonte de explicação e estabelece como condições de leitura dos fenômenos o entendimento de que estes são construídos historicamente por meio de inter–relações das partes com o todo” (Sampaio; Menezes, 2022, p. 2). Isso implica uma postura de reconhecimento das contradições e dos conflitos na produção de saberes, que é o que já estamos fazendo em cada capítulo e suas sessões. Reconhecendo os conflitos e fazendo uma síntese no final buscando articular os elementos.

O enfoque epistemológico é a crítica aos interesses de classe do Estado moderno. A partir de Poulantzas (1980), entendemos o Estado como um agente mediador de interesses, ora do mercado pela classe dominante, ora das demandas sociais das minorias. É neste movimento dialético, que continuaremos tecendo críticas ao Estado moderno no cenário paraibano.

4.3 Delimitação das etapas da pesquisa e o caso paraibano

Mediante a preocupação com os possíveis efeitos da política da reforma do ensino médio na Paraíba, considerando que esses efeitos potenciais tendem a tomar formas diferentes em contextos locais, a abordagem escolhida é a qualitativa. Esta, nos permite investigar o cenário descrito de modo holístico e com uma certa liberdade, uma vez que se preocupa na compreensão qualitativa do processo, nos permitindo interpretar os dados de natureza subjetiva e explorar os contextos que perpassam a política investigada; diferentemente da perspectiva quantitativa, na qual a ênfase está nos dados numéricos e estatísticos (Stake, 2011).

De acordo com Poupart et. al. (2017, p. 127–128), “a pesquisa qualitativa instaurou uma tradição própria, que evolui e confere uma coloração particular ao seu delineamento”, podendo compreender também o problema, a problemática, estratégia e pertinência da pesquisa. Apoiadas na referida abordagem, delinearemos nossas etapas de pesquisa e o caso paraibano.

Inicialmente, consideramos o ensino médio e, especificamente, a proposta curricular para esta etapa no Sistema Estadual de Educação da Paraíba em implementação como um estudo de caso. O estudo de caso constitui uma abordagem metodológica que examina um fenômeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade, permitindo uma investigação aprofundada dos aspectos particulares de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do caso em questão. Nas palavras de Stake (1978, p. 258) é “um estudo de um sistema

delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”.

Nesse viés, a análise documental, aliada à pesquisa qualitativa, é uma técnica que enriquece as informações disponíveis do caso e desvela novos aspectos do tema em estudo (Ludke; André, 1986). Por meio dela, somos capazes de apreender, compreender e analisar “documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5), incluindo fontes escritas ou não, como leis, livros, artigos, vídeos, fotos, filmes, etc.

Nesse sentido analítico, os conceitos de qualidade social da educação e qualidade total fornecem elementos para uma análise documental contextualizada, integrando dados da realidade paraibana. Essa análise do caso considera o histórico de contexto entre os anos de 2017 e 2022 para alguns elementos, enquanto a leitura da política é atualizada para o ano de 2023.

Os elementos estruturantes do novo ensino médio centrados na qualidade serão considerados na análise da PCEP-EM, sendo eles: abertura da esfera privada, competências, habilidades, Educação Profissional e tempo integral. Nosso desafio reside em analisar suas materialidades a partir da perspectiva pluralista e do enfoque crítico-analítico, que questiona os interesses do Estado moderno e busca compreender as complexidades subjacentes à Proposta.

O universo de pesquisa é o sistema de ensino paraibano, visto que é nesse contexto que a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio se aplica. Portanto, traremos dados do sistema de ensino de modo geral para nossa discussão, abordando aspectos como relação público-privada e condições de trabalho, a partir de dados secundários. Promovendo uma compreensão mais profunda das condições reais enfrentadas pelas redes públicas de ensino no contexto da implementação da PCEP-EM.

A seguir indicamos os dados e as fontes de informação da nossa pesquisa e o objetivo relacionado a cada uma delas.

Quadro 8 – Relação dos dados, fontes, ano(s) e objetivos das informações que serão coletas

Dados e fontes de informação	Ano(s) das Informações	Objetivo
Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio	2023	Categorizar os principais pontos da reforma, buscando, no documento, analisar de que forma estão previstos os projetos educacionais/societários e de que modo se aproximam às perspectivas de qualidade da educação debatidas no capítulo 2.

Aspectos centrais dos conceitos de qualidade total e social da educação construídos no capítulo 2	Sem ano	Para cada categoria de leitura analítica da proposta curricular, considerar os principais tópicos que venham a dialogar com a categorização referida, conforme o quadro quatro (04) do segundo capítulo. São eles: objetivo, educação, escola pública, democracia, mercado, Estado, direito à educação, sujeito, financiamento, currículo, formação, acesso, racionalidade, responsabilização, fracasso escolar e avaliação (além do conceito geral para qualidade total e qualidade social).
Indícios, evidências e tendências	Sem ano	Ao final do capítulo analítico, propor uma síntese de indícios, evidências e tendências a partir do estudo proposto.

Fonte: Autoria própria (2024).

A partir do quadro acima, indicamos os principais pontos que iremos observar em cada fonte de informação e o ano que iremos considerar nesta coleta. De modo geral, avançaremos no texto da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, trazendo algumas evidências, tendências e, quando não for possível nenhuma das duas, indícios, considerando a qualidade da educação e os seus principais aspectos o elemento analítico central.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, nosso objetivo é analisar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEP-EM), considerando as categorias de análise da Reforma construídas no Capítulo 3. Buscamos identificar quais dentre os 19 elementos principais que compõem os conceitos de qualidade sintetizados no Capítulo 2 dialogam com cada categoria. Os indícios, evidências e tendências serão observados em todas as seções. Para tanto, iniciaremos a reflexão compreendendo o texto do documento estadual, com foco nos aspectos centrais do Novo Ensino Médio (NEM), apresentados na Seção 3.3, somados a um novo elemento, o Projeto de Vida. Em seguida, aprofundaremos a discussão sobre os aspectos que configuram a qualidade da educação no estado.

5.1 Análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio

Anteriormente à implementação da PCEP-EM, o estado iniciou a implementação do “novo” ensino médio a partir do Programa Ensino Médio Inovador, posteriormente substituído pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs). Como destacado, esses modelos têm semelhanças e estão interligados, embora tenhamos evidências de que as ECITs estejam mais alinhadas ao NEM, devido à sua relação com as demandas de mercado pelo ensino técnico.

Após esse contexto, a PCEP-EM surge como uma iniciativa de orientação para a construção curricular, a partir da Lei n. 13.415/2017. No entanto, sua adoção está subordinada às Diretrizes Operacionais da Paraíba (Paraíba, 2024), que representam um marco normativo fundamental para a gestão e execução das políticas educacionais no estado. Ou seja, o documento estadual serve como orientador para a construção curricular, mas também precisa estar alinhado às Diretrizes Operacionais, por seu caráter legislativo superior.

A título de menção, desde 2017, o estado paraibano publica regularmente as Diretrizes Operacionais no início de cada ano. Embora a versão atual seja referente a 2024, os estudos e Costa (2023) revelam aproximações diretas desta com o documento de 2023 no que diz respeito às discussões sobre educação profissional. Por essa continuidade temática, nosso esforço inicial será de aproximar as discussões de ambos os documentos nas reflexões sobre a educação profissional, trazendo uma análise mais aprofundada da temática.

Em linhas gerais, refletir sobre os elementos estruturantes do NEM na Proposta exige uma análise que considere, de forma articulada, tanto a organização do próprio documento quanto as Diretrizes Operacionais da Paraíba e os modelos de escolas cidadãs.

Dentre os cinco elementos estruturantes no NEM (abertura da esfera privada no EM público; desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital; educação profissional (EP); condições de trabalho docente; e educação em tempo integral), iniciaremos a análise documental da Proposta a partir do elemento EP, pelo caráter técnico das Escolas Cidadãs Integrais e pela ênfase nos Itinerários Formativos (Ifs) observada no sumário do documento estadual (Paraíba, 2021). Em cada elemento estruturante, além de compreender a dimensão ao debate, buscou-se uma leitura analítica do alinhamento a PCEP-EM aos aspectos principais do debate sobre a qualidade da educação sintetizados no Quadro 4 deste trabalho: objetivo, educação, escola pública, democracia, mercado, Estado, direito à educação, sujeito, financiamento, currículo, formação, acesso, racionalidade, responsabilização, fracasso escolar e avaliação (além do conceito geral para qualidade total e qualidade social).

5.1.1 Educação Profissional

A partir de Costa (2023), é possível percebermos algumas conexões entre o modelo de ECIT, que visa inserir diretamente o jovem no mercado de trabalho a partir da formação profissionalizante, e a PCEP-EM, especialmente no que tange à educação profissional. Essa conformidade está em sintonia com as Diretrizes Operacionais da Paraíba de 2023, documento anterior à versão atual. O texto das Diretrizes (Paraíba, 2023) é quase idêntico ao da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, no que concerne à Educação Profissional Técnica (EPT), alinhando-se ao nosso entendimento de educação profissional. Por essa aproximação, optamos por iniciar nossas análises a partir desses documentos, buscando aprofundar a investigação sobre o contexto paraibano.

Em Paraíba (2023, p. 27), é indicado o seguinte:

A Educação Profissional Técnica - EPT visa formar profissionais para o mundo do trabalho na perspectiva da formação integral do/a cidadão trabalhador, para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico de nosso estado. Abrange os cursos Técnicos integrados, de Formação Inicial e Continuada (FIC) e subsequente vinculados às Unidades Estaduais de Ensino que ofertam Cursos Técnicos de Nível Médio de 800, 1000 ou 1200 horas, ou cursos de qualificação os quais possuem carga horária mínima de 160h, não exigindo conhecimento anterior sobre as atividades desenvolvidas. Pode ser desenvolvida nas formas integrada, articulada ou subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

O texto conceitua a EPT relacionando-a ao mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação integral que atenda às demandas do setor produtivo e ao desenvolvimento

socioeconômico do estado. Além disso, indica a possibilidade de cursos técnicos de diversos formatos – integrados, de Formação Inicial e Continuada (FIC), e subsequentes – que ofertem cursos técnicos de modo integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

No capítulo 4 da PCEP-EM, “Itinerários de Formação Técnica e Profissional”, percebemos uma relação direta com o entendimento de EPT indicado nas Diretrizes Operacionais da Paraíba (2023). No documento, lê-se:

A formação profissional e técnica na Rede Estadual de Educação da Paraíba, em cumprimento aos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Visa formar profissionais para o mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador, para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico. Dentre as ofertas existentes atualmente no panorama da educação profissional da Paraíba, estão os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), vinculados às Unidades Estaduais de Ensino que ofertam Cursos Técnicos de Nível Médio. É exigida escolaridade variável de acordo com os cursos, que possuem carga horária mínima de 160h, não exigindo conhecimento anterior sobre as atividades desenvolvidas. Assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica (Paraíba, 2021, p. 811).

Ao comparar os dois textos sobre a formação profissional e técnica na Paraíba (Paraíba; 2021, 2023), podemos identificar semelhanças em termos de conteúdo. Ambos têm como foco a formação de profissionais para o mundo do trabalho, destacando a formação integral do cidadão trabalhador e a necessidade de atender às demandas do setor produtivo e ao desenvolvimento econômico, além de mencionar a oferta de cursos técnicos em formatos idênticos.

A EP, nesse contexto, é apresentada a partir da discussão da EPT, evidenciando a articulação entre educação e desenvolvimento econômico pela dimensão técnica. Tal dimensão indica uma base legal favorável à implementação dos modelos de ECITs adotados na Paraíba, com um foco na formação integral e profissionalizante e na oferta do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional, alinhado à formação técnica e profissional.

O alinhamento da ECIT e do referido IF à dimensão técnica pode ser fundamentado na importância de “formar profissionais para o mundo do trabalho na perspectiva da formação integral do/a cidadão trabalhador, para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico de nosso estado” (Paraíba, 2023, p. 27). No trecho, a formação integral é referida diretamente e alinha-se à perspectiva do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional (FTP) do “novo” ensino médio, por buscar promover um ensino alinhado ao “mundo do trabalho” e às demandas do setor produtivo.

Além disso, ambos os textos abordam a EPT de maneira alinhada, mas com nuances que

refletem diferentes ênfases e contextos. A PCEP-EM proporciona uma compreensão mais ampla e contextualizada da EPT, inserindo-a no panorama da educação nacional e destacando suas dimensões e exigências específicas, enquanto as Diretrizes Operacionais se concentram em descrever diretamente os elementos da EPT na Paraíba. Essa análise comparativa pode ser útil para entendermos como os documentos se articulam e se complementam dentro do sistema educacional do estado.

Em Paraíba (2024), essa aproximação não é observada. A Educação Profissional e Tecnológica é discutida a partir de como é desenvolvida, em relação à organização curricular e ao Programa Primeira Chance, criado em 2019 para apoiar a integração das/os estudantes da EPT no mundo do trabalho. Ou seja, Paraíba (2023) traz as bases para a EPT da Paraíba como está indicada na PCEP-EM (Costa, 2023).

No entanto, precisamos dizer que algumas diferenças de texto são notáveis nos documentos em análise. O segundo texto (Paraíba, 2021, p. 811) menciona explicitamente que a formação profissional técnica está em “cumprimento aos objetivos da educação nacional”, enquanto o texto das Diretrizes menciona apenas a dimensão do trabalho. Em relação à exigência de escolaridade, na PCEP-EM é mencionada “escolaridade variável de acordo com os cursos, que possuem carga horária mínima de 160h, não exigindo conhecimento anterior sobre as atividades desenvolvidas” (Paraíba, 2021, p. 811), enquanto em Paraíba (2023), os cursos de qualificação com carga horária mínima de 160h não exigem conhecimento prévio para as atividades.

A dimensão técnica apresentada a partir da EPT demonstra uma concepção de educação meramente profissional, revelando um possível alinhamento ao modelo gerencial de ensino. Tal aspecto inviabiliza a “construção de uma escola efetivamente para todos, pública e de qualidade” social (Neto; Silva, 2001, p. 15).

Para aprofundar o entendimento de EP no texto da Proposta Curricular, realizamos uma busca pelo termo “profissional”. Em oitocentas e sessenta e sete (867) páginas, o termo é mencionado duzentas e três (203) vezes e é associado a diversas dimensões, incluindo áreas do conhecimento, direitos fundamentais da pessoa humana, projeto de vida, o papel profissional da educação, a Formação Técnica Profissional (FTP), unidades curriculares, mas, principalmente, os Itinerários Formativos (IFs)²⁰.

²⁰ Na PCEP-EM é indicado que “[...] Itinerários Formativos [...] compreende[m] um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional [...]” (Paraíba, 2021, p. 19). São “uma parte do currículo de aprofundamento da Formação Geral Básica (FGB) alinhada à BNCC” (Paraíba, 2021, p. 433).

Na décima nona (19^a) menção, o documento paraibano evidencia a educação profissional a partir da quinta área do conhecimento, “Formação Técnica e Profissional”. No documento, são indicadas cinco áreas: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e) Formação Técnica e Profissional, conforme orienta o art. 4 da Lei n. 13.415/2017 (Paraíba, 2021, p. 24). Ou seja, a EP ocupa um papel central no modelo da Paraíba, como no documento nacional, funcionando como um dos eixos estruturantes da proposta curricular.

Esse modelo também se reflete nos cursos técnicos integrados à educação profissional em tempo integral da ECIT. A organização curricular segue três grandes blocos: Formação Geral Básica, Parte Diversificada (quando aplicável) e Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Este último divide-se em cinco blocos: : i) aprofundamento; ii) diversificada; iii) formação básica para o trabalho; iv) formação profissional específica; e v) práticas integradoras (Paraíba, 2024, p. 87).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio indica a necessidade de **“reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo”** (Brasil, 2017, p. 475, grifo nosso). Percebemos que o estado paraibano adota a orientação de maneira rigorosa, alinhando-se plenamente à normativa nacional. Em Paraíba (2021, p. 813-815), é explicitado que a estrutura do Ensino Médio da Paraíba segue a implementação do NEM: FGB e IF. Os Itinerários Formativos correspondentem à parte flexível a ser incorporada nos currículos locais (Paraíba, 2021, p. 42).

Da vigésima terceira (23^a) à vigésima sexta (26^a) menção, o termo “profissional” é associado às estruturas gerais do ensino médio na Paraíba. A Proposta Curricular detalha as modalidades da etapa articulando-as ao projeto de vida das/os estudantes e à formação profissional e tecnológica de diferentes formas, sendo elas: ensino regular, ensino integral, ensino integral técnico e ensino regular técnico e profissional. Os modelos apresentam diferentes enfoques pedagógicos, com variações de carga horária. Entre eles, os dois primeiros, têm foco mais generalista, priorizando a formação cidadã e acadêmica, com menor ênfase na formação profissional e tecnológica. O terceiro e o quarto são os que mais se aproximam da educação profissional, por priorizarem a integração entre formação acadêmica e capacitação para o mercado. Vejamos:

Ensino regular: com uma matriz de 3.000 horas anuais, propondo uma formação cidadã que inclui a FGV quanto uma base diversificada e flexível. As/os alunas/os têm a possibilidade de aprofundamento por meio dos IF em áreas como Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática, Ciências Naturais, e Formação Profissional e Tecnológica.

Ensino Integral: apresenta uma carga horária superior a 3.600 horas anuais, buscando uma formação integral. Além dos estudos propedêuticos e da FGB, inclui itinerários propedêuticos que dialogam com o projeto de vida das/os estudantes, promovendo uma educação mais personalizada.

Ensino Integral Técnico: com matriz curricular de 4.200 horas anuais, oferecendo uma formação geral básica propedêutica, junto com uma parte diversificada que permite o diálogo entre a FGB e a parte flexível de Formação Profissional e Tecnológica a ser definida pelas unidades escolares em consonância com a realidade local e o projeto de vida dos estudantes.

Ensino Regular Técnico e Profissional: com matriz de 3.000 horas anuais ou mais, dependendo dos interesses das/os estudantes, a realidade local e das condições de oferta e infraestrutura das unidades escolares. Essa modalidade inclui a FGB e uma base de formação para o mundo do trabalho, articuladas com trilhas de Formação Profissional que devem ser orientadas a partir dos projetos de vida dos estudantes e as realidades locais (Paraíba, 2021, p. 42).

Como explicitado, o ensino integral técnico e o regular técnico e profissional têm maior aproximação à dimensão técnica. No primeiro, a Formação Profissional e Tecnológica é definida pelas unidades escolares de acordo com a realidade local e o projeto de vida das/os alunas e alunos. No segundo, considera-se a formação para o mundo do trabalho articulada à formação profissional.

Em Paraíba (2024), são indicados o ensino técnico subsequente e o técnico de nível médio integrado como alternativas para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual.

A partir de Neto e Silva (2001), podemos entender que o ensino técnico *per se* baixa o padrão da qualidade social. Isso porque tal modelo prioriza exigências imediatas, focando em competências operacionais, fragmentando o aprendizado, principalmente quando alinhado a um cenário e limitações estruturais.

Na quadragésima segunda (42ª) referência, no capítulo 3, o termo “profissional” aparece no contexto dos IFs. Destacam-se os IFs como “tudo o que não for FGB, circunscrevendo 1.200 horas [...] contribuem para o desenvolvimento da formação humana e integral, a saber: Aprofundamento das Áreas de Conhecimentos da FGB, além de Projeto de Vida (PV), Formação Técnica Profissional (FTP) e Eletivas” (Paraíba, 2021, p. 433). Tal concepção enfatiza a complementaridade dos itinerários à FGB, além de destacar o PV, a FTP e as Eletivas como partes integrantes dos IFs.

No documento, o Projeto de Vida auxilia as/os alunas/os a refletir sobre seus interesses, aspirações e possibilidades, funcionando como eixo orientador na escola dos itinerários. As eletivas são disciplinas ou atividades optativas “com temas sugeridos pelos educadores e/ou pelos estudantes” semestralmente, fortalecendo o PV (Paraíba, 2021, p. 795). A Formação Técnica e Profissional, por sua vez, é uma das opções de IF.

A organização do itinerário de Formação Profissional apresenta a seguinte estruturação:

Figura 3 – Estruturação do itinerário de Formação Profissional na PCEP-EM



Fonte: Paraíba (2021, p. 814).

A organização da oferta da Educação Profissional no itinerário de FTP aborda o PV, a formação para o mundo do trabalho e as trilhas de formação profissional. A formação para o mundo do trabalho, ainda não explicada, é composta por disciplinas empreendedoras: as eletivas, a Educação Tecnológica e Midiática, que busca preparar as/os estudantes para o mercado cada vez mais digital; e Higiene e Segurança do Trabalho, necessária no ambiente profissional.

As trilhas de formação profissional referem-se aos caminhos que as/os estudantes vão trilhar no decorrer do semestre, permitindo a oferta de cursos específicos na escola de forma integrada, concomitante e FIC. Contudo, na prática, acontece o que já discutimos em relação aos IF: é ofertado o que é possível dentro das limitações estruturais e financeiras da escola, indo de encontro à flexibilização curricular.

Um aspecto de discussão interessante é a composição da comissão estadual responsável pela elaboração da Formação Técnica e Profissional no contexto paraibano. As/os integrantes da comissão foram: Rayssa Ferreira Alencar (engenheira mecânica), Kaline Arlen Serrão (professora), Jonatta Sousa Paulino (cientista social), Tarcyzio José dos Santos Nascimento (arquiteto e urbanista), Ana Lucia Santos F. do Nascimento (informações não encontradas), Hebertty Vieira Dantas (químico), Vivianne de Sousa (cientista social) e Taisa Rodrigues Dantas (jornalista).

Observamos que a maioria dos membros da comissão têm formação em áreas que não são da educação, como engenharia, arquitetura, química e jornalismo. Mesmo aquela que tem relação com a educação desenvolve uma abordagem voltada às demandas do mercado, o que reflete o viés mercantil na formulação da proposta. A atuação de Kaline Arlen Serrão explicita

esse direcionamento. Ela é descrita como:

Assessora de Educação Profissional e Técnica, elaborando currículos por competências para educação profissional, bem como para Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando a articulação curricular, as competências básicas para o mundo do trabalho e as habilidades comportamentais. Realiza formações para a rede estadual, em ensino para competências, metodologias ativas, inovação social, intervenção comunitária e empreendedorismo educacional (Serrão, 2022).

Esse perfil profissional de Kaline Arlen está alinhado ao que a PCEP-EM prevê:

A formação técnica e profissional, no contexto do Novo Ensino Médio, tem o propósito de estimular o desenvolvimento de metodologias e programas educacionais inovadores e atualizados, que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, mas também o desenvolvimento para lidar com as questões da vida pessoal (Paraíba, 2021, p. 813).

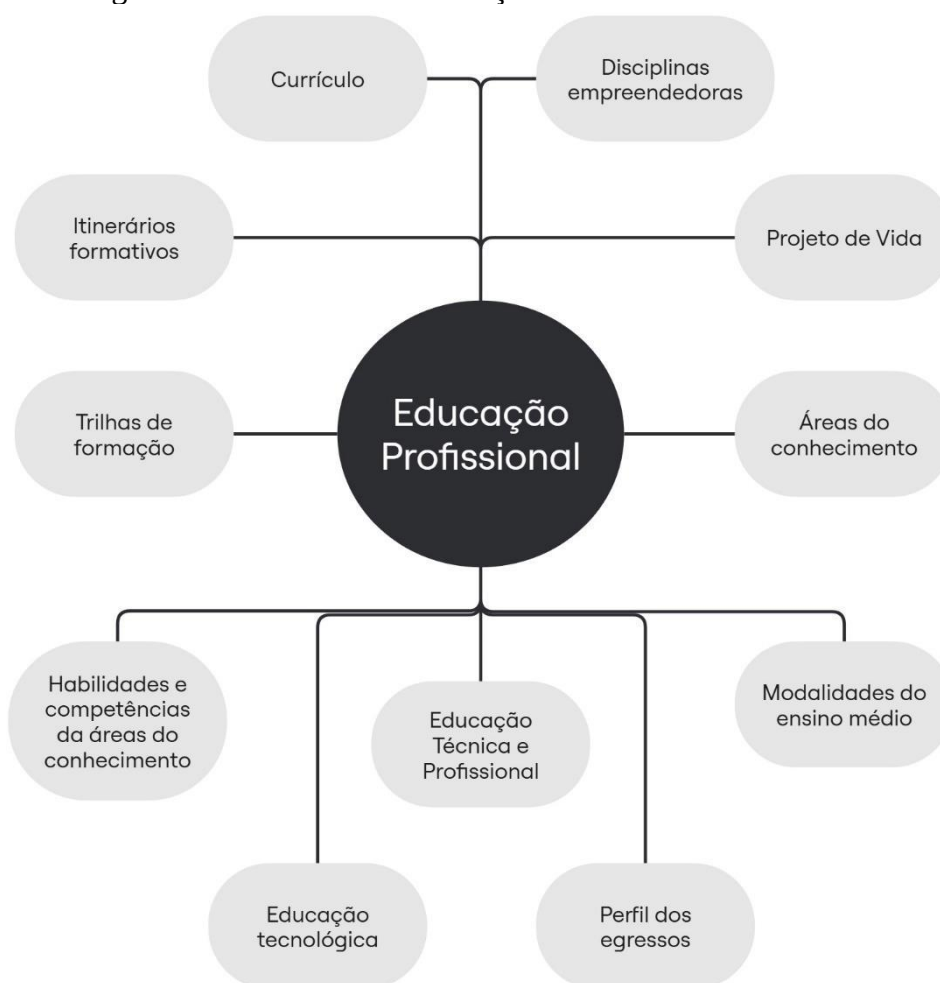
A composição da comissão e o foco na elaboração da FTP, articulada com as competências para o mundo do trabalho, levantam questões sobre a adequação do documento em termos de formação que vá além das demandas econômicas e atenda às necessidades educacionais e sociais mais amplas das/os estudantes.

Fisher (2023, p. 34) leva-nos a entender que o cenário mercantil é uma consequência da atmosfera da sociedade capitalista, que implantou uma “ontologia empresarial [...] na qual é simplesmente óbvio que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa”. Essa lógica é visível na FTP, de competências e habilidades, IF, projetos de vida, que na prática condicionam a regulação do trabalho docente e a educação como uma espécie de barreira invisível, bloqueando o pensamento e a ação crítica.

Embora nos dois tipos de qualidade da educação o plano de fundo seja a sociedade capitalista, por percebermos que a educação pública está alinhada a empresas e não a um espaço democrático fundamental para exercer a cidadania, a EP mostra-se alinhada a uma dimensão total.

A Fig. 4, a seguir, demonstra a abrangência da EP no documento estadual.

Figura 4 – Dimensões da Educação Profissional na PCEP-EM



Fonte: Autoria própria (2024).

A figura acima apresenta alguns aspectos relacionados à EP na PCEP-EM. Nesta seção, iniciamos a discussão por sua relação com a Educação Técnica e Profissional a partir do que está indicado nas Diretrizes Curriculares; contudo, isso foi ampliado na medida que analisamos como o termo “profissional” estava apresentado no documento. Sua relação inclui as modalidades do ensino médio, as áreas do conhecimento, o Projeto de Vida e, principalmente, o Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional. Além desses, outros aspectos são indicados na figura, como perfil dos egressos, habilidades e competências das áreas do conhecimento. Essa articulação da EP demonstra uma dimensão ampla, maior do que a apresentada no documento nacional.

Em relação à qualidade da educação, os aspectos que, no nosso entendimento, têm diálogo com a EP são: objetivo, mercado, sujeito, parcerias, financiamento, currículo, formação, acesso e racionalidade. Comentemos sinteticamente sobre cada aspecto.

No que tange ao objetivo do processo educativo, os indícios dos documentos analisados

são de que a busca por tornar o/a sujeito/a um empreendedor/a de si, independente das condições materiais nas quais os/as estudantes estão inseridos, estão mais presentes do que a perspectiva de formação para a transformação social. A qualidade da educação e sua relação com o mercado, bem como o entendimento do que representa o sujeito, têm íntima relação com os indícios apresentados no aspecto anterior, pois, em linhas gerais, pelo apresentado até aqui, a formação na dimensão da EP visa essencialmente adotar os princípios da lógica mercantil no processo de ensino aprendizagem e no projeto de sociedade a partir da formação da juventude paraibana. Contudo, não nos fica evidenciado se há uma incorporação de elementos essenciais da lógica de mercado, tais como eficiência, flexibilidade, criatividade, mérito e concorrência, o que faria não somente do fazer pedagógico na EP um atendimento exclusivo às demandas mercantis, mas também uma aproximação evidente com a perspectiva da qualidade total em outras dimensões, tais como a racionalidade. Como não há uma perspectiva crítica, emancipadora e voltada à transformação social, esses aspectos iniciais têm como indício uma aproximação com a qualidade total no sistema educacional paraibano.

Em relação aos aspectos das parcerias, do currículo e da formação, parece haver mais evidências para uma aproximação à qualidade total da educação. O incentivo às parcerias privadas, em detrimento do fortalecimento da educação pública e das/os suas/eus servidoras/es, mais bem trabalhado na seção posterior, o currículo, tecnicista e voltado às áreas do conhecimento, habilidades e competências de mercado, e a formação, mínima, precária e técnica, com ênfase em habilidades e competências específicas para o mercado e a racionalidade neoliberal, ficaram evidenciadas na descrição.

É possível avaliar tendências? Em nossa percepção, entende-se que as tendências precisam de elementos mais robustos, observando o todo nesta análise e, por isso, serão sintetizadas no fechamento deste capítulo.

5.1.2 Abertura da esfera privada no EM público

Na análise acerca da “abertura da esfera privada no EM público” no texto da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, focamos inicialmente em identificar como o privado é manifestado no texto. Para isso, realizamos uma busca por termos derivados do radical “privad”, resultando em treze (13) achados.

Na intenção de compreendermos melhor as manifestações, optamos por inserir, no quadro abaixo, os parágrafos completos em que essas ocorrências aparecem, destacando o radical “privad”.

Quadro 9 – Manifestações do radical “privad” na PCEP-EM

Ordem	Citação
1°	A Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) Paraíba apresentam a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio das escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano.
2° e 3°	O direito à Educação de qualidade para todos é o centro da Proposta Curricular e do Planejamento Curricular, instrumentos norteadores das ações escolares nas Unidades Educacionais públicas e privadas da Paraíba. Vale salientar que a Proposta Curricular é um documento aberto a ser complementada pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus Currículos, Proposta Pedagógica das escolas e Plano de Aula dos professores.
4°	Durante o Governo Militar as mudanças aprovadas com a Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971 (BRASIL, 1971) fixaram as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil [...]. Neste contexto, as escolas públicas e privadas passaram a organizar o Ensino Médio para a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, ampliando a desigualdade educacional, considerando que o arranjo técnico ofertado limitava a formação geral dos estudantes e pouco dialogava com as áreas de Ciências Humanas e Linguagens.
5°	No contexto da Paraíba, conforme os dados do Censo Escolar realizado no ano de 2018, o Estado possui 621 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo 18 escolas pertencentes à rede pública federal, 436 escolas à rede pública estadual, 4 escolas às redes públicas municipais e 163 escolas à rede privada .
6°	Brasil: reprovação 10,6%; abandono 6,1%; aprovação 83,4%; Paraíba: reprovação 10,2%; abandono 9,5%; aprovação 80,4%; Rede Federal: reprovação 8,0%; abandono 1,9%; aprovação 90,1%; Rede Estadual: reprovação 11,4%; abandono 11,2%; aprovação 77,4%; Redes Municipais: reprovação 10,6%; abandono 26,4%; aprovação 63,0%; Rede Privada : reprovação 3,8%; abandono 0,8%; aprovação 95,4%. Fonte: QEd.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018).
7°	Outrossim, nesta transição entre as etapas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, os sistemas de ensino devem valorizar a participação de todos os profissionais das redes estadual e municipais e escolas públicas e privadas para que a organização da oferta curricular considere a progressão adequada que garanta as aprendizagens previstas na BNCC dialogando com a realidade local, tendo em vista que esta etapa é decisória para o futuro do estudante.
8°	O que podemos dizer é que as civilizações que avançaram no desenvolvimento da escrita, também deixaram destaques que apontam para um desenvolvimento matemático. É fato que em algumas civilizações o avanço do desenvolvimento da escrita, e também da noção de propriedade privada e de herança foram responsáveis pela necessidade da criação de leis, leis essas que já se associaram a problemas matemáticos desde sua origem.
9°	No sentido de tentar responder a essa demanda, faz-se necessário ter clareza sobre a diversidade do público alvo a ser atendido, haja vista que a legislação vigente (a exemplo, do art. 205º da Carta Política e da Lei 12.796/2013), na tentativa de universalizar a oferta de ensino para a população brasileira, categorizou a educação básica em modalidades: I) pública, II) privada , III) presencial, IV) Educação à Distância (EaD), V) Educação de Jovens e Adultos (EJA), VI) Educação do Campo, e VII) Ensino Técnico.
10°	Deste modo, elencamos os seguintes princípios que norteiam a área [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas]: a) Observância da Constituição Federal de 1988, respeito aos Direitos Humanos e ao Estado Democrático de Direito. b) Análise e valorização dos princípios republicanos, tais como a importância da participação política do indivíduo-cidadão nas esferas pública e privada para a consecução da igualdade, liberdade e legalidade.
11°	- Diálogo e comunicação conectada (uso do aplicativo Slack, - Sistema para comunicação durante os trabalhos em equipe, por meio do qual podem-se criar conversas privadas com uma ou mais pessoas sem precisar de todas aquelas formalidades de uma reunião);
12°	II. Disciplinas empreendedoras As disciplinas empreendedoras dialogam com os eixos estruturantes. Suas ementas estão disponíveis e as orientações de cada elemento da sequência didática também, para que as escolas de educação profissional públicas ou privadas possam trabalhar os eixos
13°	Pensar uma educação atual requer investir, experimentar e acreditar que é possível mudar mesmo dentro das limitações das escolas, sejam privadas ou públicas. Precisa-se, portanto, de profissionais que acreditem que a escola deve abrir as portas para interagir com o entorno e que o estudante é capaz de construir a própria história, o seu projeto de vida; e orientá-lo para isso.

Fonte: Autoria própria a partir de Paraíba (2021).

Nas três primeiras citações, o termo “privad” é utilizado para indicar que a PCEP-EM se aplica tanto às escolas públicas quanto às escolas privadas do estado. A quarta citação, por sua vez, está inserida em um contexto de reflexão sobre as mudanças impostas pela Lei n. 5.692/1971, que estabeleceu, entre outras determinações, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau. Essa lei exigia que todas as escolas públicas e privadas desse nível passassem a oferecer formação profissional. No contexto da referência, é indicado que, embora a formação técnica tenha sido associada às redes de ensino, isso acabou limitando a formação geral das/os estudantes, o que coincide com o cenário atual no ensino médio, em que os itinerários de Formação Técnica e Profissional têm disputado as ações com a carga horária destinada à FGV, isso em relação à Lei n. 13.415/2017.

A quinta e sexta citação apresentam dados das redes de ensino da Paraíba, evidenciando o predomínio da rede pública estadual na oferta do Ensino Médio, enquanto a rede municipal apresenta uma participação quase inexistente nesse segmento. Em relação aos índices de aprovação, de reprovação e de abandono, é evidenciada uma desigualdade entre as redes de ensino. Na rede estadual, os índices são: reprovação de onze vírgula quatro por cento (11,4%); abandono de onze vírgula dois por cento (11,2%); e aprovação de setenta e sete vírgula quatro por cento (77,4%). Nas redes municipais, os números mostram reprovação de dez vírgula seis por cento (10,6%); abandono de vinte e seis vírgula quatro por cento (26,4%) e aprovação de sessenta e três por cento (63,0%); enquanto na rede privada os índices revelam uma situação mais favorável: reprovação de três vírgula oito por cento (3,8%); abandono de zero vírgula oito por cento (0,8%) e aprovação de noventa e cinco vírgula quatro por cento (95,4%). Demonstrando o quanto precisamos nos debruçar nessas questões.

A sétima menção valoriza a transição entre etapas do ensino fundamental e médio, além de apontar a valorização dos profissionais das redes estadual, municipal e privadas. No contexto, reforça que a organização curricular estadual deve ser em consonância com a BNCC em diálogo com a realidade local. No entanto, para que essa adequação seja efetivada, precisamos que a própria proposta aborde elementos locais e, até o momento, isso não foi visível.

Na oitava citação, o “privad” é indicado na noção de propriedade privada. Na menção seguinte, é apontado como uma modalidade de ensino. Na décima citação, como um dos princípios da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na décima primeira, segunda e terceira, há um tipo de conversa entre as redes de ensino, em relação à oferta das disciplinas empreendedoras e ao pensar a educação atual, na última referência.

De modo geral, a palavra “privad” surge em diversas situações, porém em nenhuma

delas está relacionada ao elemento “abertura da esfera privada no EM público”. No “novo” ensino médio, relacionamos a discussão à década de 1990, a flexibilização curricular e a autonomia às escolas na definição de seu currículo a partir de parcerias, incluindo a oferta dos itinerários formativos. No caso da PCEP-EM, as manifestações no texto não demonstram essa reflexão. Isso indica uma desarticulação com a política nacional e uma valorização do público?

A resposta para indagação acima é negativa, isso porque a Paraíba tem um histórico favorável a essas parcerias. Nas gestões de Ricardo Coutinho (2011–2018), o governo estadual impulsionou a concretização de parcerias público-privadas – iniciadas na gestão do governador Cássio Cunha Lima (PSDB) (2003–2009) – inclusive na esfera educacional. Em outras palavras, Ricardo Coutinho alicerçou sua política na Nova Gestão Pública²¹ (NGP), “com diretrizes voltadas para a concretização de parcerias público-privadas e de processos de privatização” (Araújo, 2021, p. 42). No decorrer de seus mandatos, introduziu mecanismos de mercado e utilizou métodos inspirados na lógica empresarial, vindo a compor o cenário de abertura às parcerias público-privadas na educação paraibana.

No primeiro ano de seu mandato, através da Secretaria Estadual de Educação (SEE-PB), responsável pela implementação de políticas educacionais, lançou a versão preliminar do Plano de Gestão da Educação da rede estadual de ensino, destinado a coordenar as ações de gestão na educação. Em 2012, implementou o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB), com o objetivo de avaliar as medidas de desempenho dos estudantes nos testes anuais de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, criou o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que “consiste em um projeto que tem como base o cumprimento das metas estipuladas pelo Sistema Avaliando o IDEPB” (Araújo, 2021, p. 43). A partir do Avaliando IDEPB, foram iniciadas as bonificações às escolas e aos seus profissionais para estimular o alcance das metas e critérios estabelecidos. Logo, foram criados o Prêmio Educação Exemplar (posteriormente nomeado de Escola de Valor) e o Prêmio Mestres da Educação, destinado as/os professoras/es que desenvolvem projetos educacionais “que comprovem a melhoria no índice dos indicadores educacionais” das/os alunas/os (Araújo, 2021, p. 44). Tais medidas, demonstram a introdução de mecanismos competitivos e meritocráticos no sistema educacional público, alinhando a lógica mercantil de produtividade e eficiência à gestão escolar.

Ademais, instituiu a Lei n. 9.454/2011, que estabeleceu o Programa Gestão Pactuada e

²¹ Modelo de administração pública que surgiu a partir das reformas neoliberais. Inspirada em práticas do setor privado, busca “liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo” (Cóssio, 2018, p. 67)

que “dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais”. O programa permitiu que serviços públicos, tradicionalmente administrados pelo Estado, fossem geridos por entidades privadas qualificadas como Organizações Sociais. Sua adoção começou na área da saúde, sendo posteriormente ampliada à educação.

Em Araújo (2021, p. 49), é demonstrada a incidência de atores privados nas redes de ensino na Paraíba no governo de Ricardo Coutinho, a partir dos programas implementados. No quadro abaixo, demonstramos essa ocorrência.

Quadro 10 – Atores, programas e incidência privada na rede estadual de educação da Paraíba – 2015/2018

Nome do Programa	Instituição Parceira	Dimensão	Natureza da Instituição	Etapas/Escolaridade	Público-alvo
Google For Education	Google	Currículo	Empresa	EF/EM	Estudantes e Professores
Mente Inovadora	Mind Lab	Currículo	Empresa	EF	Estudantes e Professores
Gestão Pactuada	ECOS, INSAÚDE	Gestão	Organização Social	EI/EF/EM	Funcionários
Maratona de Tecnologias Móveis nas Escolas	UNICEF, Samsung	Currículo	Agência e Empresa	EM	Estudantes e Professores
Ciclo de Captação Funcional	ECOS, INSAÚDE	Gestão	Organização Social	EF/EM	Funcionários
Educação Socioemocional	Inteligência Relacional	Currículo	Empresa	EF/EM	Professores
Dia D da Educação Emocional e Social	Inteligência Relacional	Currículo	Empresa	EM	Estudantes
Escola Cidadã Integral	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, AeC, SKY	Currículo	Instituto e Empresa	EF/EM	Estudantes e Professores
Caminhando	Fundação Roberto Marinho	Currículo	Fundação	EF	Estudantes
Programa de Correção do Fluxo Escolar	Instituto Ayrton Senna	Currículo	Instituto	EF	Estudantes
Alumbrar	Fundação Roberto Marinho	Currículo	Fundação	EF	Estudantes
Prêmio Gestão Escolar	Instituto Unibanco	Oferta	Instituto	EF/EM	Gestores
Olimpíada de Língua Portuguesa	Fundação Itaú Social	Currículo	Fundação	EM	Estudantes e Professores

Fonte: Sousa Junior e Moura (2021) *apud* Araújo (2021, p. 49).

Dentre os treze (13) programas indicados no quadro acima, nove (09) destinam-se ao

Ensino Médio, como o *Google For Education*, o Programa Gestão Pactuada e o Programa Escola Cidadã Integral. A relação público-privada é visível nas parcerias com *Google*, ECOS, INSAÚDE, UNICEF, Samsung, Inteligência Relacional, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, AeC, SKY, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social. Dentre as/os parceiras/os, pesquisas sobre o ensino médio da Paraíba enfatizam a influência do ICE e do Instituto Sonho Grande na política local.

Moura e Oliveira (2024, p. 3), por exemplo, destacam que, após o Programa de Gestão Pactuada, foram realizados contratos com organizações sociais para a prestação de serviços na rede de ensino estadual e que “o estado da Paraíba celebrou uma parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande para a adoção do Modelo da Escola da Escolha como padrão para as escolas de tempo integral”, como também para suas variantes, as ECI e ECITs. Ou seja, uma das primeiras parcerias do governo de Ricardo Coutinho foi com o ICE e com o Instituto Sonho Grande, por meio de assessoria e suporte técnico para a adoção do Modelo da Escola da Escolha (modelo de educação integral idealizada pelo ICE, que busca oferecer uma formação acadêmica de excelência), bem como o Programa de Educação Integral.

No *site* do ICE (2002), é mencionado que sua história nasceu no ano 2000 com a “retomada do ensino de qualidade em Pernambuco”. O instituto indica que sua concepção de educação é um modelo inovador denominado Escola da Escolha, cujos focos são o jovem e a construção do seu projeto de vida. Segundo Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4), ele articula [...] uma complexa rede de atuação seguindo as orientações do neoliberalismo mundial – sobretudo do Banco Mundial e da UNESCO [...].”

Rodrigues e Honorato (2020, p. 26) indicam que a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação na Paraíba “possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores com a padronização de escolas e a homogeneização dos discentes, utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com oportunidades iguais”.

O Instituto Sonho Grande, por sua vez, é “uma associação privada criada com o apoio do filantropista Marcel Herrmann Telles, que, por sua vez, é sócio de Jorge Paulo Lemann em diversas empresas, como AB InBev, 3G Capital, Fundo de Investimento Gera Venture e Holding Eleva Educação” (Moura; Oliveira, 2024, p. 11). O instituto tem como foco a melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas. Ao analisar sua página na *internet*, observamos quatro abas de busca, uma delas intitulada “Ensino Médio Integral (EMI)”. No espaço, é visível sua atuação com a última etapa da Educação Básica e sua relação com a BNCC. É indicado, a

título de exemplo, que “a ampliação da jornada escolar (para 7 ou 9 horas diárias) auxilia na solidificação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e proporciona o desenvolvimento de habilidades em diferentes práticas educativas oferecidas no modelo”.

Para o instituto referenciado, os pilares do EMI são: Projeto de Vida, protagonismo juvenil, eletiva, tutoria, tempo integral, aprendizado na prática, orientações de ensino e acolhimento – muito do que há indicado na política da PCEP-EM, oriundo dos modelos de escolas cidadãs. Percebe-se que a Proposta Curricular *per se* pode apresentar indícios ou até não apresentar elementos concretos sobre as categorias que utilizamos para analisar a PCEP-EM nesta subseção. Contudo, o histórico de implementação da política do EM indica que esses tipos de parceria estão bastante presentes no contexto paraibano.

Assim, embora as reflexões sejam sobre um período anterior a PCEP-EM e reflitam sobre os modelos de ECI e ECITs, há uma tendência de permanência dessas parcerias, uma vez que a política do “novo” ensino médio favorece sua continuidade a partir da oferta dos itinerários, enquanto os estímulos as parcerias públicos-privadas na educação não diminuíram por parte dos governos federais, estaduais e municipais desde a aprovação do NEM. Pelo contrário, instituições privadas com históricos de atuação na educação, como a Fundação Lemann, o Instituto Sonho Grande, o ICE, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento pela Base e o Instituto Unibanco, ampliaram sua atuação e realizam iniciativas para identificar os desafios e oportunidades no processo de implementação da reforma em todo o país, incluindo no estado. Essas ações incluem desde a formação de professoras/es até o desenvolvimento de materiais pedagógicos, além do desenvolvimento de competências e habilidades, esses dois últimos aspectos evidenciados no documento da PCEP-EM.

Ou seja, embora não haja registros explícitos sobre a atuação de organismos multilaterais diretamente no ensino médio paraibano, o histórico de empresas privadas no “novo” ensino médio evidencia essas influências. Além disso, algumas terminologias e conceitos presentes no documento podem ser associados a essas parcerias. Por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, “um centro de inovação em educação que trabalha em três frentes: pesquisa e inovação, disseminação em larga escala e influência em políticas públicas e mobilização social” (IAS, c2024), tem desenvolvido estudos e propostas para integrar as competências socioemocionais no currículo, em consonância com o NEM (IAS, c2024). Na PCEP-EM, as competências socioemocionais são mencionadas. Dessa forma, a relação público-privada é perceptível.

Neto e Silva (2001) indicam que a privatização – que pode ser iniciada com o uso de termos, em nossa perspectiva – é uma estratégia da qualidade total. Desde da década de 1990,

a educação brasileira vem acompanhada por esse modelo de gestão por vezes de uma intenção velada. Ela parte da necessidade de que a “escola opere em seu próprio corpo institucional as reformas exigidas pela nova materialidade histórica marcada por uma crise estrutural” (Neto; Silva, 2011, p. 18). O discurso torna-se central nessa ponte entre a escola e o mundo empresarial.

Nessa corrente, o sistema educacional transforma-se em um meio de produção em massa de trabalhadoras e trabalhadores. Os interesses das/os empresárias/os são centrais. Embora a PCEP-EM não aborde esses aspectos de forma direta, podemos perceber sua aproximação seja pelo uso de alguns termos, seja pelo contexto histórico da Paraíba.

Essas constatações teóricas e históricas (no caso da Paraíba) dialogam com alguns aspectos levantados sobre os conceitos de qualidade da educação trazidos neste trabalho, notadamente: educação, mercado, Estado e racionalidade.

A educação é evidenciada a partir da parceria público-privada em programas educacionais. A adoção de termos como competências socioemocionais indicia a lógica mercantil de incorporação de elementos empresariais. O Estado, como favorecedor da racionalidade neoliberal, atua como facilitador das parcerias no estado, alinhando-se à qualidade total.

5.1.3 Desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital

No contexto brasileiro, a adoção dos conceitos de competência e habilidade foi motivada, em parte, pela necessidade de alinhar a educação às exigências de um mundo globalizado, no qual ambas passaram a ser essenciais para atender às demandas do capital. No entanto, a transposição para o currículo escolar trouxe desafios. Destaca-se a dificuldade em articular competências e habilidades de forma significativa no cotidiano e a insuficiência de formação específica para professoras e professores lidarem com esses alcances na prática e elaborar avaliações que de fato mensurem esses aspectos de forma qualitativa.

Silva e Felicetti (2014) destacam alguns documentos brasileiros que abordam os referidos conceitos. Os exemplos incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2008) e a Provinha Brasil (Brasil, 2011).

Perrenoud (1999) conceitua competência como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos e sociais para lidar com situações complexas e tomar decisões na vida real. As

habilidades, por sua vez, consistem em sequências de modos operatórios, de induções e de deduções que acionam esquemas mentais de alto nível.

Na BNCC, o termo “competência” é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e “habilidades” como “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). O primeiro termo é mencionado duzentas e cinquenta e oito (258) vezes e o segundo, quatrocentas e sessenta e duas (462).

As análises sobre esses conceitos na PCEP-EM tiveram início com a investigação dos termos no documento. O termo “competência” aparece mencionado seiscentas e quarenta e oito (648) vezes, enquanto há quinhentas e cinquenta e seis (556) menções ao segundo, indicando que o documento paraibano reforça as diretrizes da política nacional.

Em relação às competências, elas são organizadas em três categorias principais: socioemocionais, gerais e específicas por áreas e envolvendo a formação profissional (Paraíba, 2021, p. 816). As habilidades são as gerais do IF, as específicas por área e as relacionadas à competência, e, conforme indicado no documento, alinham-se às definições apresentadas na BNCC (Paraíba, 2021, p. 19). A sistematização desses elementos é indicada como fundamental para a formação integral da/o estudante, estando interligada às competências e habilidades do ano anterior. Tal abordagem busca promover uma sequência de desenvolvimento, fortalecendo o aprofundamento nas áreas do conhecimento e nas unidades temáticas (Paraíba, 2021, p. 27).

As metodologias inovadoras são apontadas como cruciais no planejamento da trilha de formação das competências e habilidades (Paraíba, 2021, p. 31). Segundo Fofonca *et al.* (2018), as metodologias pedagógicas inovadoras oportunizam novos caminhos educativos, diferentes possibilidades e estratégias educacionais, estando associadas à incorporação do uso digital em rede e dos dispositivos móveis no ensino, requerendo da/o docente habilidades e competências no campo das tecnologias digitais. Nesse contexto, a implementação de um currículo fundamentado em competências e habilidades, aliado ao uso de metodologias inovadoras, exigirá ainda mais preparo e adaptabilidade por parte da/o docente.

Nossa percepção é que as metodologias inovadoras, frequentemente associadas a soluções pedagógicas modernas, estão inseridas na PCEP-EM como uma forma de demonstrar um alinhamento às demandas de mercado, incluindo aspectos de criatividade, de modernização, eficiência, mérito e concorrência. Contudo, no plano de fundo, elas acabam contribuindo com o aumento das responsabilidades das/os docentes, sustentadas por discursos sofisticados, caminhando para uma qualidade total.

Diante disso, levantamos as seguintes problemáticas: Como garantir um ensino inovador

com o uso das tecnologias digitais, sem que as professoras e professores sejam responsabilizados pelo seu fracasso? Garantir condições materiais e objetivas das escolas públicas paraibanas é o suficiente? Como garantir que o discurso de metodologias inovadoras alinhadas a um currículo padronizado no cotidiano escolar não amplie as desigualdades existentes e os possíveis desentendimentos em relação às inúmeras mudanças propostas pelo NEM?

Ademais, a PCEP-EM dedica uma subseção às Competências Socioemocionais (CSE). A inserção dessas competências no currículo é fundamentada no Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1998), que aponta quatro pilares fundamentais da educação no século atual: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – igualmente indicados nos objetivos gerais do IF na PCEP-EM.

As competências emocionais são ditas como necessárias tanto na preparação das/os jovens para as relações de trabalho quanto para a promoção de uma educação integral. Enquanto o primeiro aspecto é enfatizado rapidamente na PCEP-EM, o segundo é apresentado de maneira mais detalhada e pode ser observado no seguinte trecho:

[...] na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba o trabalho em torno das Competências Socioemocionais tem o intuito de estimular os processos de aprendizagem visando uma educação emocional aliada às práticas cognitivas perante as constantes transformações que permeiam esta etapa de ensino, fortalecendo a perspectiva de formação integral dos sujeitos. Ela possui, portanto, uma vertente de natureza transdisciplinar, engajada a todas as áreas de conhecimento, onde as CSE devem estar presentes como suporte aos componentes curriculares, indo além de aspectos comportamentais dos estudantes (Paraíba, 2021, p. 41).

No trecho, as CSE não são tratadas de forma isolada, mas como um aspecto que busca equilibrar os processos de aprendizagem, as práticas cognitivas, as áreas do conhecimento e os aspectos comportamentais das/os estudantes – dimensões fundamentais de uma educação integral. Contudo, é preciso refletir sobre como essa perspectiva pode se concretizar no cotidiano escolar, embora seja em relação à educação integral ou à dimensão do trabalho.

Antes disso, é preciso dizer que, nesta parte do trabalho, temos a impressão de que estamos sendo demasiadamente críticos em relação à PCEP-EM ou à política da reforma do ensino médio. De modo explicativo às/aos leitoras/es, afirmamos que, de fato, estamos – e isso não é apenas pelo nosso posicionamento epistemológico, mas também por uma preocupação prática: não podemos analisar o texto *per se*, descolado das realidades educacionais que conhecemos em nossos cotidianos e nos textos científicos.

No cotidiano escolar, as CSE tendem a colocar enormes desafios para as/os professoras

e professores. Como nós, docentes, lidamos com essas competências na prática, quando, muitas vezes, sequer conseguimos desenvolvê-las em nós mesmos? A resposta possível é: lidamos mal ou simplesmente não conseguimos lidar. A transdisciplinaridade das CSE, por mais necessária que seja, enfrenta entraves de simples reflexão crítica, mas em que as/os formuladores dessa política possivelmente não pararam para pensar ou não se preocuparam.

Não podemos negar que, desde a pandemia, estamos cada vez mais adoecidos. Segundo dados do IBGE (2022b), em 2019, 10,2% de pessoas com 18 anos ou mais referiram ter diagnóstico de depressão, o equivalente a 16,3% da população, apresentando um aumento de 34% em relação a 2013. Além disso, o número de estudantes que sofreram agressão física por um adulto da família aumentou: de 9,4% em 2009 para 11,6% em 2012 e 16,0% em 2015 (Belandi; Gomes, 2022). Esses números refletem uma realidade alarmante, que, naturalmente, impacta professoras/es, estudantes e corpo técnico. É claro que desenvolver CSE seria transformador – todas/os queremos viver de forma equilibrada emocionalmente –, mas não podemos ignorar a complexidade dessa tarefa.

Para que as CSE sejam efetivamente integradas ao currículo, é indispensável uma rede de apoio que ofereça suporte às/aos estudantes e às/aos docentes. Isso demanda, por exemplo, formação continuada, condições de estudo e de trabalho adequadas e suporte institucional que evite sobrecarregar ainda mais a equipe técnica da rede pública de ensino. Sem medidas adequadas, a implementação dessa política tende a apresentar falhas, perpetuar desigualdades e gerar mais problemas no ambiente escolar.

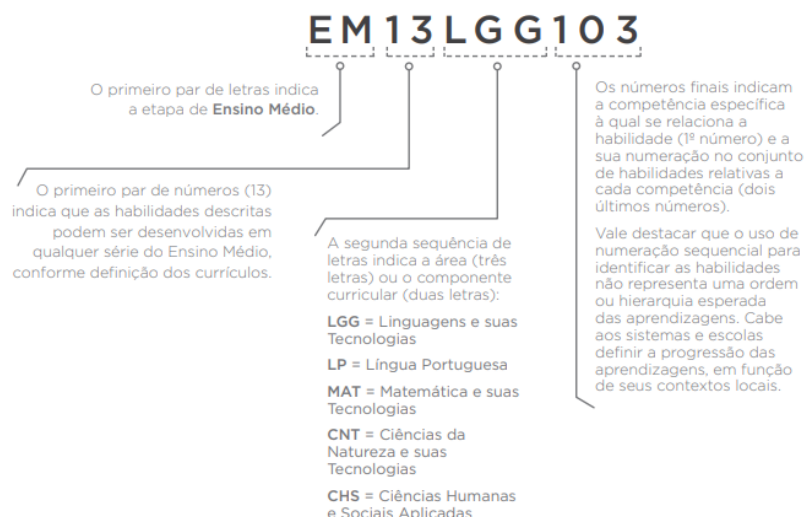
Sob a ótica do caráter explorador da sociedade capitalista e a lógica neoliberal predominante, é evidente que as CSE não têm a função de resolver problemas relacionados à saúde mental ou de estarem alinhadas às demandas apresentadas acima, como podemos presumir. Na prática, essas competências alinham-se à racionalidade neoliberal de formar indivíduos resilientes, aspecto indicado no Quadro 4, que compara os elementos característicos da qualidade total e social da educação, nesse caso relacionando-se à dimensão do mercado.

A título de menção, nas Diretrizes Operacionais da Paraíba (2024), o aspecto socioemocional é relacionado ao desenvolvimento de competências, à parte diversificada do currículo das ECIS, aos objetivos de recomposição das aprendizagens, ao serviço de apoio à saúde emocional nas escolas e ao acolhimento aos estudantes. Isso demonstra que a PCEP-EM está alinhada ao documento, embora as Diretrizes ampliem as dimensões sobre o aspecto socioemocional.

Uma mudança percebida na discussão da PCEP-EM em relação ao que há na BNCC-EM diz respeito a alterações no Código Alfanumérico do Componente Língua Portuguesa. O

modelo de código apresentado na BNCC para o Ensino Médio é composto por números e letras. O par de letras iniciais indicam a etapa de escolaridade, os dois primeiros números representam as habilidades relacionadas, a seguir, é indicada a área ou componente curricular e, por fim, os números indicam a competência específica e a numeração de habilidades relativas, conforme demonstra a imagem abaixo.

Figura 5 – Modelo de código alfanumérico do ensino médio



Fonte: BNCC (2018, p. 34).

No exemplo, EM é a sigla para ensino médio, o número um (01) refere-se ao primeiro ano e o três (03) à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias, indicada pelas letras “LGG”, e os números seguintes, à competência específica.

Na PCEP-EM, o código alfanumérico integra competências e habilidades no mesmo formato. Quando uma habilidade está associada a duas ou mais competências, estas são separadas por vírgula, conforme apresentado na imagem abaixo:

Figura 6 – Relação entre o campo de atuação e o código alfanumérico

Campo de Atuação	Habilidades
Artístico-Literário	(EM13LP51/1,2)

Fonte: Paraíba (2021, p. 53).

De acordo com o documento, “a primeira sequência de números indica a Habilidade específica do Componente e a segunda sequência de números indica as Competências relacionadas. Isto é, a barra (/) divide a Habilidade das Competências e a vírgula (,) separa

Competências distintas” (Paraíba, 2021, p. 53). Embora o documento indique uma mudança, a prescrição se mantém. A finalidade seria demonstrar uma possível mudança em relação a política nacional?

Na subseção 2.2.3 “Competências gerais por área (BNCC + peculiaridades paraibanas)”, o título sugere que as cinco competências gerais indicadas na subseção abordariam aspectos regionais. No entanto, ao analisar a competência específica 1, e não geral (outra incongruência no texto), observa-se a seguinte definição:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, questões econômicas ou tecnológicas. Como também, desenvolver a sua compreensão do mundo, relacionando seus esquemas conceituais a objetos ligados à natureza, à arte, à arquitetura, dentre outras, pertinentes aos mais variados contextos e divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral (Paraíba, 2021, p. 262).

Em comparação, a BNCC-EM apresenta:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral (BNCC, 2018, p. 532).

Embora o documento estadual amplie a redação da competência, não explora aspectos locais com profundidade, resultando em uma reprodução quase integral do documento nacional. Se o objetivo fosse reproduzir a BNCC-EM, a existência do estadual não se justificaria. Esperávamos discussões mais específicas, que contemplassem as particularidades das/os jovens da Paraíba e competências mais contextualizadas, principalmente em discussões tão importantes como as CSE.

Carvalho e Martins (2013) ajudam-nos a pensar sobre isso. Segundo o autor e a autora, o ensino das competências adentrou nas escolas como um elemento obrigatório, com raízes no apelo à preparação para a um tipo de trabalho não especializado, mas com exigências de eficiência e de produtividade. Neste estágio atual do capitalismo, de grandes avanços tecnológicos e científicos, a competência permeia o discurso de qualificação profissional.

No âmbito escolar, transforma-se em um elemento fundamental para a garantia do emprego, embora na prática não se saiba para qual tipo de trabalho. “Nesse sentido, a *competência* como conceito de ensino é uma ideologia que se renova parecendo incorporar os anseios da ‘*classe rival*’ do capital, apresentando um ensino aparentemente preocupado com a formação geral dos indivíduos e com o maior desenvolvimento da sua intelectualidade” (Carvalho, Martins, 2013, p. 145), todavia, essa narrativa não reflete os anseios da classe

trabalhadora. A adoção das competências busca maximizar o lucro e o controle sob uma lógica que busca disfarçar interesses econômicos – interesses implícitos na qualidade total da educação.

No que se refere às habilidades, estão igualmente indicadas como fundamentais para a formação integral da/o estudante (Paraíba, 2021, p. 27). Em relação às CSE, destacam-se habilidades sociais e emocionais, consideradas necessárias para o relacionamento pessoal e interpessoal (Paraíba, 2021, p. 39).

Ademais, o documento aponta habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento da inteligência cognitiva no processo educativo, sendo elas: autonomia, colaboração, curiosidade investigativa, resolução de problemas, comunicação, criatividade e o sempre necessário pensamento crítico.

No que se refere à organização das habilidades específicas por área, estas são indicadas por códigos que se relacionam aos campos de atuação, ao objetivo de aprendizagem e ao objeto de conhecimento. Para acessar os códigos na íntegra, é necessário buscá-los diretamente no documento, geralmente localizados abaixo das tabelas de organização curricular. A Fig. 7, abaixo, apresenta uma demonstração da tabela, ilustrando como as habilidades estão indicadas.

Figura 7 – Organização curricular do componente curricular Língua Inglesa para o primeiro ano do ensino médio

1ª SÉRIE			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	HABILIDADE ESPECÍFICA DA ÁREA	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO
VIDA PESSOAL O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (BNCC, p. 488)	EM13LGG201	Expandir o senso de cidadania rumo a uma dimensão global, reconhecendo o inglês como uma possível ponte para a alteridade.	Multiculturalismo e cidadania global.
	EM13LGG302		
	EM13LGG304		
	EM13LGG701		Identidade (Autoconhecimento)
	EM13LGG101	Utilizar o inglês para conhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e linguística da humanidade.	Valores e responsabilidade sociais.
	EM13LGG103		
	EM13LGG304	Reconhecer o outro a partir do contexto da alteridade. Discutir temas de sensibilidade social, problematizando questões que envolvem as particularidades de cada cultura. Descrever sobre as experiências da vida escolar. Fazer apresentações descrevendo suas habilidades. Entrevistar outros estudantes para descrever suas habilidades. Compreender a importância da linguagem corporal no dia a dia para facilitar a comunicação.	

Fonte: Paraíba (2021, p. 111).

A organização curricular acima refere-se ao primeiro ano do Ensino Médio, ao componente curricular de Língua Inglesa. No que concerne ao campo de atuação “Vida Pessoal”, são atribuídas sete habilidades, sendo elas: EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG701, EM13LGG101, EM13LGG103 e EM13LGG304. A primeira habilidade elencada consiste em “utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (Paraíba, 2021, p. 438). A segunda, por sua vez, é descrita como: “Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (Paraíba, 2021, p. 439).

Ao pesquisá-las na BNCC, na intenção de verificar se há aproximações, verificamos que a primeira habilidade não está contemplada no documento nacional. O início do texto da segunda habilidade foi encontrado em seis (6) ocorrências, mas o conteúdo não é integralmente idêntico. Essa constatação indica que o documento da Paraíba apresenta uma elaboração mais

específica em relação às habilidades, tendo a palavra-chave para a construção das habilidades próprias: autoconhecimento (Paraíba, 2021, p. 822).

Além disso, o Gira Mundo, um programa de intercâmbio internacional desenvolvido pelo Governo do Estado da Paraíba, foi referenciado como uma prática alinhada ao desenvolvimento de habilidades, ratificando nossa constatação anterior.

Diante do exposto, elaboramos o quadro abaixo com os fundamentos e dimensões das habilidades na PCEP-EM.

Quadro 11 – Fundamentos e dimensões das habilidades na Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio

Aspecto	Características
Fundamento	Formação integral da/o estudante, com destaque para habilidades sociais e emocionais.
Dimensões	Campos de atuação, objetivo de aprendizagem e objeto de conhecimento.

Fonte: Autoria própria (2025).

A ênfase em habilidades sociais e emocionais no campo “Fundamento” alinha-se à lógica de responsabilização individual, típica da qualidade total. Reforça o ideal de sujeitos autônomos e resilientes, capazes de se adequar às exigências do mercado.

As dimensões, por sua vez, enfocam campos de atuação, objetivo de aprendizagem e objeto de conhecimento, refletindo uma visão instrumental do currículo, voltada a uma lógica de mensuração, presente na BNCC-EM e na qualidade total.

Em nossa análise, enfatizar a implementação de um currículo baseado em competências e habilidades exige capacitação docente, estratégias metodológicas – incluindo avaliações específicas –, envolvimento de toda a comunidade escolar, infraestrutura e recursos adequados. Para isso, é essencial que se adote uma lógica humanista de formação. No entanto, a gênese desses aspectos alinha-se ao neoliberalismo, e os aspectos de ensino na Paraíba conduzem à preparação para o mercado de trabalho, principalmente o uso das competências e habilidades como eixo estruturante do currículo no Brasil, com raízes na década de mil novecentos e noventa (1990).

Diante disso, alguns aspectos da qualidade total podem ser relacionados a esta discussão: currículo, formação, sujeito, professores/as e a própria concepção de educação. As dimensões de educação integral, práticas cognitivas e formação profissional com destaque para aspectos socioemocionais relacionados às competências e habilidades indicam um currículo técnico com evidências para uma formação abrangente, capaz de atender às demandas do mercado de trabalho, onde se esperam indivíduos plenos, autônomos, eficientes e eficazes, resultado da mobilização de conhecimentos e práticas cognitivas e socioemocionais promovidas

durante o ensino médio.

Ademais, a incorporação de metodologias inovadoras como cruciais no planejamento da trilha de formação das competências e habilidades evidencia-se como um elemento de excelência preconizado para as/os docentes. Tal evidência é visível ao relacionar as metodologias às exigências da sociedade atual. Nesse contexto, a educação, entendida como elemento central na proposta, igualmente revela-se como um processo de preparo com foco na formação técnica, marcada pelas transformações da fase atual do capitalismo.

5.1.4 Condições de trabalho docente

As condições de trabalho docente são uma temática importante na discussão sobre qualidade da educação, isso porque sua oferta pressupõe “um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio” (Gomes; Nunes; Pádua, 2019, p. 280), aspectos que compõem a dimensão da qualidade.

Os incisos quinto (V) e oitavo (VIII) do artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil (1988) contemplam as condições de trabalho docente ao estabelecer planos de carreiras, piso salarial profissional nacional e ingresso via concurso público. Com a Emenda Constitucional n. 53/2006, a regulamentação foi reforçada e ampliada em relação aos planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso. Com a LDB (1996), o Fundef (1996), Fundeb (2006), Diretrizes de Planos de Carreira (1997), Piso Salarial Nacional (PSPN), e Planos Nacionais de Educação (2001–2011 e 2014–2024), as políticas de valorização docente foram ampliadas, destacando a indissociabilidade entre formação, remuneração e condições de trabalho como eixos fundamentais para a valorização da profissão (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

No texto da PCEP-EM – representando a dimensão legal das condições de trabalho docente em relação à política do “novo” ensino médio –, o termo “trabalho docente” é mencionado quatro (04) vezes, sendo o termo “trabalho” citado quinhentas e cinquenta e oito (558) vezes isoladamente, enquanto “docente” tem cinquenta e uma (51) menções.

As quatro citações sobre “trabalho docente” são:

Embora se mencionasse a importância de investimentos em metodologias diversificadas e de um trabalho voltado a atender às peculiaridades locais, não havia um instrumento curricular que, elaborado por docentes, pudesse trazer de forma clara recursos capazes de se fazer exequível o **trabalho docente** com vistas a atender o que a lei estabelecia (Paraíba, 2021, p. 295, grifo nosso).

Dessa forma, o desafio de sugerir objetos de conhecimentos com o objetivo de atender às aprendizagens essenciais em Ciências da Natureza passa pelo exercício de compreender que a organização do **trabalho docente** no ensino de Ciência... (Paraíba, 2021, p. 295, grifo nosso).

[...] A avaliação é um instrumento que se obstina a nortear o **trabalho docente** nas suas escolas pedagógicas [...] (Paraíba, 2021, p. 380, grifo nosso).

[...] Entendemos, assim como (LIBÂNEO, 1994, p. 195) que “a avaliação é uma didática necessária e permanente do **trabalho docente**, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem (Paraíba, 2021, p. 808, grifo nosso).

As citações associam o trabalho docente ao planejamento pedagógico e à adequação às peculiaridades locais, à organização e estruturação do trabalho em Ciências da Natureza, à avaliação como ferramenta norteadora e à avaliação como prática integrada ao processo de ensino-aprendizagem, aspectos práticos de atuação, sendo a prática uma dimensão das condições de trabalho. Ou seja, as quatro referências acima abordam uma dimensão de análise em torno da ação docente.

Na intenção de compreendermos de forma mais aprofundada como o documento paraibano aborda o trabalho docente, priorizamos as análises em torno das cinquenta e uma (51) ocorrências do termo “docente” no documento.

Nas primeiras, observamos uma discussão sobre os processos metodológicos no componente curricular Educação Física, destacando a autonomia docente na escolha de abordagens pedagógicas. É indicado que a prática docente na área não pode ser separada entre teoria e prática, sendo essencial uma integração de ambas no currículo. Ressalta-se que as/os docentes devem escolher os métodos de ensino considerando sua afinidade ideológica e as abordagens pedagógicas disponíveis, como a metodologia de ensino aberta, construtivista e crítico-superadora.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, a/o docente pode trabalhar de forma transdisciplinar, considerando tendências metodológicas como modelagem matemática, mídias tecnológicas, investigação matemática e resolução de problemas. Em outra parte do texto, a interdisciplinaridade é apresentada como uma metodologia indispensável para a competência profissional no século atual.

A partir de Fazenda (2008), entendemos que, embora os termos transdisciplinaridade e interdisciplinaridade sejam semelhantes, elas não significam a mesma coisa e requerem formações pedagógicas distintas. Os estudos da transdisciplinaridade (gestado por Piaget) antecedem os da interdisciplinaridade e propõem a ruptura com os modelos tradicionais de disciplinas acadêmicas. Essa abordagem exige uma postura docente mais aberta, capaz de integrar saberes que transcendem os limites disciplinares.

A interdisciplinaridade, por sua vez, envolve a integração de duas ou mais disciplinas, promovendo uma articulação epistemológica que abrange terminologias, procedimentos e organização do ensino (Fazenda, 2008). Essa prática requer uma formação específica que

permita às/aos professoras/es articular diferentes áreas do conhecimento de forma estruturada.

Ao indicar a transdisciplinaridade ou a interdisciplinaridade, seja no ensino de matemática ou em outros, subentende-se que as/os docentes foram formados nesses modelos. Contudo, sabemos que nossas formações, em muitos casos, não foram/são consolidadas nesses modos. As disciplinas foram/são ministradas de forma independente, sem qualquer articulação ou diálogo com outras áreas do conhecimento. Portanto, é possível inferir que o texto da PCEP-EM apresenta elaboração teórica consistente quando analisamos cada metodologia isoladamente, mas carece de articulação entre elas e com as realidades dos cursos de formação docente. Essa desarticulação pode sinalizar lacunas formativas e metodológicas na política do NEM, comprometendo as condições de trabalho docente.

A Resolução de Problemas, por sua vez, é destacada como uma metodologia de ensino recomendada pelos PCNs no processo de ensino-aprendizagem de Matemática (Paraíba, 2021, p. 288). Além dela, as metodologias ativas no ensino de Química, Física e Biologia, são apontadas como essenciais, especialmente quando se trata da valorização de práticas experimentais alternativas, como “aula de campo, nas imediações da escola, ou a utilização das áreas comuns da escola, como a cozinha escolar, ou mesmo a criação de hortas, composteiras e biodigestores que possam aproveitar a matéria orgânica resultante da produção da merenda escolar” (Paraíba, 2021, p. 374).

Parece-nos que a PCEP-EM combina metodologias, integrando diferentes abordagens teóricas e práticas de modo desarticulado. Em determinados momentos, indica-se a transdisciplinaridade no ensino de matemática; em outros, sugere-se que todos os componentes curriculares devem ser interdisciplinares; e em outro momento, aponta-se a Resolução de Problemas e as metodologias ativas como essenciais. Essa falta de coerência resulta em uma verdadeira confusão metodológica.

À/Ao professor/a cabe a escolha de ferramentas avaliativas, embora sejam sugeridas metodologias e instrumentos para o acompanhamento das atividades, provas, testes e trabalhos. Na discussão sobre o ensino das Ciências da Natureza, são indicados os seguintes instrumentos avaliativos: I. Relatórios escritos das práticas experimentais; II. Apresentação oral individual ou por estações, do processo de execução de experimentos e seus resultados; III. Aprendizagem Baseada em Projetos ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com integração de projetos interdisciplinares, com critérios claros definidos pelo professor; IV. Utilização de recursos tecnológicos, quando disponíveis, como o uso de recurso audiovisual, formulário ou relatório eletrônico ou produção de um produto físico final ou protótipo; V. Elaboração de mapas mentais; VI. Produção de jogos de acordo com recursos disponíveis, como jogo de

tabuleiro ou usando alguma plataforma digital (Paraíba, 2021).

Diante das inúmeras possibilidades metodológicas e sugestões de instrumentos avaliativos, a formação continuada revela-se indispensável. A Proposta ratifica essa necessidade (Paraíba, 2021, p. 299-300).

Em relação aos Itinerários Formativos, organizados em quatro eixos estruturantes – investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo – a/o docente tem uma gama de caminhos transdisciplinares, “potencializando as experiências dos estudantes em relação a um alinhamento entre conhecimento escolar, ações cotidianas, projeto de vida e mundo do trabalho” (Paraíba, 2021, p. 641). No entanto, essa abordagem depende de uma integração real dos eixos e das condições de formação e práticas das/os docentes.

Em relação aos Projetos de Vida, são indicados perfis docentes praticamente idênticos em todos os três anos do ensino médio, conforme demonstramos no quadro doze (12), abaixo.

Quadro 12 – Perfil do/a professor/a do componente Projeto de Vida

Ano	Perfil docente
1º	Não existe ainda uma formação específica para professor de Projeto de Vida, portanto, o professor de qualquer Componente Curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresentem competências e habilidades para tal finalidade. Mesmo assim, faz-se necessário que o profissional esteja aberto ao diálogo e à escuta atenta em um processo contínuo de formação. O professor deve se lembrar de que os jovens vão estar abertos a conversas, assim precisam estar confortáveis para o desenvolvimento de várias temáticas que vão ser abordadas, fazendo com que o docente escute sem julgamento e que façam com que os estudantes se sintam confiantes e empáticos consigo mesmo e com o outro. O professor precisa ser hábil e motivar a participação dos estudantes nas aulas, bem como refletir sobre aspectos sociológicos e filosóficos ligados à área das Ciências Humanas para o desenvolvimento de habilidades e competências para os projetos de vida.
2º	Não existe ainda uma formação específica para professor de Projeto de Vida, portanto, o professor de qualquer Componente Curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresentem competências e habilidades para tal finalidade. Mesmo assim, faz-se necessário que o profissional esteja aberto ao diálogo e à escuta atenta em um processo contínuo de formação. O professor deve se lembrar de que os jovens vão estar abertos a conversas, assim precisam estar confortáveis para o desenvolvimento de várias temáticas que vão ser abordadas, fazendo com que o docente escute sem julgamento e que façam com que os estudantes se sintam confiantes e empáticos consigo mesmo e com o outro. Ele precisa ser hábil e motivar a participação dos estudantes nas aulas, bem como refletir sobre aspectos sociológicos e filosóficos ligados à área das Ciências Humanas para o desenvolvimento de habilidades e competências para os projetos de vida.
3º	Não existe ainda uma formação específica para professor de Projeto de Vida, portanto, o professor de qualquer Componente Curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresentem competências e habilidades para tal finalidade. Mesmo assim, faz-se necessário que o profissional esteja aberto ao diálogo e à escuta atenta em um processo contínuo de formação. O professor deve se lembrar de que os jovens vão estar abertos a conversas, assim precisam estar confortáveis para o desenvolvimento de várias temáticas que vão ser abordadas, fazendo com que o docente escute sem julgamento e que façam com que os estudantes se sintam confiantes e empáticos consigo mesmo e com o outro. O professor precisa ser hábil e motivar a participação dos estudantes nas aulas, bem como refletir sobre aspectos sociológicos e filosóficos ligados à área das Ciências Humanas para o desenvolvimento de habilidades e competências para os projetos de vida.

Fonte: Elaboração própria a partir de Paraíba (2021, p. 783, 787, 791).

O perfil indicado para o/a professor/a do Projeto de Vida nos três anos do ensino médio

é o mesmo, apesar das variações de expressões. No segundo ano, “o professor” é substituído por “ele”, introduzindo uma mudança de referência, embora o sentido não se altere.

O perfil indicado é que não existe uma formação específica para a/o docente, podendo ser de qualquer componente curricular. Indica-se apenas que seja uma pessoa aberta ao diálogo, capaz de criar um ambiente confortável para as/os estudantes, de motivar a participação nas aulas e de desenvolver habilidades e competências para os projetos de vida. No entanto, tal perfil pode refletir um possível esvaziamento do magistério no que diz respeito ao domínio dos conteúdos científicos, uma vez que o foco recai sobre os comportamentos que as/os professoras/es devem desenvolver, sem a devida ênfase na formação específica necessária para o ensino, comprometendo a qualidade deste ensino.

Ademais, a constância desse perfil ao longo dos três anos de formação não reflete uma evolução do processo. As características deveriam ser ajustadas conforme o avanço dos anos letivos e a progressão de formação das/os estudantes. Por exemplo, as necessidades de um/a professor/a de turmas do primeiro ano são diferentes das necessidades do segundo e do terceiro, à medida que as/os alunas/os se aprofundam em questões de seus projetos de vida.

Por outro lado, em outra parte do texto, o papel do professor no PV é apresentado como de orientador e interlocutor do processo, sendo capaz de dialogar constantemente com outras/os professoras/es do ensino técnico na intenção de alinhar as demandas de desenvolvimento de habilidades e as competências para o século vinte e um (XXI) e sempre acolhendo o a/o adolescente cheio/a de sonhos, de desejos e de projetos.

Indica-se também que o perfil docente é o de alguém capaz de criar e oferecer condições que potencializem o aprendizado estudantil na intenção de contribuir com o seu protagonismo e projeto de vida (Paraíba, 2021). Ou seja, no texto percebemos a indicação de um único perfil docente para PV; contudo, em outros momentos no documento, notamos que o esperado vai sendo ampliado.

Em relação às condições a serem desenvolvidas pelos docentes, cabe a reflexão: será que o/a professor/a é realmente capaz de oferecê-las? O que percebemos é que o Estado se desresponsabiliza de fornecer condições concretas para que os projetos sejam alcançados, facilitando o trabalho plataformizado, a uberização e a culpabilização das/os docentes e estudantes pelo fracasso dos sonhos almejados.

Nesse contexto, o papel docente ganha aspectos de complexidade. Ele está relacionado a uma gama de ações, lógica de engajamento e empreendedorismo típicos do capitalismo contemporâneo e da qualidade total da educação, nos quais o trabalho é realizado sob ritmos e condições bastante desafiadoras. O cenário reflete uma intensificação do trabalho, isto é, “o

trabalhador de hoje é muito mais afetado por um sistema de proletarização e de intensificação do trabalho (docente), fortemente relacionado ao capitalismo em sua fase de acumulação flexível” (Oliveira; Cecílio, 2023, p. 3).

Alinhado a isso, na prática, as condições infraestruturais são lamentáveis. Ao observar a efetivação das ECITs, em especial, a Escola Cidadã Estadual Técnica Padre Hildon Bandeira, a falta de uma climatização adequada e a escassez de reformas são problemas constantes, afetando o trabalho docente e a aprendizagem das/os discentes. Nas faixas de protestos realizados, lia-se: “SOS educação”, “não aguentamos mais o calor” e “a educação depende do bem estar do aluno/professor” (Estudantes [...], 2024).

No dia primeiro de junho de 2022, estudantes da ECIT Presidente João Goulart, por sua vez, ocuparam as grades do portão da escola, denunciando inundações, infiltrações, mofo, parte das paredes caindo, chãos das salas de aula alagados, lodo nas paredes e pedaços de teto caindo (Alves, 2022). Logo, observar na Proposta Curricular da Paraíba um incentivo à intensificação do trabalho docente, até mesmo nos modelos de educação técnica integral, é preocupante. Sem intervenções significativas, podem-se perpetuar problemas existentes, como a inadequação das instalações, a falta de materiais pedagógicos e a desigualdade regional, dentre outros. O risco é transformar o ensino médio paraibano em um ciclo de falhas.

Ademais, a PCEP-EM enfatiza que, para garantir a efetividade do currículo e o cumprimento dos objetivos propostos pela BNCC-EM, é essencial que as/os docentes tenham formação adequada à sua área de atuação ou equivalente. Por exemplo, o ensino de artes, como o teatro, exige um professor licenciado na área ou correspondente, para assegurar a aprendizagem das/os estudantes (Paraíba, 2021). Nesse contexto, o notório saber, que pode ser entendido como formação correspondente, não se limita à oferta dos itinerários, mas se amplia à oferta dos componentes curriculares, indo de encontro às possibilidades emancipatórias do ensino médio (Machado, 2021).

A possibilidade apresentada reitera a iniquidade histórica da escola dual, uma vez que, nas escolas privadas, a tendência é contratar os melhores profissionais enquanto, nas redes públicas de ensino, a falta de investimento promove contratações de profissionais com formações insuficientes. Essa realidade converge com a lógica descrita no aspecto de “responsabilização” na dimensão da qualidade total da educação: o baixo desempenho escolar tende a ser atribuído exclusivamente às/aos docentes, sem que se leve em consideração que algumas/alguns foram contratadas/os sem a formação adequada, devido a uma possibilidade legal em consonância com outros aspectos estruturais da educação. Em vez disso, a culpa pelo baixo desempenho recai sobre as/os profissionais de ensino.

Nas Diretrizes Operacionais (Paraíba, 2023), o termo “docente” é mencionado vinte e duas vezes (22) vezes. Está relacionado à organização curricular, aos Conselhos de Classe, à proposta pedagógica da unidade de ensino, aos plantões pedagógicos, à alfabetização PB EJA, à rotina de gestão das escolas integrais, às práticas integradoras, ao Projeto de Vida pré-médio e pós-médio, ao nivelamento/recomposição da aprendizagem, às práticas experimentais, ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e à organização da jornada regional e curricular. Essas ocorrências demonstram uma amplitude de dimensões em relação ao que há na PCEP-EM, sem menções a aspectos metodológicos e avaliativos.

De modo geral, percebemos que a PCEP-EM não apresenta dados sobre aspectos estruturais e institucionais, como plano de carreira, instalações físicas e recursos disponíveis. As condições de trabalho docente estão vinculadas exclusivamente à prática pedagógica, possivelmente pelas implicações práticas no exercício em relação à política do NEM, porém a indissociabilidade de outras discussões é inerente.

O perfil docente ideal é descrito como aquele aberto ao diálogo, capaz de auxiliar as/os estudantes em processos de autoavaliação, na compreensão de problemas reais e na elaboração de avaliações contínuas (Paraíba, 2021, p. 817). De acordo com o explicitado no documento, o esperado é o trabalho “visando garantir uma preparação para que os jovens façam bom uso ao manipular os conhecimentos e que, assim, possam intervir de maneira positiva, justa e responsável na realidade em que estão inseridos” (Paraíba, 2021, p. 375).

A evidência é que as dimensões teóricas em relação à prática docente, um dos aspectos das condições de trabalho, estão presentes no texto, mas carecem de uma contextualização aprofundada. Aspectos como investimento em metodologias diversificadas, articulação teórico-prática, autonomia na escolha de abordagens pedagógicas e ferramentas avaliativas são bem destacados, mas sem uma articulação com as realidades escolares da Paraíba.

Diante disso, embora a formação continuada se revele como indispensável, a ausência de articulação com as realidades concretas demonstra que ela pode ser apenas um indício de atenção, principalmente quando consideramos o contexto de precariedade das condições de trabalho de algumas escolas integrais da Paraíba. Não há como se preocupar com formação continuada quando as condições básicas para o exercício da docência e o bem-estar das/os alunas e alunos não são garantidos.

O prognóstico paraibano é transformar o ensino médio público paraibano em um ciclo de equívocos, marcado por condições infraestruturais e pedagógicas precárias. Nesse cenário, a escola pública acaba sendo utilizada como espaço para a aplicação de programas educacionais promovidos por organismos privados, contribuindo para perpetuar as desigualdades entre as

classes.

Além das dimensões teóricas, de formação e o papel da escola pública, o fracasso escolar emerge como um elemento central. A tendência neoliberal de responsabilização docente/individual pelo fracasso do ensino é evidenciada na abertura de formação correspondente para atuar em componentes curriculares em um cenário de formação técnica e profissional acelerada, voltada à empiria e a saberes operacionais (Machado, 2021), alinhada à qualidade total.

5.1.5 Educação em tempo integral

A noção de educação integral no Brasil teve início com o movimento escolanovista no início do século XX. O movimento reformador refletia não apenas sobre mudanças nas práticas e nas ideias pedagógicas, como também sobre a necessidade de reencontrar a vocação das escolas na sociedade urbana e industrializada a partir do entendimento da educação como vida e não de preparação para a vida (Cavaliere, 2002), sendo essa uma das principais noções de educação integral.

A educação integral, nesse contexto, refere-se a uma visão de educação que busca integrar a vida prática, social e criativa ao processo educativo. A partir das experiências pessoais, a atividade intelectual articula-se à vida comunitária das escolas, à autonomia estudantil e docente e à formação global (Cavaliere, 2002).

Um marco significativo para a implementação da educação integral nos anos 2000 no Brasil foi o Programa Mais Educação, lançado em 2007 e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). O programa federal buscou ampliar o tempo de permanência das/os alunas/os na escola a partir de uma educação integral. A prioridade eram as escolas de baixo Ideb. Após o *impeachment*, o programa foi reformulado, passando a se intitular Novo Mais Educação.

Tempos depois, os modelos de ECI e ECIT foram implementados na Paraíba, como uma estrutura pedagógica diferente, com o foco em projeto de vida, competências e habilidades. A partir dos modelos, anualmente a Comissão Executiva de Educação Integral da Paraíba elabora as Diretrizes que orientam o desenvolvimento desse modelo e o funcionamento das ECIs no estado. Além do Modelo Pedagógico, as escolas oferecem cursos profissionalizantes e atividades em diversas áreas, como esportes, música e arte, com o objetivo de promover a (re)inserção das crianças e das/os adolescentes na sociedade e prepará-los para sua futura integração ao mercado de trabalho (Paraíba, 2023, p. 22).

O modelo de educação integral paraibano possui diretrizes operacionais próprias, que

visam alinhar e organizar todas as atividades das escolas, abrangendo desde as ações pedagógicas, administrativas, de gestão e curriculares (Paraíba, 2023, p. 22). Está de acordo com a meta seis (06) do Plano Nacional de Educação (Paraíba, 2021, p. 36), que estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% [cinquenta por cento] das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% [vinte e cinco por cento] dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 10).

Como destacado, o modelo está centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida da/o estudante, movimentando três eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação de competências para o século XXI e formação para a vida (Paraíba, 2021; Paraíba, 2023). Desse modo, a rotina escolar inicia-se com um acolhimento, seguindo com as disciplinas da parte diversificada, BNCC e práticas educativas, como tutoria, sendo previamente planejadas e acompanhadas pela/o coordenador/a pedagógico/a (Paraíba, 2021).

No portal “Quero Integral”, iniciativa do Instituto Sonho Grande, são listadas, em média, trezentas e vinte e quatro (324) escolas integrais na Paraíba, com informações detalhadas sobre a localização (CEP, bairro, cidade). Entre os destaques estão o Projeto de Vida, o protagonismo juvenil, o acolhimento, a eletiva, as orientações de estudo, a tutoria, o aprendizado na prática e o próprio regime de tempo integral (Quero Integral, 2021). O portal também permite acessar informações sobre escolas integrais nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, consolidando-se como uma ferramenta interessante de consulta e pesquisa elaborada por uma organização sem fins lucrativos.

Segundo a PCEP-EM (Paraíba, 2021, p. 21-22), o primeiro documento estadual onde consta a educação integral como princípio educativo foi criado em dois mil e seis (2006), dez (10) anos após o PNE, chamado de Plano Estadual de Educação (PEE). O PEE foi criado por meio da Lei. n. 8.043/2006 (Paraíba, 2006). Com a lei do “novo” ensino médio (Lei n. 13.415/2017), a educação integral é enfatizada na organização curricular.

Com a elaboração da proposta curricular paraibana para atender ao novo modelo de ensino, a educação integral é entendida como uma abordagem que busca integrar e articular diferentes áreas do conhecimento. Ela permite que os conteúdos sejam alinhados e analisados a partir de diferentes pontos de vista, que, embora distintos, são complementares. O objetivo é abordar temáticas interáreas de forma integrada, favorecendo uma formação ampla, flexível e transversal para as/os alunas/os, alinhada à Reforma do Ensino Médio e à ampliação progressiva de carga horária (Paraíba, 2021).

A forma como o texto apresenta a educação integral a centraliza em uma abordagem conteudista, interáreas e na ampliação de tempo escolar. Segundo Silva e Boutin (2018), o

aumento da quantidade de dias letivos e da carga horária diária é uma das principais intenções do Novo Ensino Médio, estabelecido por intermédio da Medida Provisória n. 746/2016, que instituiu a Portaria 1.145/2016, que, por sua vez, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral.

Wathier e Cunha (2022) ratificam a afirmativa de Silva e Boutin (2018). Ressaltam que um dos elementos centrais da reforma é a ampliação da carga horária, articulada à flexibilização curricular. “Na publicação da medida provisória, as primeiras palavras eram ‘Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral’” (PEMTI), em detrimento da formação técnica (Wathier; Cunha, 2022, p. 2). Há, portanto, uma política (ou programa) dentro da política.

Segundo Silva e Boutin (2018):

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola.

Nesse sentido, a política do NEM aproxima-se do conceito de educação em tempo integral, e não de educação integral. A abordagem da PCEP-EM indica a mesma compreensão.

Precisamos entender que o próprio conceito de educação integral apresenta dois pólos antagônicos, refletindo concepções distintas sobre o papel da educação na sociedade. No primeiro, esse modelo de ensino alinha-se às concepções neoliberais e escolanovistas, buscando ajustes na sociedade sem uma mudança estrutural. Termos como ressignificação, reconstrução e reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, sugerem mudanças superficiais. A educação é um elemento-chave para formar sujeitos cordiais, harmoniosos e adaptáveis à sociedade, sem questionar suas bases econômicas e sociais (Silva; Boutin, 2018).

No outro polo, o crítico, a educação integral é inseparável das transformações sociais. A perspectiva é a da omnilateralidade, conceito amplo do marxismo que considera a formação em todas as dimensões das/os sujeitos, inclusive as condições objetivas e subjetivas. A educação, em seu formato atual, é entendida como resultado da divisão de classes e da propriedade privada (Silva; Boutin, 2018).

Na PCEP-EM, os quatros pilares elencados pela Unesco em mil novecentos e noventa e nove (1999) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – e delineados na BNCC são articulados à educação integral. O primeiro pilar é entendido como algo que vai além do cognitivo, concentrando-se no desenvolvimento de estratégias para observar o entorno. O segundo, aprender a fazer, envolve a aplicação prática do conhecimento,

com foco no trabalho em equipe. O terceiro, aprender a conviver, trata do desenvolvimento da compreensão e da aceitação de si e dos outros. E o último, aprender a ser, abarca os três pilares, promove o autoconhecimento e o pensar crítico (Paraíba, 2021, p. 771).

Silva e Boutin (2018) indicam que os quatros pilares advêm da Pedagogia de Competências. Essa concepção busca formar indivíduos capazes de se adaptar às condições impostas pela sociedade sem questionar, transformar ou emancipar, alinhando-se ao primeiro polo de educação integral apresentado. A partir de Duarte (2004), as autoras criticam o “aprender a aprender”, uma vez que esvazia o trabalho educativo escolar ao eliminar o conteúdo objetivo e reforçar a alienação.

Monteiro, Sutil e Bonfim (2020) destacam os quatro pilares como essenciais para o crescimento integral das/os alunas/os. O trabalho a partir deles oferece um aprendizado sólido e completo, importante para a formação das/os cidadãs/ãos. A partir de Ferreira *et al.* (2023), entendemos que o “aprender a ser” está mais relacionado à dimensão integral, ao envolver as interações com os outros, as percepções de identidades, os valores e a ética, além do conhecimento e das habilidades pessoais. A problemática é o alinhamento à lógica de mercado.

Nas discussões sobre o perfil docente nas trilhas criativas, nas Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade (TSS) ou em relação às unidades curriculares, a educação integral é apontada. De acordo com Paraíba (2021, p. 443): “Espera-se que o professor estimule os estudantes no processo de construção de saberes diversos para uma educação integral”. Entre as dezessete (17) menções ao termo “educação integral”, nove (09) delas estão diretamente vinculadas ao perfil docente, evidenciando a perspectiva de que as/os docentes assumam um papel central nesse modelo que enfatiza a reprodução de saberes.

Ademais, o arranjo curricular em tempo integral combina a FGB, os Itinerários, o Projeto de Vida, as eletivas e os eixos estruturantes, que incluem a Formação Básica para o Trabalho, contemplando a Educação Tecnológica e Midiática, Higiene e Segurança do Trabalho, além de três Disciplinas Empreendedoras.

No segundo semestre do terceiro (3º) ano, as/os discentes cursam disciplinas da FGB, trilhas de aprofundamento em português e matemática e participam, no contraturno, de vinte horas (20h) semanais dedicadas a atividades de estágio ou ao desenvolvimento do projeto de conclusão de curso. Essas atividades são acompanhadas por mentorias, que integram o projeto de vida e o desenvolvimento das atividades profissionais conciliadas às demandas da escola, conforme apresenta a Fig. 8, abaixo (Paraíba, 2021, p. 832).

Figura 8 – Proposta de educação integral da PCEP-EM
Técnico Integral Integrado 800h/1000h/1200h

1º Série		2º Série		3º Série		1800h
Formação Geral						
Nivelamento						
Itinerários das áreas de conhecimento						
1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	
Projeto de vida					Mentoria	1200h
Eletiva					TCC/Estágio	
Formação Básica para o Trabalho						
Formação Profissional Específica						

Fonte: Paraíba (2021, p. 832).

Além da mentoria e do estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso é uma atividade acadêmica que organiza e apresenta conhecimentos culturais, científicos e técnicos desenvolvidos ao longo da formação. Trata-se de um estudo reflexivo que sistematiza ideias sobre um tema específico (Paraíba, 2021, p. 833).

É evidente o quanto as discussões sobre educação integral são pouco exploradas e bastante objetivas na proposta, uma vez que só há dezessete (17) menções, sendo nove (9) repetições sobre o perfil docente; contudo, não há como afirmarmos sobre sua objetividade. Os indícios apontam que o modelo de ensino está relacionado a aspectos que refletem o cenário de discussão atual dessa temática, alinhado à racionalidade neoliberal e à formação de sujeitos domesticáveis. A integração do Projeto de Vida, por exemplo, parece alinhar a formação da/o estudante não apenas aos conhecimentos acadêmicos, mas às demandas da sociedade atual sem uma mudança estrutural, enfoque atual.

Além disso, a ênfase conteudista alinhada à integração da FGB, dos Itinerários, do PV e das Eletivas traz indícios de que o currículo permanecerá centralizado nas áreas do conhecimento, aspecto de dimensão da qualidade total. Um dos principais problemas desse modelo é o desgaste físico e mental dos sujeitos escolares, resultando em uma proposta pedagógica desmotivadora e pouco atrativa. Estudantes e professoras/es passam longos períodos no ambiente escolar, enfrentando condições adversas, comprometendo o processo de aprendizagem e o bem-estar geral. Logo, um currículo conteudista nesse modelo não é o adequado; porém, reconhecemos a importância do estudo dos conteúdos das áreas do conhecimento como centrais na formação das/os estudantes, desde que sejam abordados de maneira crítica e contextualizada.

Além da formação, da racionalidade e da dimensão curricular, aspectos como educação e mercado podem ser relacionados. Os indícios apontam que o objetivo educacional seja

reforçar a precariedade do ensino público brasileiro, ao ampliar o tempo escolar sem promover políticas efetivas de investimentos. No cenário da implementação da política de educação integral do NEM, a PEC 241, que congela investimentos em educação, foi instituída, ou seja, concomitantemente à proposta de aumentar a carga horária diária para o ensino médio, os incentivos financeiros foram congelados, criando uma contradição evidente e indicando o referido objetivo.

O mercado, por sua vez, parece fundamentar os princípios da educação integral no modelo atual, dada a proposição da formação técnica, pautada por uma abordagem conteudista voltada à adequação econômica, instrumentalizando o ensino e a alienação.

5.1.6 Projeto de Vida

Um novo elemento estruturante indentificado no documento curricular da Paraíba é o Projeto de Vida, que desempenha papel central na organização curricular. Esse elemento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades, às condições de trabalho docente e à promoção da educação integral, configurando-se com um eixo estruturante da/na proposta. De acordo com o documento:

O estudante e seu Projeto de Vida são a centralidade do Novo Ensino Médio, o qual busca refletir as múltiplas dimensões da identidade dos jovens ainda em formação. As aulas de Projeto de Vida não se referem apenas a um projeto de carreira, voltado exclusivamente para o lado profissional (apesar de isso também estar contemplado em certos momentos) (Paraíba, 2021, p. 819).

Esse destaque ao Projeto de Vida não é uma novidade completa na Paraíba. Conforme Costa (2023), antes da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas, a Proposta Curricular do estado enfatizava-o nos currículos das ECI e nas Diretrizes Operacionais para as Escolas Cidadãs Integrais (Paraíba, 2021, 2023). Contudo, a centralidade do PV reflete uma lógica empresarial presente na base da diversidade do currículo, promovendo uma visão de protagonismo e de autonomia juvenil e reforçando a desresponsabilização do Estado pelo “fracasso” das juventudes das classes desfavorecidas do país na inserção profissional.

Por trás da discussão do Projeto de Vida, há um discurso que precisa ser explicitado: o do *entrepreneurship*, ou seja, a ideia de autogoverno, fundamentada na teoria econômica de que todos possuem um espírito empreendedor a ser desenvolvido (Dardot; Laval, 2016). O PV emerge com uma dimensão para “aprender a empreender”, reforçando práticas que naturalizam esse ideário.

Quando a PCEP-EM focaliza o PV, alinha-se à lógica de um sujeito empreendedor, individual e meritocrático da chamada qualidade total da educação alinhada à dimensão

empresarial por natureza. Essa abordagem não apenas desloca a centralidade da educação de um papel coletivo e emancipador para um individualista, mas também reforça a visão de Estado mínimo, voltado para resultados mensuráveis, sustentado por uma lógica de desresponsabilização.

Ortega e Gassete (1983) indicam duas categorias fundamentais no PV: circunstâncias e vocação. A primeira refere-se às condições materiais em que a/o sujeita/o vive, enquanto a segunda alude às inclinações e aspirações pessoais. Em um contexto social marcado por desigualdades estruturais, como o Brasil, as circunstâncias tornam-se mais decisivas no processo de escolha de um projeto de vida. Sendo assim, compreender o que é possível para as/os jovens implica discutir como a sociedade constrói expectativas e oportunidades, frequentemente marcadas por uma lógica mercantil que estimula o imediatismo e o individualismo, muitas vezes negligenciando as condições materiais e objetivas nas quais essas escolhas são realizadas.

Tradicionalmente, a transitoriedade para a vida adulta era vista como um percurso linear, marcada pela saída da casa dos pais, pelo casamento e pela entrada no mercado de trabalho, desconsiderando o vivido (Klein; Arantes, 2016; Dayrell, 2003). Com as transformações sociais, a juventude passou a ser vista como um momento em crise, uma fase difícil, marcada por conflitos (Dayrell, 2003). Diante das instabilidades do mundo moderno, as escolhas de cada indivíduo tornam-se instáveis (Klein; Arantes, 2016), as escolas tornam-se fragmentadas e as transições para a vida adulta deixam de seguir um percurso linear. Esse contexto provoca reflexões sobre como o PV é abordado na PCEP-EM.

Na PCEP-EM, o PV é mencionado duzentas e cinquenta e quatro (254) vezes, evidenciando sua importância em comparação a outros termos, como “docente”. O redator e a redatora da temática foram Felipe Venceslau Silva Almeida, graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e Luiza Iolanda Pegado Cortez de Oliveira, licenciada em História e bacharela em Direito.

Partindo da ideia de que a Paraíba deseja formar estudantes protagonistas, autônomos e capazes de realizar seus projetos de vida (Paraíba, 2021), o PV é descrito como uma ferramenta pedagógica que promove liberdade de escolha e auxilia na construção de identidades em uma realidade multifacetada (Paraíba, 2021). Essa abordagem demanda tanto da/o aluna/o quanto da/o docente. Porém, na prática, esse potencial se concretiza?

De acordo com Paraíba (2021), o componente curricular tem carga horária de oitenta horas (80h) anuais, distribuídas em duas horas (2h) semanais, e está relacionado a um Itinerário Formativo, articulando-se a partir de quatro eixos estruturantes complementares: investigação

científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esses eixos procuram atender às demandas e necessidades contemporâneas, propondo um diálogo entre os interesses estudantis e os desafios impostos pelo contexto social.

Em outras palavras, o PV é mais do que um planejamento individual: é uma expressão de identidade para o futuro. Ele articula interesses individuais e valores culturais, reforçando a relevância de educar para a construção consciente de projetos de vida. Refletir sobre ele requer visões de futuro, dimensão coletiva, interação com o outro e projeção pessoal (Paraíba, 2021).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial, funcionando com um espaço de formação cognitiva e afetiva, onde as/os jovens refletem sobre seus sonhos e o mundo do trabalho, não limitados a uma perspectiva ética e profissional. Faz sentido, segundo o documento:

Que as escolas tenham um Itinerário Formativo (IF) intitulado “Projeto de Vida”. Esse itinerário guia-se por valores, dentre os quais os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; busca o desenvolvimento integral do ser humano, em todas as dimensões e sua relação com o Outro; destaca o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências e trabalha as dificuldades e caminhos promissores dos estudantes (Paraíba, 2021, p. 766).

Ou seja, a proposta do IF “Projeto de Vida” guia-se por valores como os direitos humanos e o Estado democrático de direito. Além disso, destaca o desenvolvimento integral e as múltiplas dimensões do Outro, como também o aperfeiçoamento de competências.

Na Fig. 9, a seguir, demonstramos como se organiza a trilha formativa do IF “Projeto de Vida”.

Figura 9 – Trilha de aprendizado do itinerário Projeto de Vida para o primeiro, o segundo e o terceiro ano do ensino médio

PROJETO DE VIDA			
1ª SÉRIE			
COMPONENTES CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
PROJETO DE VIDA	Consciência de si mesmo: - Autoconhecimento; - Autorreflexão; - Autoconceito; - Autoconfiança e Autoestima; - Autogestão.	2h/a	80h/a
2ª SÉRIE			
COMPONENTES CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
PROJETO DE VIDA	Competências Socioemocionais: - Autonomia Emocional; - Autoestima;	2h/a	80h/a
	- Autoconfiança; - Determinação; - Otimismo; - Iniciativa; - Resiliência; - Proatividade; - Compromisso e Autonomia.		
3ª SÉRIE			
COMPONENTES CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL
PROJETO DE VIDA	- Gestão dos Relacionamentos; - Tomada de decisão responsável; - Autorregulação e Valores: - Autorreflexão; - Autoconceito; - Autoconfiança; - Autoestima; - Amor; - Polidez; - Tolerância.	2h/a	80h/a

Fonte: Paraíba (2021, p. 782).

Na trilha de aprendizado do IF em questão, são apresentadas as unidades curriculares

que permanecem com a mesma carga horária semanal e mensal em todos os anos do ensino médio. A organização das unidades, contudo, reflete um foco específico para cada etapa do percurso formativo.

No primeiro ano, as unidades têm como eixo central a consciência de si mesmo, priorizando aspectos como autoconhecimento, autorreflexão, autoconceito, autoconfiança, autoestima e autogestão. No segundo ano, o foco desloca-se para as competências socioemocionais, abrangendo autonomia emocional, autoestima, autoconfiança, otimismo, iniciativa, resiliência, proatividade, compromisso e autonomia. No terceiro ano, o destaque são gestão dos relacionamentos, tomada de decisão responsável, autorregulação e valores, autorreflexão, autoconceito, autoconfiança, autoestima, amor, polidez e tolerância.

Embora essa progressão temática envolva dimensões importantes, a afirmativa de Machado (2000, p. 29) em referência aos projetos de vida reforça a relevância de evidenciarmos os conteúdos disciplinares nesse processo formativo: “[...] a justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles”. Ou seja, a seleção de conteúdos escolares, alinhada às experiências, interesses e objetivos das/os alunas/os, implica uma formação integrada e interessante.

Talvez essa seja a saída para se pensar em IF de projetos de vida na escola: articulando-os aos conteúdos disciplinares como centro do processo educativo, e não como um complemento. O problema é que, ao utilizá-lo como um IF, ou até mesmo como um componente curricular, o foco desloca-se dos conteúdos disciplinares para competências, habilidades e processos de autoconhecimento, privilegiando a lógica de mercado e a empregabilidade. Com isso, molda-se a educação segundo critérios de desempenho individual, reduzindo o papel da escola à formação instrumental e alinhando-se a uma qualidade total da educação.

Além disso, a elaboração das eletivas com base no Projeto de Vida das/os estudantes (Paraíba, 2021) reforça o referido alinhamento. Apesar de as eletivas serem, em tese, disciplinas que permitem às/aos estudantes aprofundar seus estudos em áreas específicas, sabemos que, na prática, as temáticas reforçam conteúdos tradicionais e são guiadas pela lógica neoliberal globalizante de interesses de mercado, negligenciando a função política da escola e do currículo.

Cada vez mais percebemos a fábrica do sujeito neoliberal sendo produzida nas escolas. Alunas e alunos estão se tornando empresárias/os de si e controladoras/es de suas próprias regras, metas e resultados. Inclusive, é essa mesma fábrica a responsável pela produção de sujeitos que se tornam responsáveis pelos seus próprios fracassos, isentando o Estado, guardião do direito privado, dessas culpas (Dardot; Laval, 2016).

Nas Diretrizes Curriculares (Paraíba, 2024), indica-se que as Eletivas e o PV devem ser ofertados nos três anos do EM, seguindo o modo no Novo Ensino Médio. Além disso, o modelo de escola integral na Paraíba prioriza os projetos de vida e o protagonismo estudantil. Para tanto, os currículos precisam ser reelaborados, indo de encontro à educação tradicional.

A dimensão curricular em Paraíba (2021) abrange uma perspectiva interdisciplinar. O trabalho com questões envolvendo a perseverança, a manutenção de foco e a persistência são considerados, como também as identidades e o mundo do trabalho, “não apenas pensando em uma questão profissional, sensibilizando o estudante para que possa refletir sobre o que deseja ao passo em que desperta as suas potencialidades, tanto nos níveis pessoal e coletivo quanto profissional” (Paraíba, 2021, p. 769).

Segundo Damon (2008 *apud* Paraíba, 2021), o sucesso de um Projeto de Vida depende de quatro critérios fundamentais: intenção, sentido, planejamento e compromisso ético. A intenção refere-se à necessidade de o jovem ter estabilidade e condições para alcançar resultados positivos. O sentido implica que o projeto deve ser significativo para a/o estudante. O planejamento envolve o estabelecimento de metas de curto, de médio e de longo prazo, enquanto o compromisso ético garante que as escolhas sejam feitas com responsabilidade e integridade. Mas como inquietar-se com tais aspectos sem o incentivo de pais e ou/responsáveis? Ou quando a maior preocupação das/os jovens é uma sobrevivência digna?

Segundo França (2023), a realidade socioeconômica da Paraíba é alarmante: cinquenta e quatro vírgula seis por cento (54,6%) da população vive em situação de pobreza, com uma renda mensal de até seiscentos e sessenta e cinco reais e dois centavos (R\$ 665,02), de modo que o estado ocupa uma das cinco primeiras posições entre os estados mais pobres. Ainda mais preocupante é que cerca de setenta e oito vírgula cinco por cento (78,5%) das crianças e adolescentes da Paraíba vivem na pobreza, um percentual superior à média nacional.

João Pessoa, capital da Paraíba, é o local com maior concentração de renda do Brasil. Em 2023, o índice de Gini da capital paraibana superou o de São Paulo, que foi de 0,585. O índice mensura a concentração de renda: quanto mais próximo de zero, menor é a desigualdade, e quanto mais próximo de um (01), maior a concentração de renda (Silva, 2024).

Esse contexto impacta diretamente os quatro critérios indicados por Damon (2008 *apud* Paraíba, 2021). A intenção, o sentido, o planejamento e o compromisso ético são comprometidos. Quando a sobrevivência se torna a prioridade, a educação tende a deixar de ser vista como uma possibilidade de transformação e fica mais sujeita ao modelo de sociedade vigente alinhada a uma qualidade total do ensino.

Na subseção “Organização curricular de Projeto de Vida” (Paraíba, 2021), é indicado

que as competências que fundamentam o trabalho com PV na escola são inspiradas em competências gerais e específicas trazidas na Base Nacional Comum Curricular por área de conhecimento. As habilidades, por sua vez, foram elaboradas “a partir da literatura sobre Projeto de Vida e educação sistêmica, destacando-se também a relevância dos aspectos locais e da experiência do Estado da Paraíba com o tema, cujo trabalho na rede estadual de educação iniciou-se em 2016” (Paraíba, 2021, p. 777).

A competência geral por área que incorpora o “projeto de vida” em sua formulação é: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Paraíba, 2021, p. 774, grifo nosso).

A habilidade geral por eixo estruturante que introduz o termo “projeto de vida” de forma explícita é: (EMIFCNT12) “Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o **projeto de vida**” (Paraíba, 2021, p. 586, grifo nosso).

Em relação à mentoria, ainda não abordada neste trabalho de modo detalhado, no documento paraibano, ela surge como uma estratégia implementada no terceiro ano do ensino médio para integrar e desenvolver o projeto de vida das/os estudantes. Trata-se de momentos de interação entre o mentor (professoras e professores) e a/o mentorada/o (alunas e alunos), podendo ser divididos “aprendizados, obstáculos, diferentes realidades de carreira e habilidades focadas na orientação do jovem ao mundo do trabalho” (Paraíba, 2021, p. 822). Simboliza um momento de interação agradável entre a/o docente e a/o aluna/o.

Ao pensar em jovens de periferia, como os das comunidades do Timbó e do Aratu na cidade de João Pessoa (realidades conhecidas), torna-se interessante pensar que muito do que há proposto na PCEP-EM, na BNCC ou até em outros documentos nacionais está muito distante das realidades concretas. Projeto de Vida, mentoria, educação integral, competências e habilidades não são o foco no dia a dia. Por vezes, a atenção está na comida que será servida no lanche, em uma escuta acolhedora ou no ensino da leitura e da escrita, mesmo no primeiro ano do ensino médio. Todavia, independente das condições, o aspecto ideológico do empreendedorismo presente no Projeto de Vida não é positivo. Ele não potencializa a consciência crítica e a formação cidadã, por exemplo.

Sendo assim, as reflexões sobre o PV levaram-nos a entender que o centro da discussão deveriam ser os conteúdos disciplinares articulados às reflexões sobre os contextos sociais, buscando oferecer ferramentas para a compreensão do mundo. Isso inclui refletir sobre as oportunidades de modo concomitante ao pensar sobre o período de colonização brasileira e à

aprendizagem da leitura e escrita, por exemplo, ao contrário do modelo atual, que utiliza o PV como um Itinerário Formativo desvinculado de conteúdos.

Porém, pelo fato de a lógica neoliberal estar transformando a subjetividade humana, modelos de ensino alinhados a essa perspectiva, como o Projeto de Vida, acabam se tornando elementos centrais no currículo, com tendência de permanecimento. Essa lógica está alinhada à produção do sujeito empresarial, um caminho estratégico neoliberal para adequar o homem à lógica de mercado de modo subjetivo, por intermédio da governamentalidade (Dardot; Laval, 2016).

Nesse cenário, a escola e o mercado são vistos como espaços livres para empreendedores. As relações humanas, inevitavelmente, podem ser afetadas (Dardot; Laval, p. 146). Na medida em que a escola forma empreendedoras/es, também forja consumidores/as de massa, consolidando uma identidade individualista e voltada ao consumo. Essa identidade é o reflexo da qualidade total da educação: alinhar a formação escolar às demandas do mercado, culminando em sujeitos ajustados à dinâmica.

Diante do exposto, em relação à qualidade da educação, os aspectos que, no nosso entendimento, têm diálogo com o PV são: objetivo, sujeito, mercado, Estado, racionalidade, responsabilização, fracasso escolar e formação.

No que se refere ao objetivo educativo, parece-nos haver evidências de busca do/a sujeito/a empreendedor/a de si, individual e meritocrático/a, capaz de desenvolver e efetivar seu projeto de vida de acordo com ditames do mercado, o qual é abordado como um universo de possibilidades. O Estado mínimo é o responsável pela autonomia escolar, com o foco nos resultados. Se são negativos, a responsabilização é do sujeito, que deveria ser autosuficiente e autorresponsável por seu sucesso ou fracasso.

A aproximação à racionalidade neoliberal, por intermédio da lógica empresarial, torna-se uma tendência atual de manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, através da educação, mais uma aproximação evidente à qualidade total. O fracasso escolar recai sobre os indivíduos escolares, incentivados a ter uma formação científica mínima.

5.2 Qualidade da educação na rede de ensino paraibana

O conceito de qualidade total surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Muitos acreditam que esse modelo foi fundamental para a recuperação do Japão após a destruição de grandes cidades e o comprometimento da economia. A abordagem ficou conhecida como modelo japonês, kaizen ou toyotismo e foi gradativamente ganhando espaço no campo empresarial, com as grandes mudanças de técnica de produção em massa (Neto; Silva, 2001).

Nos Estados Unidos, surgiu como resultado de um conjunto de descobertas que podem ser organizadas em quatro ações distintas: inspeção, controle estatístico da qualidade, garantia da qualidade e gestão estratégica da qualidade. A questão é que o conceito de qualidade total está relacionado a um processo histórico, e não a uma mudança linear. Surgiu como uma estratégia ligada ao capitalismo e à produção de massa, com o objetivo de obter lucro, e com o tempo envolveu toda a empresa e buscou manter padrões de qualidade para garantir competitividade (Neto; Silva, 2001). Nas palavras de Neto e Silva (2001, p. 10):

a qualidade total é um modelo de gerenciamento da produção pensado num momento de crise como uma alternativa para superá-la, ou seja, origina-se num processo histórico materializado por um contexto contraditório: por um lado marcado pelo êxito das grandes descobertas e avanços e por outro lado marcado pelos problemas decorrentes dessas descobertas e avanços. É, portanto, um modelo que tem uma base essencialmente econômica.

Como sabemos, no Brasil, os discursos de qualidade total começaram na década de 1990, em substituição ao discurso de democratização, com quatro focos principais: 1) priorização do ser humano, com um modelo integrado e holístico, voltado à qualidade humana dos profissionais da escola; 2) concentração da qualidade dos processos, como atividades técnicas, pedagógicas e administrativas da escola; 3) foco nas ferramentas, na qualidade técnica dos instrumentos e nas metodologias usadas na escola; 4) ênfase na qualidade coletiva das equipes que trabalham de forma colaborativa (Neto; Silva, 2001).

Na PCEP-EM, o foco nos processos e nas ferramentas é marcante. Isso foi visualizado na discussão sobre condições de trabalho docente, especificamente no indício de exigências superiores sobre metodologias, objetivos do conhecimento, avaliação e IF. Além disso, a priorização do ser humano pode ser observada nas discussões sobre o PV, um dos eixos evidentes do Novo Ensino Médio que aproxima a qualidade desse ensino no estado à dimensão total.

Nesse modelo, a educação é meramente técnica. A função escolar é desvinculada dos determinantes sociais e econômicos. Todos são trabalhadoras/es do conhecimento, na sociedade do conhecimento, seguindo uma estrutura empresarial de colaborações mútuas, produtivas, criativas e competitivas (Neto; Silva, 2001). Nesse sentido, as/os docentes precisam se empenhar ao máximo para atingir a excelência preconizada, o que nos leva a entender por que a proposta da Paraíba exige tanto delas/es, as/os quais devem ser ao mesmo tempo motivadores/as quanto orientadores/as e abertos/as ao diálogo.

O Estado atua no sentido restrito, uma vez que a qualidade total é colocada como uma estratégia de gestão de irrecusável desejabilidade no léxico neoliberal, atraindo investimentos

e diminuindo a responsabilidade estatal. Conforme Neto e Silva (2001), a qualidade total é acompanhada por uma intenção velada de privatização das políticas educacionais, sustentando-se na premissa de que cada escola deve, internamente, implementar as reformas exigidas pela conjuntura histórica marcada pela crise estrutural do Estado.

Na Paraíba, essa relação entre o público e o privado e a desresponsabilização do Estado é evidenciada em alguns aspectos, sendo o principal a implementação de alguns programas educacionais, como *Google For Education*, o Ciclo de Captação Funcional, a Educação Socioemocional e a Escola Cidadã Integral no ensino médio. Esse diálogo com a qualidade total contribui com inúmeras tendências, dentre elas, o desequilíbrio entre os interesses individuais e coletivos nos processos decisórios e os mecanismos de controle e poder.

A qualidade social, por sua vez, contrapõe-se aos discursos da qualidade total, aos interesses empresariais. A escola pública é um espaço democrático, de exercício da cidadania, e não do mercado. Contudo, caso realizemos uma leitura ingênua, podemos facilmente confundir os discursos, isso porque a qualidade total instaurou um campo semântico sedutor e próximo ao que defendemos socialmente. Isso foi percebido nas discussões sobre educação integral na PCEP-EM. Inicialmente não percebemos o indício de ênfase em aspectos conteudistas, na ampliação da jornada escolar e na integração de elementos como Projeto de Vida. Após momentos de reflexão, conseguimos avançar para além do texto.

A qualidade social propõe um olhar crítico sobre a trajetória da sociedade brasileira, revelando “a distância entre as classes sociais, em decorrência de concepções políticas e medidas econômicas de privilégio para poucos e um processo de alargamento constante de exclusão social para a maioria” (Neto; Silva, 2001, p. 223). Nesse sentido, é considerada a influência de fatores externos, como socioeconômicos, socioculturais, público adequado e compromisso dos gestores centrais.

Contudo, na Paraíba, os indícios revelam uma lacuna significativa em informações detalhadas sobre aspectos estruturais e institucionais, como plano de carreira, condições das instalações físicas e recursos disponíveis. Essa ausência de dados pode reformar uma tendência de manutenção de uma visão teórica e idealizada do trabalho docente, desvinculada da realidade de precariedade estrutural e pedagógica de muitas escolas do estado, percebida através dos modelos de ECI e ECIT.

Dados esses aspectos, apresentamos no Quadro 13, a seguir, alguns indícios, evidências e tendências. Para estas últimas, foram considerados os aspectos históricos associados à qualidade total, tendo em vista que o ensino médio paraibano apresenta aproximações significativas com esse modelo. Assim, as possíveis tendências vão além dos indícios e

evidências observados no texto e contexto da PCEP-EM.

Quadro 13 – Índícios, evidências e tendências na Proposta Curricular do Estado da Paraíba em relação à qualidade da educação

Aspecto	Índícios	Evidências	Tendências
EP	Inserção de um currículo técnico no Ensino Médio com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho. A adoção de terminologias como “competências socioemocionais” e “trilhas de aprendizagem”, alinhadas à educação profissional, aproxima-se à lógica empresarial e às diretrizes neoliberais. A ênfase na formação de estudantes como sujeitos “autônomos, eficientes e eficazes” reflete a influência da qualidade total e de interesses de organismos privados no ensino profissional. Responsabilização de estudantes e docentes pelos baixos índices de desempenho em formações técnicas, desconsiderando limitações como falta de recursos e infraestrutura inadequada.	Formação técnica e profissional como eixo estruturante, alinhada às exigências do mercado. A formação para o mundo do trabalho aparece como prioridade, destacando habilidades técnicas e práticas cognitivas, mas com pouca articulação com as necessidades locais e sociais.	Expansão da educação profissionalizante com foco nas exigências do mercado. Homogeneização da formação, com foco em resultados econômicos e operacionais, reforçando desigualdades regionais e sociais. Crescimento de uma visão meritocrática no ensino profissional, transferindo responsabilidades sistêmicas para sujeitos individuais.
Público-privado	Integração entre as redes de ensino de modo colaborativo.	Presença de termos como “competências socioemocionais”, alinhados à lógica mercantil e empresarial. Ausência de menções explícitas sobre parcerias público-privadas, mas proximidade histórica com modelos privatizantes.	Fortalecimento das parcerias público-privadas nos currículos educacionais como estratégia de sucesso na educação. Reconfiguração do papel do Estado como facilitador de parcerias público-privadas. Desequilíbrio entre os interesses individuais e coletivos nos processos decisórios e dos mecanismos de controle e poder.
Competências e habilidades	Ênfase no currículo baseado em competências e habilidades, alinhado à lógica do neoliberalismo e à preparação para o mercado de trabalho.	Adoção de metodologias inovadoras e avaliações específicas como elementos cruciais para docentes e estudantes.	Integração das competências socioemocionais no currículo, na intenção de responsabilizar o sujeito por seus fracassos.

	Formação integral da/o estudante, com destaque para habilidades sociais e emocionais.		Reforço da centralidade das competências e habilidades no currículo como forma de atender às necessidades econômicas, minimizando outras dimensões da formação humana. Estabelecimento de um modelo educacional fundamentado na lógica da eficiência e produtividade, atendendo mais aos interesses do capital do que às demandas sociais.
Condições de trabalho docente	Exigências superiores sobre metodologias diversificadas, objetos de conhecimento, avaliação e itinerários formativos. Ausência de informações detalhadas sobre aspectos estruturais e institucionais, como plano de carreira, instalações físicas e recursos disponíveis. Condições de trabalho vinculadas exclusivamente à prática pedagógica. Formação continuada aparece como um elemento indispensável, mas sem articulação com as realidades concretas das escolas paraibanas.	Perfil docente ideal é descrito como dialogante, autônomo, motivador, orientador, interlocutor, mas sem necessidade de formação específica. Destaque para o investimento em metodologias diversificadas e em ferramentas avaliativas, mas sem conexão prática com as realidades das escolas integrais paraibanas.	Manutenção de uma visão teórica e idealizada do trabalho docente, sem articulação concreta com a precariedade estrutural e pedagógica de muitas escolas da Paraíba. Intensificação da (des)valorização docente. Ampliação da responsabilização individual do/a professor/a pelo fracasso escolar, mascarando falhas sistêmicas e estruturais no ensino público.
Educação Integral	Educação integral alinhada ao Projeto de Vida da/o estudante, integrando práticas educativas como tutoria, áreas do conhecimento e itinerários formativos. Ênfase em aspectos conteudistas, na ampliação da jornada escolar e na integração de elementos como Projeto de Vida. Alinhamento do modelo de educação integral à racionalidade neoliberal e à formação de sujeitos domesticáveis para atender às demandas econômicas e sociais contemporâneas.	O Projeto de Vida (PV), parte central da educação integral, prioriza a adequação às demandas da sociedade e do mercado. O modelo privilegia áreas do conhecimento e competências específicas, sem aprofundar discussões críticas.	Consolidação de uma lógica conteudista e meritocrática, com impactos na sobrecarga mental e física de estudantes e docentes. Expansão da instrumentalização da educação integral, consolidando um currículo voltado para demandas do mercado e reforçando desigualdades sociais. Longos períodos no ambiente escolar, sem políticas de suporte e incentivo, resultam em desmotivação e comprometimento do bem-estar geral.

Projeto de Vida	O modelo de PV atual desvia-se dos conteúdos disciplinares. A lógica neoliberal está transformando a subjetividade humana, colocando o Projeto de Vida como elemento central na formação do sujeito. A escola e o mercado tornam-se espaços para empreendedores, reforçando um perfil de consumidor em massa e ajustando as/os estudantes às exigências do capitalismo. O PV, ao se tornar o centro do currículo, está alinhado à formação do “empreendedor de si”. O fracasso escolar é atribuído ao indivíduo, que deve ser capaz de se adaptar à realidade do mercado de trabalho.	O PV tem sido implementado como um itinerário formativo voltado ao desenvolvimento individual e adaptado ao mercado. A busca pelo objetivo educativo de um sujeito autossuficiente e meritocrático, voltado ao desenvolvimento do seu próprio projeto de vida.	A continuidade da implementação do PV como um mecanismo voltado para a formação do sujeito no mercado, alinhado a um modelo neoliberal de educação. Escola como um espaço de exigências significativas, requerendo das/os alunas/os projetos de vida individuais e das/os docentes comprometimento em desenvolvê-los. Fortalecimento do modelo educacional baseado na meritocracia, com foco no desenvolvimento individual e na responsabilização do sujeito pelo seu fracasso.
-----------------	--	--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Em relação à Educação Profissional, elencamos quatro (4) indícios, duas (2) evidências e três (3) tendências. Os indícios apontam para a inserção de um currículo técnico. Termos como “competências socioemocionais” e “trilhas de aprendizagem” reforçam o perfil profissional esperado, alinhado à lógica do indivíduo empresarial autônomo e autossuficiente. As evidências demonstram que o ensino técnico-profissional é abordado com um eixo central no Novo Ensino Médio, com ênfase em habilidades técnicas e práticas cognitivas, mas com pouca articulação entre essa formação e as demandas sociais e locais.

As tendências identificadas reforçam a expansão da educação profissionalizante, com foco no mercado e na visão de meritocrática. Logo, a PCEP-EM, nesse aspecto, revela um alinhamento significativo à qualidade total, caracterizada pela centralidade do mercado de trabalho e pela instrumentalização do ensino.

A integração público-privada releva um processo em que as redes públicas e privadas de ensino estão alinhadas ao modelo da PCEP-EM de forma colaborativa, embora não seja mencionado como isso ocorre. Além disso, as evidências demonstram que a educação no estado tem se movimentado em direção ao fortalecimento de parcerias privadas no ensino público a partir de programas educacionais. Embora essa relação seja frequentemente utilizada como uma estratégia de sucesso pelos neoliberais, ela compromete a qualidade social do ensino.

A integração de práticas privadas no sistema público é uma manifestação de reconfiguração do papel do Estado. O Estado, ao assumir a função de facilitador dessas

parcerias, transfere suas responsabilidades à esfera privada, comprometendo o papel social da educação. Acentuam-se, assim, tendências como o fortalecimento das parcerias público-privadas nos currículos educacionais como estratégia de sucesso na educação, a reconfiguração do papel do Estado como facilitador de parcerias público-privadas e o desequilíbrio entre os interesses individuais e coletivos nos processos decisórios e dos mecanismos de controle e poder.

O modo como as competências e habilidades foram abordadas indica um currículo alinhado à lógica do neoliberalismo e à preparação para o mercado de trabalho. A adoção de metodologias inovadoras e de avaliações específicas como elementos cruciais para docentes e estudantes reforça a lógica de eficiência e produtividade. Com relação às tendências, destacamos: integração das competências socioemocionais no currículo, na intenção de responsabilizar o sujeito por seus fracassos; o reforço da centralidade das competências e habilidades no currículo como forma de atender às necessidades econômicas, minimizando outras dimensões da formação humana; e o estabelecimento de um modelo educacional fundamentado na lógica da eficiência e produtividade, atendendo mais aos interesses do capital do que às demandas sociais.

As condições de trabalho das/os professoras/es demonstram um paradoxo: enquanto o documento apresenta exigências significativas à dimensão prática do trabalho, não são mencionados aspectos estruturais e institucionais, como plano de carreira, instalações físicas e recursos disponíveis. Culmina-se em tendências educacionais como: a manutenção de uma visão teórica e idealizada do trabalho docente, sem articulação concreta com a precariedade estrutural e pedagógica de muitas escolas da Paraíba; a intensificação da precarização docente; e a ampliação da responsabilização individual do docente pelo fracasso escolar, mascarando falhas sistêmicas e estruturais no ensino público.

A educação integral pode ser analisada sob a perspectiva de educação em tempo integral, uma vez que um dos indícios é a ênfase em aspectos conteudistas, a ampliação da jornada escolar e a integração de elementos como Projeto de Vida. A evidência é o Projeto de Vida (PV), parte central da educação integral, que parece priorizar a adequação às demandas da sociedade e do mercado. O modelo privilegia áreas do conhecimento e competências específicas, sem aprofundar discussões críticas e a expansão da instrumentalização da educação integral, consolidando um currículo voltado para demandas do mercado e reforçando desigualdades sociais.

O Projeto de Vida poderia ser uma oportunidade de promover uma educação que articule os saberes acadêmicos com questões sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas das/os

estudantes. No entanto, ao ser tratado como um Itinerário Formativo desvinculado dos conteúdos disciplinares, uma evidência encontrada, a tendência é perder sua força transformadora. O que se observa é uma ênfase em moldar estudantes para se adequarem a um modelo individualista, sem questionar os determinantes externos, lógica clara da qualidade total.

Diante dos indícios, evidências e tendências apresentados, percebemos que a qualidade do ensino médio paraibano alinha-se à dimensão total, sendo reduzida a um objeto de mercantilização por meio das parcerias público-privadas e a um modelo gerencial, que se baseia constantemente em estratégias para melhorar atividades pedagógicas e modelos educacionais. No caso da Paraíba, o foco recai sobre as metodologias, as ferramentas avaliativas e o PV. Observar tal aproximação no estado implica reconhecer que o produto final do ensino médio são educandos ajustados ao contexto neoliberal, caracterizando-se como consumidores no mercado.

6 CONCLUSÕES

Neste trabalho, defendemos o ideal que o mais alto conhecimento científico deve ser acessível por todas/os na busca sincera pelo conhecimento. Assim, esforçamo-nos continuamente para expressar de maneira clara nossas ideias, inclusive transcrevendo datas e demais números importantes por extenso, visando garantir que pessoas com deficiência visual possam compreender integralmente o conteúdo apresentado. Ao tomarmos a escrita como uma forma de (re)existência esta defesa é mais do que necessária, pois como podemos (re)existir sem coletivamente aprendermos os acontecimentos históricos da vida social?

Nas primeiras páginas escritas, buscamos nos aproximar das/os que se dispõem a lerem este texto, para que possamos entender as fontes mobilizadoras das nossas escritas, as quais foram ampliadas no nosso percurso enquanto mestrandas do PPGE. Assumimos um lugar social de pesquisadoras críticas às tentativas de manipulação do sistema capitalista e as imposições neoliberais na vida humana, principalmente na/pela educação.

Afirmamos com clareza que este trabalho colabora imensamente com nossa formação. Na escrita sobre o neoliberalismo, por exemplo, deixamos de entendê-lo apenas como uma ideologia, para compreendê-lo como um modo de produção da sociedade capitalista nas relações sociais; um tipo de racionalidade econômica que se transforma em meio às contradições e que busca constantemente nos moldar, nos fazer, nos autogovernar. A partir disto, entendemos minimamente algumas das razões que nos fazem ser tão individualistas, egocêntricas/es e produtivistas - algumas das imposições neoliberais em uma sociedade de mercado que atravessa nossos corpos, nossas verdades, sentimentos e ações.

Ao compreender os movimentos políticos da reforma educacional no caso brasileiro relacionamos o neoliberalismo ao contexto político nacional na reforma do NEM e a qualidade da educação. Entendemos a reforma como mais um possível mecanismo que molda a classe trabalhadora à lógica neoliberal e a seus modos de produção, dada a relação da influência da política da década de noventa (90) no poder decisório federal em dois mil e dezesseis culminando com a proposição da Lei n. 13.415/2017 e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio em dois mil e vinte e um (2021).

Ao contextualizar politicamente a reforma do ensino médio no Brasil e na Paraíba, (primeiro objetivo específico), percebemos que, em meio às transformações no contexto pós-golpe político-midiático-jurídico, houve uma mudança na concepção da política nacional do NEM. No estado da Paraíba, essa reforma apresentou aproximações com políticas educacionais anteriores, como os modelos de Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas,

as quais seguiram o padrão da política educacional implementada em Pernambuco sob a liderança de Mendonça Filho.

Desse modo, os discursos de melhorar a qualidade do EM, ampliar a oferta de ensino em tempo integral, diminuir os índices de evasão, o número de reprovação, atrelados a mudança na concepção política, à ênfase dos itinerários de formação técnica profissional, possibilidade do notório saber e ao desenvolvimento de competências, habilidades e projetos de vida, demonstraram um indício de alinhamento à qualidade total da educação.

Ao verificar os possíveis efeitos da reforma do ensino médio paraibano, considerando o movimento da política educacional e as perspectivas de qualidade da educação consideradas neste trabalho (segundo objetivo específico), buscamos aprofundar nosso indício. Para além dos cinco elementos estruturantes identificados na BNCC-EM (abertura da esfera privada no EM público, desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do capital, Educação Profissional, condições de trabalho docente e educação em tempo integral), inserimos reflexões sobre o Projeto de Vida, bem como os aspectos que compõe a qualidade da educação apresentados no segundo capítulo. Em cada tópico buscamos dialogar com os elementos: objetivo, educação, escola pública, democracia, mercado, Estado, direito à educação, sujeito, financiamento, currículo, formação, acesso, racionalidade, responsabilização, fracasso escolar e avaliação.

Para além dos indícios inserção de um currículo técnico no Ensino Médio com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho ou condições de trabalho vinculadas exclusivamente à prática pedagógica – percebemos evidências e tendências que marcam o ensino médio paraibano. Evidências como precarização das condições docentes, a desarticulação entre as propostas pedagógicas e as realidades locais, além dos desafios estruturais que comprometem a qualidade social do ensino.

Por outro lado, tendências como centralidade do Projeto de Vida no currículo, a ênfase em formar sujeitas/os empreendedoras/es de si mesmos e a crescente instrumentalização da educação para atender às demandas do mercado, sinalizam um alinhamento a lógica da qualidade total.

Nesse espaço, defendemos o fim da reforma do ensino médio. Lutamos por um ensino médio no qual as/os estudantes estejam cotidianamente envolvidas/os com os conteúdos disciplinares que as/os ajudem a compreender melhor o mundo e seu papel nele. Almejamos um cenário em que os docentes sejam reconhecidos como intelectuais do conhecimento, com excelente remuneração, condições de trabalho e formação. Que possamos, assim, almejar dias melhores, rumo à qualidade social do ensino.

Com relação aos estudos futuros, esses poderão discutir os efeitos práticos da PCEP-EM na vida das/os sujeitas/os escolares, considerando os impactos emocionais, sociais e econômicos. Como também, investigar os níveis de esforço das/os docentes na implementação da reforma e sua relação com as condições de trabalho e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Os motivos por trás da queda de matrículas igualmente merecem atenção investigativa.

Em suma, a qualidade da educação paraibana segue a tendência nacional de manutenção do *status quo* de desigualdade, marcada por discursos de modernização do sistema educacional e pela adoção de concepções de inspirações empresariais. Compreender tal afirmativa incluiu refletir sobre aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais do Brasil e da Paraíba, como também desmistificar a falácia de que a política curricular é autossuficiente para a melhoria da qualidade da educação. Nossa preocupação é com os efeitos práticos deste modelo de ensino. Precisamos nos unir para superar a verdadeira crise, a do capitalismo, que atrela a educação à qualidade total. Só assim, poderemos caminhar para uma nova razão de mundo, que não limita nossos corpos, valores, juventudes e até mesmo o meio ambiente; mas nos possibilita superar as desigualdades entre as classes, a partir de um ensino emancipatório, político, democrático e cidadão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv#>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ALVES, C. Estudantes da ECIT Presidente João Goulart protestam em frente ao girador da UFPB. **Brasil de Fato**, João Pessoa, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2022/06/01/estudantes-da-ecit-presidente-joao-goulart-protestam-em-frente-ao-girador-da-ufpb>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- ALVES, M. R. S. **A implantação das escolas cidadãs integrais e a reforma do ensino médio**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ANDRADE, S. S.; ALMEIDA, L. M. DE; SILVA, S. S. DE S. Ofensiva neoliberal ortodoxa, ajuste fiscal e perda de direitos na realidade brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2016, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: [s. n.], 2016. p. 1-15.
- ARAÚJO, A. C. C. **Organizações sociais e gestão escolar nas escolas estaduais da Paraíba**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ARAÚJO, A. C. C. de. **A relação público-privado na educação básica no estado da Paraíba: tendências de privatização no período 2011 a 2018**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21892/1/ACCA18012022.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- ARAÚJO, J. M.; FRIO, G. S.; ALVES, P. J. H. O efeito do Bolsa Família sobre a distorção idade-série. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 343-371, abr.-jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/64SfhkWgjZbVcCkb8gq45bq>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELLANDI, Caio; GOMES, Irene. **IBGE divulga uma década de informações sobre a saúde dos escolares**. [S. l.]: IBGE, 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34340-ibge-divulga-uma-decada-de-informacoes-sobre-a-saude-dos-escolares>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BOANAFINA, A.; OTRANTO, C. R.; MACEDO, J. M. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 716-733, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15783>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BONFANTE, G. M. Linguagem e neoliberalismo na América Latina: uma revisão bibliográfica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 62, n. 3, p. 407-424, set./dez. 2023. DOI: 10.1590/01031813v62320238671590. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VqpWRztK98SgJYgVX7WKNFh/#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRAGA, F. Q. **O rasgar do véu**: as manifestações de junho de 2013 e as contradições históricas. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19352/2/Felipe%20de%20Queiroz%20Braga.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. [S. l.]: MEC: CONSED, [2021]. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, [2018].

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23-25, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CABRAL NETO, A.; SILVA, J. G. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto e Educação**, [s. l.], v. 16, n. 62, p. 7-30, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2001.62.7-30. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1206>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 141-149, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kb3DwgKvzz4jgBqzRwzjNnr>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CASIMIRO LOPES, Alice. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/570/488>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. S. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 269-279, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwJWfwpbScmWpwCvc/#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA IDENTIDADE PARA A ESCOLA BRASILEIRA?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação brasileira agoniza em meio a tanto descaso e inépcia**. Brasília, DF, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://forum.anped.org.br/news/nota-cnte-educacao-brasileira-agoniza-em-meio-tanto-descaso-e-inepcia>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CORTEZ, A. C. *et al.* O período de 1981 a 1985 do governo Reagan e o processo de consolidação dos EUA como principal potência mundial. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 30-51, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/52078>. Acesso em: 11 jun. 2024.

COSTA, M. C. O. da. **Novo Ensino Médio na Paraíba**: a perspectiva de estudantes e Professores de Escolas Cidadãs Integrals Técnicas. 2023. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/30880/1/MARIA%20CLARA%20LIVEIRA%20DA%20COSTA%20-%20TCC%20LIC.%20CI%C3%84NCIAS%20SOCIAIS%20CDSA%202023.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

COTRIM GUIMARÃES, M. A.; D'ANDREA, A. F.; OUVENEY KING, J. R. Formação docente para as escolas cidadãs da Paraíba: contribuições do programa Gira Mundo Finlândia. **REVES**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 182-193, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3173>. Acesso em 11 jun. 2024.

COUTINHO, G. N. C.; SENA, A. K. C.; RODRIGUES, A. C. S. Políticas para Educação Integral: a atuação do Programa Mais Educação em uma Escola da Rede Estadual de João Pessoa-PB. In: MARINHO, L.; AMORIM, R. M. (org.). **Políticas e práticas educativas**: desafios e perspectivas no século XXI. João Pessoa: Ed. UFPB, 2020. v. 1, p. 42-69.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty>. Acesso em: 31 jan. 2025.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 31 jan. 2025.

DIVULGADO resultado da 2ª etapa do Censo Escolar 2022. [Portal do] **MEC**: Notícias, [s. l.], 19 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-182.

ESCOLAS Cidadãs Integrais. [Portal online do] **Governo da Paraíba**: Secretaria de Educação. [S. l.: s. n.], [2021]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais-1>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *welfare state*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991. DOI: 10.1590/S0102-64451991000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ESTUDANTES de escola integral de João Pessoa protestam contra deficiências estruturais: ‘não aguentamos mais o calor’. **G1PB**, João Pessoa, 7 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/03/07/estudantes-de-escola-integral-de-joao-pessoa-protestam-contradeficiencias-estruturais-nao-aguentamos-mais-o-calor.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FERREIRA, Luiques Tunes Araujo *et al.* A relevância dos quatro pilares da educação para o século XXI. **Tembikuaaty Rekávo**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 271-293, 2023. Disponível em: <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.tembikuaatyrekavo/index.php/revistas/article/view/25>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176607. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002902296. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato, Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOFONCA, Eduardo *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, v. 2, 2018. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

FORNARI, M.; DEITOS, A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 188-210, maio 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47181. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29254>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FORTES, Alexandre; FRENCH, John. A “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. **Tempo Social**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 201-228, 2012. DOI: 10.1590/S0103-20702012000100011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MCpn4TVRLsJtFH84JT3jxCS>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FRANÇA, Francisco. **Mais da metade da população da Paraíba vive em situação de pobreza**. [S. l.]: Jornal da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/economia/mais-da-metade-da-populacao-da-paraiba-vive-em-situacao-de-pobreza>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FREITAS, L. C. Quem apoia o “Common Core” brasileiro? **Blog do Freitas**, [s. l.], 29 dez. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREITAS, L. C. USA: como o “núcleo comum” nacional foi construído. **Blog do Freitas**, [s. l.], 21 dez. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/12/21/usa-como-o-nucleo-comum-nacional-foi-construido/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GALIAN, C.; PIETRI, E.; SASSERON, L. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 147, e25551, 2021. DOI: 10.1590/0102-469825551. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353156110_MODELOS_DE_PROFESSOR_E_ALUNO_SUSTENTADOS_EM_DOCUMENTOS_OFICIAIS_DOS_PCNS_A_BNCC. Acesso em: 11 jun. 2024.

GOES, G. T. *et al.* Teoria Crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 72-90, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/574>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GOMES NETO, C. **Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/13386/1/CECILIANO%20GOMES%20NETO%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROGSOCIO%20SUM%C3%89%202020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 100, n. 255, p. 277-296, maio 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GOMIDES, F. P. **Nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação; Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24804?locale=pt_BR. Acesso em: 11 jun. 2024.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acesso em: 5 fev. 2025.

IBGE. Observatório Nacional da Família - Boletim Fatos e Números: Saúde Mental. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Boletim Fatos e Números**, Brasília, DF, v. 1, p. 1-10, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/5.SADEMENTAL28.12.22.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

IBGE. **Panorama Paraíba**. [S. l.]: IBGE Cidades@, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ICE. **Sobre o ICE**. [S. l.]: ICE, 2002. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar 2017-2023**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 31 jan. 2025.

IAS (INSTITUTO AYRTON SENNA). **Competências socioemocionais dos estudantes**. [S. l.]: Instituto Ayrton Senna, c2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes>. Acesso em: 31 jan. 2025.

JACOMINI, M. Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. [Portal] **Uol**: Opinião, [s. l.], 15 mar. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaao/coluna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina**: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., [s. l.], v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177723. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LDE (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS). **Painel de dados da educação básica e MAPFOR**. Curitiba: UFPR, 2024.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 2, p. 57-73, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMA, L. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **Exame**, [s. l.], 13 fev. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 23, e230058, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230058. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil*. **Serviço Social & Sociedade**, [s. l.], n. 124, p. 652-664, out. 2015. DOI: 10.1590/0101-6628.044. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MFzdwxKBBcNqHyKkckfW6Qn/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACDONALD, Laura; RUCKERT, Anne (org.). **Post-neoliberalism in the Americas**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MACHADO, Lúcia Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 15, n. 31, p. 95-109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no brasil (1990-1992). **Revista UFG**, [s. l.], n. 11, p. 98-108, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_artigos_o_governo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 23, e230034, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230034. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/#>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2013. p. 1-7. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289672371_Analise_epistemologica_de_politicas_educacionais_explorando_as_contribuicoes_e_as_possibilidades_da_meta-analise. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., C. A.; BUENO, M. S.; GHIRALDELLI JR., P. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_comp_l_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MONTEIRO, Marina Gabriele Santos; SUTIL, Marlene Zuleide Oliveira; BONFIM, Rosa Jussara. A influência dos quatros pilares da educação na formação do cidadão: um artigo original. In: SIMPÓSIO DE TCC, DAS FACULDADAES FINOM E TECSOMA, 3., 2020. **Anais [...]**. Minas Gerais: FINOM; Tecsoma, 2020. p. 1470-1485. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102240902339.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 163-187, maio 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47479. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29252>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Atores privados, “soluções” do mercado e a privatização da educação: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. e136369, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.136369. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/136369>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [S. l.]: Movimento Pela Base, c2024. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NASCIMENTO, L.; TOKARNIA, M. Temer defende reforma do ensino médio por meio de medida provisória. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/temer-defende-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CECÍLIO, Sálua. Trabalho (Docente), Neoliberalismo e Produção de Subjetividades no Capitalismo Global: Evidências de uma “Nova Razão do Mundo” na Era Digital. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/42727/28055>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OLIVEIRA, L. M. M.; GUIMARÃES, L. T. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 842-870, jul./set. 2017. DOI: 10.23925/1809-3876.2017v15i3p842-870. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARAÍBA. Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 15.994, p. 1-2, 1 dez. 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/sobre-o-regime-de-dedicacao-docente-integral,11222d28-0107-404e-8736-8b4f54139f48>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. [S. l.]: Governo do Estado da Paraíba, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 jan. 2025.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa: Governo da Paraíba, [2021]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PEREIRA FILHO, E.; AÑEZ, M. E. M. Fatores da qualidade do serviço que afetam a fidelidade dos alunos e suas intenções em recomendar a escola: um estudo no setor da educação pública. **Revista de Ciências da Administração**, [s. l.], v. 21, n. 53, p. 57-71, 2019. DOI: 10.5007/2175-8077.2019V21n53p57. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2019V21n53p57>. Acesso em: 10 jun. 2024.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

POUPART, J. *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **READ**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan.-abr. 2021. DOI: 10.1590/1413-2311.309.111147. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

QUERO INTEGRAL. **O que tem na escola de tempo integral**. [S. l.]: Governo da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://querointegral.org/pb/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [s. l.], v. 45, p. 1-32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999. DOI: 10.1590/S0103-20701999000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdBtk3MtbCJBkNqZW48p/?lang=pt#>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SAMPAIO, T. S.; MENEZES, A. M. F. Uma perspectiva epistemológica crítico-dialética da Gestão do Conhecimento Científico: contribuições da praxeologia Bourdeusiana. **AtoZ**, [s. l.], v. 11, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/205851>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SENA, A. K. C. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre seus efeitos no contexto da prática de uma escola municipal de João Pessoa–PB.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25700>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SERRÃO, Kaline Arlen. **Escavador.** Informações coletadas do Lattes em 29/09/2022. [S. l.: s. n.]: 2022. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3471318/kaline-arlen-serrao>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SILVA, A. L. B. **Trajetórias e práticas de professores de Sociologia do ensino médio do Cariri Paraibano.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCG_6fc754b6bd826e809e9cfaa4ba5d0253. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, C. J. C. **Impactos da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente com os jovens, na opinião dos professores de Língua Portuguesa.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51046>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 17-29, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.1.14919. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14919>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30458>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/html/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, Luana. **João Pessoa é a capital com maior desigualdade de renda do país, aponta IBGE.** [S. l.]: G1PB, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/12/05/joao-pessoa-capital-com-maior-desigualdade-de-renda-do-pais.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. DOI: 10.1590/S0101-32622009000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, M. Q. Austeridade Fiscal como Política de Financiamento da Educação: O Caso do Município de Curitiba-PR entre 2017 e 2019. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 30, n. 77, p. 1-20, maio 2022.

SILVA, M. Q. Contratos temporários e remuneração dos profissionais do magistério na rede estadual da Paraíba: reflexões e consequências para a classe trabalhadora. **Educar em Revista**, no prelo, 2025.

SILVA, M. Q.; CORDEIRO, D. M. ARAÚJO, M. C. L. de. FELDMAN, A. Condições de trabalho sob a ótica dos profissionais do magistério público: um estudo a partir da teoria fundamentada. **Retratos da Escola**, no prelo, 2025.

SILVA, M. Q.; CRUZETTA, D. D. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20239.046. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk#>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

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. DOI: 10.1590/S1678-4634202349271803por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SIOPE (SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE ORÇAMENTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO). **Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOUZA, G.; SOARES, M. G. M. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do Governo Temer. **SER Social**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, 2019. DOI: 10.26512/ser_social.v21i44.23478. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, J. S.; SANTOS, S. N. **Neoliberalismo e políticas sociais**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7344/3/Neoliberalismo%20e%20pol%C3%AAdticas%20sociais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

STAKE, R. The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 5-9, 1978.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

TEIXEIRA, S. Por trás do fundo público, o que está em jogo é a democracia. In: SALVADOR, E. *et al.* **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

VALÕES, J. L. *et al.* Reflexões sobre o IDEB, ensino médio integrado e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 49, p. 11-22, jun. 2020. DOI: 10.18265/1517-03062015v1n49p11-22. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3848>. Acesso em: 10 jun. 2024.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236119386vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.