

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELO CORREA PIRES

**RACIONALIDADE POLÍTICA E EDUCAÇÃO:
A (Re) invenção do Ensino Médio brasileiro em reformas (2017-2022)**

**CAMPO GRANDE – MS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria e Biblioteca central – UFMS, Campo grande, MS, Brasil)

PIRES, Marcelo Corrêa.

Racionalidade Política e Educação: A (re) invenção do Ensino Médio brasileiro em reformas (2017-2022), / Marcelo Correa Pires. – Campo Grande, MS, 2024.

231 f.; 30cm

Orientador: Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Tese (Doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação FAED - Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado.

1. Reforma do Ensino Médio; 2. Governamentalidade; 3. Foucault; 4. Políticas Educacionais. I. OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. II. Título.

MARCELO CORREA PIRES

**RACIONALIDADE POLÍTICA E EDUCAÇÃO:
A (Re) invenção do Ensino Médio brasileiro em reformas (2017-2022)**

Relatório de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como parte da exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Sociedade.

Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF).

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

CAMPO GRANDE – MS
2024

MARCELO CORREA PIRES

**RACIONALIDADE POLÍTICA E EDUCAÇÃO:
A (Re) invenção do Ensino Médio brasileiro em reformas (2017-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como parte da exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 27 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico a Tese
aos meus familiares, especialmente, à
Letícia, minha esposa, e à Ana Luiza, minha filha, pela paciência de tentar entender as horas
de distanciamentos e solidude necessários para a pesquisa, sendo um apoio imprescindível
para constituição e o término do trabalho.
Aos meus pais, Juarez e Adelice, aos meus irmãos e irmãs, e, aos meus sogros, Pedro e
Antônia.

AGRADECIMENTOS

Não há pesquisa que se faça só; ninguém pesquisa para si mesmo. Os homens pesquisam entre si, mediatizados pelo mundo. E é justamente por isso que, ao findar esta etapa, devo reconhecer aqueles que, durante a jornada investigativa, estiveram oportunamente presentes.

Não poderia me esquecer da trajetória de estudos, leituras e problematizações realizadas no GEIARF/CNPq, com valiosas lições e aprendizados constantes, não apenas com e pelo referencial teórico de Michel Foucault e as leituras semanais da sua obra, mas sobretudo pela maneira de se fazer uma pesquisa em Educação, dando significado do trabalho coletivo, que não se restringe à preparação acadêmica, mas inclui reflexões para a vida. Por isso, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, manifesto a minha admiração e o meu profundo respeito por sua dedicação e compromisso acadêmicos com as causas políticas e sociais, em seus mais de 40 anos de magistério. Desde 2009, tenho compartilhado da sua companhia, entre idas e vindas na UFMS, em seu lar e nos cafés. Esses encontros marcaram indelevelmente a minha trajetória profissional, o meu exercício docente e o meu jeito de fazer pesquisa.

Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca examinadora, pela paciência na leitura do texto e pelos comentários, críticas e sugestões na qualificação, formulados a partir de suas destacadas experiências na pesquisa: Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva; Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Prof. Dr. Marcos Villela Pereira; Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani; e Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS).

Às Professoras Dr.^a Regina Baruki e Tatiana L. Calheiros, pelos diálogos, revisões e problematizações estilísticas, gramaticais e normativas na elaboração deste relatório de pesquisa.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Não posso deixar de lembrar da pessoa que tem sido minha companheira e cúmplice há mais de 20 anos, Letícia. O casamento é uma escolha, com responsabilidades, riscos e alegrias; é uma experiência inigualável de esforços sem medida, para o aperfeiçoamento da convivência com o outro. Agradeço por você ter estado ao meu lado por todo o longo tempo de pesquisa (2021-2024), que às vezes incluiu desgaste, conflitos e tensão, ajudando-me a dar cabo dos meus compromissos e interesses. Os resultados da formação alcançarão toda a família, ampliando as condições de possibilidades.

Aos meus familiares: meus pais, Juarez e Adelice, meus irmãos, Eudes, Eudenir, Neurimar e Naura, meus cunhados e cunhadas e meus sobrinhos. Sem vocês, em minha história presente e pregressa, acompanhado-me na elaboração dos primeiros trabalhos escolares, eu não teria conseguido dedicar-me aos estudos pelos quais se desenvolveu esta pesquisa. Vocês fazem parte das minhas escolhas de valores e da moral, e fico muito feliz por ter podido crescer em uma família como a nossa.

Aos meus sogros, Pedro e Antonia, pelo apoio, respeito e parceria.

Aos meus amigos, Adriel, Adailton, Amorim, Gedeon e Gil, nas pessoas de quem agradeço a todos da CCRL, que é um excelente espaço de reflexões, compartilhamentos de ideias, fé e escolhas éticas, visando a práticas possíveis e significação do pensamento coletivo.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e aos colegas de trabalho docente da Rede Estadual (REE/MS) que participaram das entrevistas e contribuíram sobremaneira para a sustentação, análise e problematizações sobre a Reforma do Ensino Médio no Estado.

A Deus. Entre o ganho e a perda finitas ou infinitas de n'Ele acreditar; entre o estar certo ou estar errado, considero, no mínimo razoável, que uma pessoa racional escolha viver de acordo com a perspectiva de que Ele existe, mesmo que seja impossível para a razão afirmar tal existência. Assim, não pela religiosidade vazia, sem sentido, pedantesca e às vezes abominável, mas, pelas práticas de espiritualidade na busca pelo propósito, experiência e o cuidado de si.

“Para dizer as coisas claramente: meu problema é saber como os homens se governam (eles próprios e os outros) através da produção de verdade (eu repito, ainda, por produção de verdade: não entendo a produção de enunciados verdadeiros, mas a disposição de domínios em que a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regulamentada e pertinente). ‘Acontecimentalizar’ conjuntos singulares de práticas, para fazê-las aparecer como regimes diferentes de jurisdição e de veredicto, eis aí, em termos extremamente bárbaros, o que eu gostaria de fazer. Vocês veem isso não é nem uma história dos acontecimentos, nem uma análise da racionalidade crescente que dominam nossa sociedade, nem uma antropologia das codificações que regem, sem que o saibamos, nosso comportamento. Eu gostaria, em suma, de recolocar o regime de produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política.”

(Foucault, 2010, p. 343, grifo do autor)

“Por conseguinte, o imperativo que embasa a análise teórica que se procura fazer - já que tem de haver um, eu gostaria que fosse simplesmente um imperativo condicional do gênero deste: se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e alguns bloqueios. Em outras palavras, gostaria que esses imperativos não fossem nada mais que indicadores táticos. Cabe a mim saber, é claro, e aos que trabalham no mesmo sentido, cabe a nós por conseguinte saber que campos de forças reais tomar como referência para fazer uma análise que seja eficaz em termos táticos.”

(Foucault, 2008a, p. 6)

RESUMO

Esta pesquisa problematiza os efeitos e as práticas decorrentes da Reforma do Ensino Médio, sancionada por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, em 22 de setembro de 2016, que posteriormente se transformou na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. O objetivo é mostrar que tal reforma trouxe diversos impactos na educação formal dos jovens brasileiros, à luz dos princípios neoliberais, que caracterizam o contexto da Governamentalidade, conceito cunhado por Paul Michel Foucault (1926-1984), que descreve como as instituições, saberes e estratégias tem sido utilizados para governar os indivíduos desde o século XVIII. A orientação metodológica engloba o estudo de um conjunto complexo de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas, empregados para exercer um tipo específico de poder, que se concentra na população. Isso ajuda a entender como a Reforma do Ensino Médio faz parte de um movimento de reformas trabalhistas, da previdência, tributária, política e fiscal desencadeadas no país a partir do governo de Michel Temer (2016 a 2018), direcionando cortes no orçamento e congelamento de gastos públicos, principalmente nos discursos das garantias da proteção das políticas sociais e de educação. Com o propósito de delimitar a análise e compreendendo que o Neoliberalismo é correspondente à cultura local, analisam-se os efeitos dessa razão de governo, que produziu um alinhamento imediato da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). A Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, implantou o programa de Educação em Tempo Integral, denominadas de Escolas da Autoria. Os resultados indicam uma condição de guerra continuada por outros meios, que se exige, da educação, a solução para corrigir as distorções sociais acumuladas ao longo da história neste nível de formação, e, revelam um conjunto de metas e estratégias no campo educacional frequentemente atuando para regular os indivíduos em suas especificidades, levando-os ao exercício da condição de empresários de si, pelo desenvolvimento de tecnologias e esforços que buscam capacitá-los na aquisição de habilidades e competências mínimas para se reconhecerem na condição de sujeitos, em uma sociedade que preconiza o protagonismo por diferentes relações econômicas, sociais e culturais, sem a intenção efetiva de transformação, mantendo as práticas conservadoras que balizam o país e negligenciam os direitos educacionais e sociais, colocando em risco e comprometendo o exercício da cidadania e o próprio sentido do processo democrático que circula, muitas vezes, pelo autoritarismo.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Governamentalidade; Foucault; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research discusses the effects and practices resulting from the High School Reform, sanctioned through Executive Order No. 746 on September 22, 2016, which later became Law No. 13,415 on February 16, 2017. The objective is to show that this reform brought various impacts on the formal education of Brazilian youth, considering the neoliberal principles that characterize the context of Governmentality, a concept coined by Michel Foucault (1926-1984), which describes how institutions, knowledge, and strategies have been used to govern individuals since the 18th century. The methodological orientation encompasses the study of a complex set of institutions, procedures, analyses, reflections, calculations, and tactics employed to exercise a specific type of power concentrated on the population. This helps to understand how the High School Reform is part of a movement of labor, pension, tax, political, and fiscal reforms triggered in the country since 2016 during the government of Michel Temer, directing budget cuts and freezing public spending, mainly in the discourse on the guarantees of social and educational policy protection. To frame the analysis and understand that Neoliberalism corresponds to the local culture, the effects of this rationale of government were analyzed, as they produced an immediate alignment of the State Education Network of Mato Grosso do Sul (REE/MS). Law No. 4,973, dated December 29, 2016, implemented the Full-Time Education program, called Schools of Authorship. The results indicate a condition of continued war by other means, which demands from education the solution to correct social distortions accumulated throughout history at this level of training. They reveal a set of goals and strategies in the educational field that often act to regulate individuals in their specificities. This leads them to become entrepreneurs of themselves through the development of technologies and efforts that seek to enable them to acquire minimum skills and competencies to recognize themselves as subjects in a society that advocates protagonism through different economic, social, and cultural relations. This approach lacks an effective intention of transformation, maintaining conservative practices that underpin the country, neglecting educational and social rights, putting at risk and compromising the exercise of citizenship and the very sense of the democratic process, which often circulates through authoritarianism.

Keywords: Secondary Education Reform; Governmentality; Foucault; Education Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Subsídios explícitos permanentes da União ao setor agropecuário - (Em R\$ bilhões de 2018).....	58
Figura 2 - Estados onde foram identificados problemas relacionados à formação docente ou à infraestrutura indispensável à implementação.....	63
Figura 3 - Valores repassados pelo Programa (EMTI).....	65
Figura 4 - Trabalho infantil	77
Figura 5 - Proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo da extrema pobreza (US\$ 2,15) e pobreza (US\$ 6,85), segundo sexo, cor ou raça e grupos de idade – Brasil – 2022 (%)	78
Figura 6 - Ideal liberal para o Brasil.....	83
Figura 7 - Saldo da balança comercial brasileira de 2010 a 2020 (em US\$ bilhões).....	85
Figura 8 - Participação % da transformação no total das atividades	86
Figura 9 - Estratégias prioritárias para o grupo Banco Mundial para a educação 2020.....	93
Figura 10 - Ilustração sobre o trabalho no contexto neoliberal: Celene da Silva e a filha Sabrina entregam produtos Nestlé em Fortaleza, Brasil	96
Figura 11 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as grandes regiões (%)	122
Figura 12 - Participação de Institutos privados na implementação da reforma do NEM.....	141
Figura 13 - Número de matrículas do 9º ano do EF ao 3º ano do EM	151
Figura 14 - Escola da Autoria.....	153
Figura 15 - Recursos Federais executados com o NEM (2018 -2022).....	155
Figura 16 - Protestos dos estudantes contra EMTI na REE/MS.....	158
Figura 17 - Quatro pilares da educação para a formação continuada - Escola da Autoria.....	163
Figura 18 - Protagonismo e as engrenagens, eixos e princípios da Escola da Autoria	168
Figura 19 - Organização Curricular de 2022	176
Figura 20 - Catálogo de Unidades Curriculares	179
Figura 21 - Catálogo de Unidades Curriculares – IFP.....	181
Figura 22 - Anexo único da Resolução/SED nº 3.710, de 18 de fevereiro de 2020.....	182
Figura 23 - Homologação do resultado do processo de Instituições de Ensino para a oferta de Itinerários Formativos, contidas no Edital nº 9/SED/2024, de 26 de janeiro de 2024.....	183

Figura 24 - Estrutura Curricular da parte flexível do Itinerário Formativo	
Profissional em Serviços Jurídico.....	184
Figura 25 - Macroestrutura da Escola da Autoria - uma cópia da Escola da	
Escolha do ICE	190
Figura 26 - Percentual de matrículas no Ensino Médio (2017-2021).....	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Volume de recursos: finalidade (em R\$ bilhões)	58
Tabela 2 - Recursos federais executados entre 2018 e 2022	64
Tabela 3 - PIB do agronegócio: taxa de variação acumulada no período (%)	84
Tabela 4 - PIB do agronegócio: Taxa de variação trimestral (%)	84
Tabela 5 - Remuneração do profissional convocado para a função de docente temporário carga horária semanais de 20 horas (2023).....	166
Tabela 6 - Remuneração do profissional convocado para a função de docente temporário carga horária semanais de 40 horas vigência: 1º de março de 2024.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das Escolas Estaduais que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Aatoria – Ensino Médio	30
Quadro 2 - Total de participantes da pesquisa.....	33
Quadro 3 - Resumo da operação de crédito.....	91
Quadro 4 - Diferença entre as Leis no Ensino Médio	143
Quadro 5 - Mudanças de carga horária para o Ensino Médio em 2024	143
Quadro 6 - Entrevista.....	160
Quadro 7 - Cronograma das etapas do processo seletivo	162
Quadro 8 - Matriz curricular do EMTI: Escola da Aatoria, a partir de 2017	170
Quadro 9 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Aatoria, a partir de 2020	171
Quadro 10 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Aatoria, a partir de 2021.....	172
Quadro 11 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Aatoria, a partir de 2022 – Formação Geral Básica.	173
Quadro 12 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Aatoria, a partir de 2023.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEEÓLICA	Associação Brasileira de Energia Eólica
ABEU	Associação Brasileira das Editoras Universitárias
AGRAER	Agência de desenvolvimento Agrário e Extensão Rural
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CEASA-MS	Centrais de Abastecimento de Mato Grosso do Sul
CEEMS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEINF/REME	Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEA/USP	Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada da Universidade de São Paulo
CEPEA/USP	Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGU	Controladoria-Geral da União
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COOPEED/SE D/MS	Coordenadoria de Psicologia e Serviço Social Educacional, uma das coordenadorias da Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul
COVID-19	Doença Causada pelo Coronavírus SARS-Cov-2
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM/2011	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Esalq/USP	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo (USP)
FAB	Força Aérea Brasileira
FADEB	Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul
FETEMS	Federação dos Trabalhadores Em Educação de Mato Grosso do Sul
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FPA	Frente Parlamentar da Agropecuária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GEIARF/CNPq	Grupo de Estudos e de Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação
IECG	Instituto de Educação de Campo Grande
IF	Itinerário Formativo
IGP-DI	Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IT	Indústria de Transformação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MSF	Mensagem do Senado Federal
OASISBR	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Parte Diversificada
PENAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU/UFM	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de
S	Mato Grosso do Sul
PPGPISIC/FAC	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências
H	Humanas
PRA/MS	Plano de Recomposição da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul
PSI	Programa Sustentável De Investimento
PSR	Prêmio Seguro Rural
REE/MS	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
REM	Reformulação do Ensino Médio
REF	Reforma
SciELO	<i>Scientific Library On-Line</i>
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TIP	Trabalho Infantil Perigoso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Caixas de ferramentas foucaultianas: instrumentos de análises e caminhos para a pesquisa.....	30
1.2 Mapeamento das Produções Científicas e Acadêmicas sobre a Reforma do Ensino Médio (2017 a 2022).....	41
2 A RACIONALIDADE POLÍTICA NEOLIBERAL, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO	53
2.1 Dinâmicas de poderes e saberes: o Neoliberalismo e sua lógica da barbárie, concorrencial e empreendedora – os adiamentos.....	55
2.2 A Economia Política e o regime de verdade em torno da educação	69
2.3 O Banco Mundial – Capturas, exigências e estratégias para a educação.....	87
2.4 A vida como projeto: estudantes, empreendedorismo e governo de si.....	95
3 DISPOSITIVOS REGULADORES: LEIS, NORMAS E REGRAS	106
3.1 O Ensino Médio como um projeto em disputas, lutas, choques e processos de normalização.	106
3.2 A Educação na Constituição Federal de 1998 e os Anos 1990: a emergência do discurso do ensino médio para todos.....	109
3.3 Anos 2000: A (Re)invenção do Ensino Médio em reformas	120
3.4 Da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 ao Cronograma Nacional de implementação do NEM em 2022: impasses e comprometimentos.	128
3.5 A Lei nº 14.945, de 31 de junho de 2024: a reestruturação e a nova Política Nacional de Ensino Médio.	137

4 ESCOLA DA AUTORIA: EFEITOS E PRÁTICAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (REE/MS)	146
4.1 Governo, Educação, Mato Grosso do Sul: entre os nós do poder as práticas educacionais possíveis.	146
4.2 Modalidades o Novo Ensino Médio (NEM-REE/MS)	153
4.3 O acordo entre a SED/MS e o ICE: cooperação ou práticas de privatização endógena na educação sul-mato-grossense?	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES	220
ANEXOS.....	230

APRESENTAÇÃO

O interesse pela problematização das condições de possibilidades históricas para o acontecimento, a emergência e a consolidação de um tipo de racionalidade política que, em seus fundamentos, produz a escolha dos projetos para a escolarização dos estudantes brasileiros no contexto dos discursos da necessidade e das demandas de bases utópicas, sendo um dos casos a reinvenção de um Ensino Médio em constante reforma, iniciou-se durante a minha jornada acadêmica, no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluído em 2012.

Logo após, com a finalidade de ampliar o campo de estudos e de investigações sobre a última etapa da Educação Básica, graduei-me em dois outros cursos universitários: Licenciatura em Filosofia (2019) e Bacharelado em Ciências Sociais (2021). Em 2020, comecei a atuação na docência, ministrando Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

O ponto de viragem que me motivou e orientou as minhas pesquisas ocorreu quando me envolvi com o Grupo de Estudos e de Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, GEIARF/CNPq. A descoberta desse grupo proporcionou uma perspectiva única para aprofundar as minhas análises sobre as políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao Ensino Médio, sob a influência dos referenciais teóricos e metodológicos de Michel Foucault.

O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi problematizado no GEIARF/CNPq e aprovado no final de 2012. Essa investigação foi apresentada em 2013, como anteprojeto durante a seleção para ingresso ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMS (PPGEdu/FAED). O fio condutor foram os estudos sobre a Governamentalidade na Educação, uma análise de poder em Foucault (1978, 1979 e início dos anos 1980), discutindo os cálculos e as táticas de governo, buscando extrapolar as discussões centradas nos limites da sala de aula.

De 2000 a 2014, exerci o cargo de membro dos cabos da Força Aérea Brasileira – FAB. Ingressei na FAB mediante concurso público em 2000. Após cumprir todas as obrigações legais e organizacionais, obtive garantia de emprego pela estabilidade no Ministério da Defesa (MD), em 2009. No entanto, minha formação em Pedagogia e os debates e as divergências no GEIARF influenciaram a decisão de buscar uma licença do serviço ativo no MD e viver os dilemas, os conflitos, os desafios e as perspectivas da licenciatura.

Comprometi-me a construir um novo caminho de vida durante as atividades do Curso de Mestrado do PPGEdu/FAED/UFMS, de 2014 a 2016. Nesse período, realizei uma pesquisa sobre os dispositivos discursivos utilizados na educação da população de MS, focalizando especificamente nos efeitos do Ensino Médio, pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, em formato de Habilitações, alterando os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Essa investigação fez parte do Projeto Master (entre 1989 e 1992), no Instituto de Educação de Campo Grande (IECG).

Analisei documentos, entrevistas, filmagens e reuniões (as histórias dos egressos), tendo como foco a Governamentalidade. Desse trabalho, originou-se a dissertação “A Governamentalidade no Projeto Master”, defendida em 2016. O Projeto Master foi um subprograma do Plano de Ação denominado “Resgate do Prestígio da Escola Pública”, criado em março de 1989 pelo então governador do estado, Marcelo Miranda. O intuito do plano, segundo a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), era propor medidas que fomentassem o acesso e a qualidade do Ensino Médio (à época, ensino de 2º Grau) oferecido pela REE/MS.

O estudo suscitou o aprofundamento do tema da Governamentalidade como uma das ferramentas de análise de políticas educacionais, o que favoreceu a compreensão de que a proposta para o Ensino Médio em MS (1989-1992) foi tencionada pelas relações de poderes e saberes e pelos efeitos dessa razão adversa de governo. A proposta foi elaborada como nova mentalidade de governo sobre a população, produzindo novos efeitos de verdades, a partir dos discursos de reformulação do antigo 2º grau (atual Ensino Médio), mas cercado de disputas, incoerências, contradições e resistências por um conservadorismo das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, por não haver a consolidação das estratégias necessárias para uma mudança contundente, que alterasse a realidade dessa etapa da Educação Básica.

Até o ano de 2018, desempenhei a função de professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campo Grande (CEINF/REME), uma valiosa experiência inicial da docência nessas etapas da Educação Básica.

Ainda em 2018, fui aprovado na seleção de docente substituto da FAEd/UFMS. Exercer o cargo de professor no curso em que recebi a primeira Graduação não só significou uma nova experiência e compromisso com minha formação no campo da Educação, mas também um marco significativo na minha trajetória profissional. A docência na Educação Superior mostrou-me um ambiente diferente da Educação Básica, mais dinâmico e intelectualmente estimulante à pesquisa.

Na condição de professor substituto, envolvi-me com um grupo diversificado de estudantes do curso de graduação em Pedagogia e vários docentes que fizeram parte de minha primeira formação graduada. Além disso, ao ministrar as aulas das disciplinas curriculares da formação inicial de uma Licenciatura, encontrei elementos que influenciaram o meu crescimento pessoal e profissional, produzindo outras perspectivas, olhares e abordagens para a prática docente. O impacto dessa experiência colocou-me em contato com as problematizações da formação de professores e demais campos da educação, gerando temas de estudo e pesquisas que permanecem até os dias atuais.

Assim, minha formação acadêmica, aliada à participação no GEIARF/CNPq¹, convergiu para alimentar pretensões e desejos de compreender a complexa interseção entre a história e a política que permeiam o Ensino Médio. Essa jornada educacional moldou interesses por eventos e problemas na área e motivou-me a investigar a fundo os mecanismos subjacentes às transformações do Ensino Médio no país, despertados também pelas contribuições do pensamento de Michael Foucault para a compreensão da Governamentalidade e a educação.

Para avançar em minhas investigações, em dezembro de 2019, fui selecionado como professor convocado da REE/MS, para atuar em 22 turmas de duas escolas (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), em 2020 e 2021. O contato com o componente curricular de Filosofia serviu para aprimorar a minha compreensão sobre as práticas educacionais, as dinâmicas sociais nos ambientes escolares, o excesso de turmas e a disputa cultural dos componentes curriculares.

Ainda em 2021, iniciei a minha jornada no curso de Doutorado do PPGEdu/FAEd/UFMS, com o propósito de aprofundar estudos sobre a Reforma do Ensino Médio (REM), promovida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com base nas discussões e nos projetos em curso no GEIARF/CNPq².

¹ Fundado em 2001, o GEIARF é coordenado pelo professor doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório e é composto por acadêmicos da Graduação (licenciaturas e bacharelados), pós-graduandos dos cursos de Mestrado e Doutorado dos PPGEdu/FAED/UFMS e de Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humana da UFMS (PPGPsic/FACH/UFMS), estagiários de Pós-Doutoral e participantes vinculados a outros Programas de Pós-Graduação da UFMS ou outras instituições, profissionais da educação, da saúde, membros de sindicatos e entidades ligadas aos movimentos sociais e religiosos interessados em discutir as bases e os fundamentos epistemológicos foucaultianos. Pertence à Linha de Pesquisa 2 - “Educação, Cultura, Sociedade”.

² Até aqui, utilizei a primeira pessoa do singular, devido à natureza dos relatos. A partir da Introdução, passo a adotar a primeira pessoa do plural.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, analisamos a racionalidade política, os efeitos e as práticas decorrentes da Reforma do Ensino Médio, sancionada por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No formato de MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, acarretou diversos impactos para a educação formal dos jovens brasileiros, à luz dos princípios neoliberais, que caracterizam o contexto da Governamentalidade, conceito cunhado por Paul Michel Foucault (1926-1984) para descrever como as instituições, os saberes e as estratégias têm sido utilizados para governar os indivíduos desde o século XVIII.

A Governamentalidade engloba um conjunto complexo de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas, para exercer um tipo específico de poder, que se concentra na população, em redes facetadas de poderes e saberes, servindo como base para entender como a REF se relaciona com a economia política e com os mecanismos que a influenciam. Tendo isso em mente, examinamos os impactos e as metodologias utilizadas como ferramentas de análise, com o propósito de compreender suas implicações e desdobramentos na educação, no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Sobre a reinvenção de um Ensino Médio em reformas, não queremos aqui dizer que esse período da história representa a origem da necessidade de renovar a última etapa da Educação Básica. Intentamos suspeitar dos engenhosos discursos que anunciam, como evidente e necessário, o estabelecimento de mudanças, inovando e empreendendo, ou seja, denunciando o Ensino Médio como um produto envelhecido e incompatível com uma nova ordem social. Assim, nosso trabalho consistiu em “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que, em um dado momento formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade” (Foucault, 2010, p. 339).

Esclarecemos que tudo isso acendeu a fagulha já existente há tempos pelos choques, disputas e embates produzidos por um conjunto de interesses diversos, que se estabelece a cada novo cálculo pelos custos, empréstimos e serviços ofertados por Institutos de Educação, em um jogo de normas e normalizações, deixando em segundo plano a demanda do campo educativo e atravessando-o com batalhas políticas, em uma guerra continuada por outros meios.

A leitura de Foucault (2008b) conduz-nos à percepção do poder, não apenas como uma força repressiva, mas como uma força produtiva na formação das subjetividades individuais, destacando a importância da economia política como uma influência na arte de governar; o governo deve alinhar-se à economia de mercado, e não governar por causa dela:

O governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado (Foucault, 2008b, p. 165).

O termo ‘economia’ teve origem no governo da família, na forma como um pai garantia a prosperidade do seu lar, administrando seus negócios e sua riqueza, mas também conduzindo seu filho, mulher e servos. Assim, “[...] como introduzir essa atenção, essa meticulosidade, esse tipo de relação do pai com sua família na gestão de um Estado? A introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo” (Foucault, 2008a, p. 126).

A partir da análise de Governamentalidade, investigamos a construção da reforma, ligada aos discursos presentes em documentos e outros dispositivos que revelam enunciados relacionados à economia política e outras práticas orientadas pelo conhecimento e poder. Para isso, consideramos os aspectos históricos, culturais e sociais que moldaram a escolarização nesse nível de ensino.

Com o propósito de delimitar nossa análise e compreendendo que o Neoliberalismo, em seus efeitos e práticas, é correspondente à cultura local, escolhemos analisar os efeitos dessa razão de governo na REF na REE/MS, resultando na implementação do Programa Escolas de Tempo Integral - Escola da Autoria, conforme estabelecido na Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Trata-se de uma iniciativa alinhada à MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que direcionou recursos financeiros para a operacionalização desse modelo educacional, destacando a sua conexão com a economia política.

Nosso estudo não se limita aos efeitos imediatos dessa Reforma. Também considera suas implicações, pelas condições históricas e locais que possibilitaram a sua emergência. Ao avaliar como a Reforma afeta as perspectivas cotidianas das escolas sul-mato-grossenses, ganhamos uma compreensão mais ampla do que pode acontecer no cenário brasileiro para a última etapa da Educação Básica e quais práticas estão sendo pensadas para que os indivíduos que transitam por esse universo escolar possam viver, confessar e resistir a um processo constante de assujeitamento.

O termo ‘sujeitos’, aqui, não se refere aos indivíduos propriamente ditos, como identidade. Trata-se de uma função exercida, cujas bases de constituição são históricas, culturais e sociais, em um conjunto de discursos adversos e saberes em redes de relações de poder com interesses múltiplos e domínios constantes, definindo outras formas e modos de ser e de agir. Assim, pela REF, os sujeitos estão sendo moldados pela ideia de estudantes protagonistas, empreendedores e capazes de elaborar um projeto de vida garantido pelas mudanças no sistema educacional, em primeira mão, independentemente da precariedade em que se encontram social, individual e economicamente.

Os discursos relacionados às reformas na educação, especialmente no Ensino Médio, persistem como um desafio crítico no âmbito da Educação. De fato, alguns desses discursos, embora possam parecer superados em determinados momentos, como foi o caso da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que enfatizou a “qualificação profissional” (milagre brasileiro) e, posteriormente, da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que introduziu a noção de “preparação para o trabalho” (substituindo 13 artigos da lei anterior), são continuamente revisitados e ressurgem sob novos contornos, como é o caso dos discursos que sustentam o “Novo Ensino Médio”, estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Tais enunciados podem incluir não apenas o que é explicitamente dito em documentos oficiais, discursos de políticos ou documentos legislativos, mas também o não dito, ou seja, as ideias subjacentes, as suposições, as estratégias, os cálculos e as táticas que permeiam as políticas educacionais nas entrelinhas. Em outras palavras, os enunciados englobam tanto o que é afirmado abertamente quanto aquilo que segue determinados valores de verdade e certa racionalidade que pode influenciar na política educacional brasileira.

A persistência dos discursos, pelos enunciados contidos, e a transformação das abordagens ao longo do tempo revelam a complexidade da questão educacional e a necessidade de analisar profundamente como as ideias, os princípios e os objetivos subjacentes a esses discursos fazem parte, historicamente, da política e da prática educacional no Brasil e dos indivíduos envolvidos.

É imprescindível questionar os usos e os impactos dos enunciados que permeiam o debate a respeito do Novo Ensino Médio, embora nada esteja oculto, uma vez que as políticas educacionais no país induzem a constante produção discursiva da necessidade de reforma, numa tentativa de sustentar a ideia de que a educação teria a solução, por si mesma, para corrigir as distorções sociais acumuladas ao longo da história.

No entanto, as problematizações inseridas nesta pesquisa demonstram que as metas, estratégias e procedimentos no campo educacional servem antes e, sobretudo, para regular os indivíduos em seus mínimos detalhes, em uma arte de governo que não só produz a disciplinarização, mas também a normalização das populações. Ficam bem distantes, portanto, de efetivamente transformar as práticas conservadoras que negligenciam os direitos educacionais dos estudantes. Isso representa e caracteriza as ações de uma racionalidade política neoliberal.

Foucault (2013) sublinha que a análise enunciativa se concentra no que foi efetivamente dito, nas frases que foram proferidas ou escritas e nos elementos significantes que foram traçados ou articulados. Isso inclui a singularidade, que torna as declarações observáveis, passíveis de leitura, sujeitas a uma eventual reativação e abertas a mil usos ou transformações possíveis. Assim, tornou-se imperativo conduzir uma investigação ampla sobre o uso e os efeitos das declarações. A análise aprofundada foi crucial para compreender todo o significado e o impacto das afirmações no cenário educacional.

A análise dos conhecimentos presentes na elaboração dos currículos revela uma rede de significados, com impactos imediatos e duradouros, visando a desenvolver habilidades e competências alinhadas à manutenção da sociedade, em que “[...] o corpo humano é asfixiado pelos nós do poder [...]”, enredado em sentimentos e valores moldados pelas complexas relações de aprisionamento social (Osório, 2010, p. 97). Como resultado, a relação de poder objetiva não apenas a conformidade dos sujeitos, mas também a sua melhor adaptação aos modos de produção capitalista.

Diante do exposto, nossa hipótese principal é que o Novo Ensino Médio, operacionalizado, também, pela Reforma da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, não é apenas uma mudança curricular, nem representa outro tipo de política educacional. Ao contrário, representa a continuidade de uma racionalidade política como estratégia de reinvenção de um Ensino Médio como uma técnica, uma forma de poder que visa a agir sobre a vida imediata dos estudantes, categorizando-os e imprimindo neles uma tentativa de identidade, uma lei de “verdade”, que todos deverão autorreconhecer.

A instituição escolar, além de se manter historicamente como uma instituição de sequestro, é responsável por se colocar como importante espaço para a manutenção de normas de disciplinamento, pelo ritual de controle do tempo, exames (aprovação/reprovação), regimentos e certificação/classificação. Com essa Reforma manifesta-se, também, seu discurso de autoria, empreendedorismo e projeto de vida, mesmo com práticas que ficam às margens e até mesmo na contramão de um sistema legal (como exemplos, a quantidade de

alunos por sala, a inexistência de inclusão digital e de valorização dos profissionais de educação), configurando-se por técnicas de normalização, entre outras práticas.

Tudo isso se faz sem que a instituição escolar deixe de lado o seu papel social de auxiliar na docilidade e utilidade das massas, na configuração de uma sociedade neoliberal. Em outras palavras, as nossas análises das relações de poder, que nos levaram a problematizar as políticas educacionais pensadas para o Ensino Médio brasileiro, seguem a noção foucaultiana de “[...] uma concepção de poder que se afasta da noção de contrato, de cessão, de alienação ou de algo da ordem da funcionalidade na recondução das relações econômicas de produção” (Rezende, 2024, p. 9).

Então, partimos de uma noção de política e de uma racionalidade política de acordo com o referencial teórico, que produz o embate e a disputa em uma demonstração de forças (a política como continuação da guerra), a fim de prevenir, regular e garantir a segurança social. Ou seja, o que interessa, sobretudo, é a própria tentativa de manutenção do poder, a manutenção de uma arte neoliberal de governar, em um esquema em que os fins não precisam justificar os meios, as condições e seus efeitos.

Como Foucault (2005) aborda o poder político como uma relação de forças, se quisermos analisar como ele se manifesta e qual racionalidade o alimenta, é preciso avançar na ideia comumente aceita de um poder que apenas reprime. Ele, antes e mais eficazmente, age em termos de continuidade do combate, de enfrentamento, do poder como guerra. Ou melhor, como defende o autor (2005, p. 22), invertendo o aforismo do militar prussiano Carl Von Clausewitz (1780-1831), “[...] é a guerra continuada por outros meios”.

Nessa análise de continuidade, Foucault (2005, p. 22) entende o poder político com a função de “[...] reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros”. Ou seja, trata-se de uma racionalidade política que, ao invés de impedir, limitar e reprimir a guerra, sobre uma espécie de anúncio de paz, dá continuidade ao desequilíbrio que a caracteriza, pelo uso das forças manifestadas no combate, seja ou não com outras ferramentas.

É relevante abordar as preocupações, os desafios e as responsabilidades decorrentes do impacto da REF sem a ótica do tradicional dualismo, para não necessariamente qualificá-la como positiva ou negativa, ou determinar sua revogação. É essencial enfatizar as questões, os dilemas e os compromissos que surgiram desde a sua promulgação, como um dispositivo no formato de MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, e que, portanto, vai permanecer,

independentemente das trocas pelas decisões eleitorais e pelo escrutínio do voto, ou até mesmo das tentativas de resistência em outros espaços.

Nosso trabalho, portanto, analisa o desenvolvimento de técnicas de normalização desse tipo de racionalidade política em vigor, a fim de mostrar que a razão pela qual se constituiu todo esse processo de reforma está à sombra e, muitas vezes, em divergência com os dispositivos constitucionais brasileiros. Foucault (2008) explica a complexidade da relação entre lei e norma. Argumenta a necessidade de diferenciação entre a normatividade inerente aos imperativos legais, que é fundamental à lei, pois pode ser considerada sua fundadora, e os procedimentos e técnicas de normalização de uma sociedade, garantindo outros espaços de poderes.

Entendemos, por isso, que a REF não deve ser compreendida com o sentido de lei. Refere-se a uma norma, com objetivo próprio e função principal de codificar essa norma, estabelecendo uma relação de acordo com ela, mas “[...] a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei” (Foucault, 2008a, p. 74).

Afirmamos isso porque nossa preocupação é mostrar a relação de forças no tocante a essa reforma, pois não se pode esperar que ela vise a melhorar os índices historicamente vinculados ao Ensino Médio. Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que, nessa racionalidade, o seu poder político objetivasse neutralizar o desequilíbrio histórico da etapa da Educação Básica.

Após cinco anos da publicação da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, na pressa de alterar uma lei, a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dos 8,5 milhões jovens entre 15 e 17 anos, 28,6% permaneciam sem frequentar escolas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Assim, é inquestionável que os direitos à educação, assumidos pelo país desde a promulgação da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, (CF, 1988) nos Artigos 205, 206, 208 e 212, assim, como desde a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são vulneráveis. Buscamos, então, examinar como, ao longo dos processos históricos, as reformas têm afetado os modos pelos quais os estudantes são submetidos aos sistemas educacionais, na condição de assujeitados aos poderes e saberes.

Os discursos de reforma intensificaram-se após o acúmulo dos índices de evasão e abandono escolar. Dos mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade, apenas 5,4 milhões estavam matriculados no Ensino, segundo a PNAD (IBGE, 2012). Nesse ínterim, surgiu o Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, proposto pelo deputado federal

Reginaldo Lopes, que estabeleceu a criação de uma Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com o objetivo de conduzir estudos para a REF.

Embora tenha produzido vários relatórios, após diversas audiências públicas sobre a temática, o projeto não prosseguiu em votação, devido ao cenário político do país, momento marcado pela disputa de poderes, em jogos e estratégias contra a presidente Dilma Vana Rousseff (primeira mulher eleita no país em 2010 e reeleita em 2014). Em 2016, foi instaurado o seu *impeachment*; ela foi cassada em 31 de agosto do mesmo ano.

O vice-presidente Michel Temer (2016-2018), que assumiu o governo, estabeleceu, como uma das primeiras estratégias de seu mandato, a publicação da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, instituindo a nova política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), porém, com novas estratégias, ferramentas e projetos, desconsiderando o PL nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, em tramitação no Congresso após estudos já concluídos, com os questionamentos e alterações dos movimentos dos profissionais da educação.

Ao explorar os elementos interconectados, abordamos os mecanismos subjacentes que governam e influenciam o cenário educacional, contribuindo, em última instância, para uma compreensão mais profunda da sociedade. Conduzir um estudo com embasamento em referenciais foucaultianos exige do pesquisador “[...] fazer rupturas, não apenas com ortodoxia da produção acadêmica e formalidade usual das Ciências Humanas, como também as padronizações estéticas específicas das análises e escritas do ritual que se impõe pela burocracia da cultura [...]” (Osório, 2010, p. 12).

A análise das políticas educacionais no país evidencia que as instituições escolares desempenham um papel central na manutenção dos interesses de uma determinada racionalidade de governo. Essa racionalidade articula-se para transformar indivíduos em sujeitos que adquirem valor como capital humano, alinhando-se à estratégia predominante da economia política, como forma principal de conhecimento nessa sociedade (a governamentalidade na Educação).

A escola encontra-se imersa em redes de relações que produzem poder e saberes. É um campo de interesses diversos, gerando interpretações variadas, seja por parte do Estado, da família, da sociedade, seja das próprias pessoas envolvidas na educação. Isso resulta em discursos que operam como mecanismos para estabelecer verdades e, ao mesmo tempo, deixam em segundo plano, metas, estratégias, planos e objetivos pedagógicos anunciados.

A partir da definição do problema e da hipótese, fica estabelecido o objetivo geral de analisar a racionalidade que organiza a experiência de escolarização no Ensino Médio

brasileiro, com dispositivos e a emergência de outros discursos e ferramentas apresentados pela REF, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tendo como objetivos específicos:

- 1) investigar, por meio da análise da governamentalidade, os cálculos, as táticas, as estratégias e a racionalidade política que dão sustentação ao *modus operandi* da implementação da Reforma do Ensino Médio;
- 2) problematizar o aparato normativo, os enunciados e os dispositivos de segurança em uma sociedade neoliberal e seu impacto nas práticas educativas e nos processos de subjetivação dos jovens do Ensino Médio;
- 3) demonstrar o impacto da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, na REE/MS, resultando nos efeitos da Reforma na operacionalização da cultura local.

Os objetivos nortearam a fundamentação metodológica, a organização das seções do trabalho e a base empírica para a sustentação dos argumentos e resultados da pesquisa, moldada como um evento-tema.

1.1 Caixas de ferramentas foucaultianas: instrumentos de análises e caminhos para a pesquisa

A relevância deste estudo vincula-se, como exposto, à necessidade de investigar os acontecimentos discursivos que produziram transformações na última etapa de escolarização da Educação Básica, fruto da constituição e desenvolvimento de uma racionalidade política presente em todo país nas formas de se governar, direcionando cortes no orçamento, reformas trabalhistas e congelamento de gastos públicos, principalmente na garantia da proteção das políticas sociais e de educação.

As problematizações pautam-se no referencial teórico de Foucault (1984), particularmente com foco na Governamentalidade, conceito surgido de um neologismo do pensador, que visa a apresentar o conjunto de instituições, saberes e estratégias utilizados e aperfeiçoados desde o século XVIII, cujo fim é produzir uma arte de gestão da população, não nos moldes do permitido e proibido e uma espécie de poder de repressão, mas do nascimento de práticas históricas de normalização, ou seja, a concepção do poder como algo produtivo.

Com o intuito de delimitar o campo empírico, inicialmente objetivamos problematizar os efeitos e comprometimentos da Reforma para o Ensino Médio do Estado de MS (2017-2022), porque passa pelo alinhamento imediato após a decisão do governo federal de alterar as leis da Educação por meio de MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, com a Lei nº 4.973,

de 29 de dezembro de 2016, que criou o Programa de Educação em Tempo Integral, denominadas de “Escolas da Autoria”.

Ao falar sobre as problematizações foucaultianas, referimo-nos ao “[...] conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar em jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento, seja na forma de reflexão moral, do conhecimento científico e da análise política” (Foucault, 1984, p. 76). É a análise política que ocupa o campo das nossas investigações.

A fim de problematizar os efeitos da reforma no estado de MS, o estudo mostra que, em menos de três meses após tal alteração da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, a proposta alcançou, já em 2017, 12 escolas, de acordo com informações da SED/MS, sem considerar o tempo hábil para as mudanças estruturais nos espaços das instituições escolares. Entre 2017 e 2019, o número cresceu para 27 unidades em todo o estado de MS, com 12 delas localizadas na capital e 15 em outras cidades, como Maracaju, Dourados e Corumbá. Em 2023, o programa já englobava 165 escolas de tempo integral, mas apenas 68 delas ofereciam, exclusivamente, aulas de Ensino Médio.

Quadro 1 – Relação das Escolas Estaduais que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria – Ensino Médio

MUNICÍPIO	ESCOLA
CAMPO GRANDE	EE AMÉLIO DE CARVALHO BAÍS
	EE JOSÉ BARBOSA RODRIGUES
	EE LÚCIA MARTINS COELHO
	EE MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO
	EE PROF. EMYGDIO CAMPOS WIDAL
	EE PROF. SEVERINO RAMOS DE QUEIROZ
	EE WALDEMIR BARROS Silva
	EE MANOEL BONIFÁCIO NUNES DA CUNHA
CORUMBÁ	EE JÚLIA GONÇALVES PASSARINHO
DOURADOS	EE RITA ANGELINA BARBOSA SILVEIRA
MARACAJÚ	EE PE. CONSTANTINO MONTE
NAVIRAÍ	EE PRESIDENTE MÉDICI

Fonte: Anexo I do Edital nº 1/2017. (Mato Grosso do Sul, 2017).

Inicialmente, levantamos as instituições vinculadas à proposta, Escola da Autoria, do município de Campo Grande/MS. Em 24 de setembro de 2021, foi enviado o Ofício nº 024/2021 - PPGEdu/FAEd/UFMS, para a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED/SED/MS) e a Gerência do EMTI (GEMTI/COPEMEP/SUPED/SED

/MS), solicitando acesso às informações referentes ao Programa de Educação da REE/MS, especificadas a seguir:

- 1 - Quantitativo e relação nominal atualizada das Escolas de âmbito Estadual que oferecem o Programa de Educação em Tempo Integral - *Escola da Autoria* (Campo Grande e demais Municípios);
- 2 - Quantitativo de matrículas, transferências e evasão em todos os Municípios/ Escolas do Estado em que este programa é oferecido pela REE/MS, referente ao período compreendido entre os anos de 2017 e 2020, bem como dados possíveis de 2021;
- 3 - Documento(s) ou Atos normativos correlatos, que embasaram ou subsidiaram a operacionalidade das práticas pedagógicas relacionadas à implantação e implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
- 4 - Informações Gerais da Equipe responsável pela execução do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado desde abril de 2017, para o estudo sobre o desenvolvimento dessa política;
- 5 - Outras informações importantes concernentes à oferta do Ensino Médio desse Programa; e,
- 6 - Solicitação de autorização para realização de pesquisa nas dependências das Escolas Estaduais envolvidas nesse Programa. (MS, Ofício nº 24, 2021)

Naquele momento, vivenciávamos a volta progressiva das aulas presenciais, depois da paralisação das atividades no dia 23 março de 2020, devido ao enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (SARS-CoV-2), conforme o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020, revogado pelo Decreto nº 15.717, de 8 de julho de 2021, no território sul-mato-grossense. O retorno presencial dos estudantes deu-se somente a partir do dia 02 de agosto, com alternância, seguindo as orientações previstas no Protocolo de Volta às Aulas da SED/MS, lançado pelo Decreto nº 15.492, de 5 de agosto de 2020.

Em resposta ao nosso Ofício, as solicitações foram autorizadas pelo Ofício Circular nº 1.391/SUPED/GAB/SED, de 23 de março de 2022 (Anexo A). A partir disso, protocolamos, na Plataforma Brasil, a autorização da SED/MS, os dados do Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Justificativa de Ausência para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFMS. Recebemos o Parecer Consubstanciado nº 5.382.542, aprovado em 02 de maio de 2022 (Anexo B).

De posse da autorização e do Parecer do CEP, visitamos as Unidades Escolares da Escola da Autoria em Campo Grande/MS, onde se reúne a maior quantidade de escolas do programa. Também pesou a facilidade de acesso para deslocamentos, visitas, retornos, entrevistas, observações e práticas, seguindo o método que se constituiu durante as investigações.

Foram visitadas sete escolas, para a coleta de dados e de informações sobre a implantação do programa. O critério para a escolha das unidades escolares buscou atender à indicação de ter participado do Programa desde 2017, selecionando as instituições de várias regiões da cidade. Embora houvesse uma quantidade significativa de participantes que se dispuseram a responder às questões (os formulários de entrevistas semiestruturadas encontram-se nos Apêndices), ressaltamos a rotina intensa a que são submetidos os profissionais da educação, pela burocracia escolar, com exigências de preenchimento de intermináveis relatórios, quadros e tabelas, sendo um grande empecilho para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos nesses espaços.

Por isso, nosso foco na pesquisa foi entrevistar os professores, pela possibilidade do diálogo entre as aulas ministradas em alguns espaços disponibilizados na agenda do docente. Algumas entrevistas não tiveram sucesso. Professores que cumpriam carga horária em várias escolas da REE/MS, deslocando-se de uma unidade para outra em um mesmo turno, tiveram a sua participação inviabilizada devido à ausência de espaço em suas agendas.

Apesar da dificuldade de encontrarem um tempo disponível, houve uma adesão significativa, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Total de participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Professores (P...)	Diretores (D...)	Estudantes Egressos (A...)	Equipe de implantação SED/MS (EL...)
Total	23	4	17	2

Fonte: Elaborado pelo autor (Pires, 2022).

Esses encontros foram gravados; o roteiro das entrevistas (questões abertas e semiestruturadas) favoreceu o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Para os estudantes egressos (aqueles que já tinham uma experiência com o programa Escola da Autoria), utilizamos também um formulário (*Google Forms*) com as mesmas questões abertas das entrevistas presenciais, apesar do risco de receber respostas com frases curtas e a utilização de abreviaturas (influência das redes sociais na aquisição de novos hábitos de comunicação entre os adolescentes e jovens), sem os detalhes próprios do argumento oral.

A escolha de trabalhar com os egressos, apesar da maior dificuldade de localização, justifica-se por entendermos que haveria uma maior maturidade pelos três anos de estudos cursados, além da problemática de colher informações com os adolescentes em formação diante de um cenário com várias fases de implementação dos diversos currículos elaborados

pela SED/MS de 2017 ao final de 2022, além da rotina escolar, que dificulta o ingresso e o acesso de pesquisadores às turmas e às salas de aula.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade das informações disponibilizadas e não expor a identidade dos colaboradores, omitimos os nomes. Adotamos as seguintes abreviaturas: para os professores (P. 1...); para os diretores (D. 1...), para os estudantes (A. 1...), e, por último, para a Equipe de implantação da SED/MS (EI. 1...).

Outros documentos essenciais foram os documentos da Escola da Escolha: Cadernos de formação Ensino Médio elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (2015). Entre 2017 e 2019, a REE/MS estabeleceu um Acordo de Cooperação com organizações da sociedade civil, o ICE, o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande.

Essas organizações sem fins lucrativos foram encarregadas de elaborar o modelo pedagógico, os princípios educacionais, os eixos formativos, a gestão do ensino e da aprendizagem e a tecnologia de gestão educacional a serem implementados pelas Escolas da Autoria. Assim, temos a escola pública amplamente influenciada pelas parcerias privadas, conforme delineado no plano de trabalho do convênio.

Houve alterações notáveis na orientação da proposta, desde o início, em 2017. Entre março de 2020 e o segundo semestre de 2021, as instituições precisaram modificar seus calendários escolares, para acomodar a transição das aulas presenciais para o ensino remoto, como resposta à pandemia de Covid-19. O período correspondeu, também, ao término do acompanhamento do ICE em seu modelo pedagógico.

Em 02 de agosto de 2021, a REE/MS reintroduziu as atividades presenciais, implementando a fase inicial de um novo Referencial Curricular, aprovado somente no final de 2021, em conformidade com o MEC, Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que estabeleceu diretrizes para a instituição do novo currículo do ensino médio. Em 2022, o novo currículo foi implementado em toda a REE/MS, portanto, nas escolas de tempo parcial, com o aumento de 800 horas para 1000 horas anuais, utilizando-se de um sexto tempo, com atividades não presenciais.

Assim, a fim de compreender como essa racionalidade política tem servido para constituir os indivíduos em sujeitos adaptáveis à tentativa de um novo Ensino Médio brasileiro, investigamos os movimentos e mecanismos envolvidos, bem como a lógica subjacente às decisões, propostas e programas destinados aos jovens que concluíram a Educação Básica brasileira.

Para avançarmos na compreensão dos temas atinentes, é imperativo que nos afastemos de noções preestabelecidas que definem, por exemplo, os fatores determinantes de uma identidade-sujeito. Isso se deve ao fato de que, sob a perspectiva foucaultiana, o sujeito, foco central de sua pesquisa, não está definido *a priori*. Em vez disso, ele é constituinte e constituído constantemente pelas práticas sociais.

Os processos de subjetivações ocorrem de forma contínua, pois o sujeito sempre deve ser visto como um ser inacabado, fruto de processos que o transformam e o produzem, não de forma passiva, mas participativo, como em um jogo com estratégias, negociações e resistências. Além disso, não se pode também esquecer a relação que Foucault (1982) tem com os diversos conceitos de verdade, a partir dos quais o sujeito desenvolve suas práticas, motivado por implicações dos saberes que por ele circulam.

Na concepção de Foucault (1982), o sujeito não é um receptor passivo do poder, mas um participante ativo de sua circulação e funcionamento. Por isso, é necessário entender que seu trabalho investigativo era mostrar o modo pelo qual um indivíduo se torna, ele próprio, um sujeito.

Com esses apontamentos, chamamos a atenção para as tramas textuais que se desvelam nas demais seções deste trabalho, que pretendem ou têm a finalidade de explicitar as contribuições desse pensamento, ou dessa teoria, nas problematizações sobre a invenção de um novo Ensino Médio, mostrando suas incongruências diante da concepção de uma reforma para todos, unitária e acabada, numa tentativa de consolidação de um currículo, por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em uma das entrevistas publicada pela primeira vez em 1982, intitulada “Sujeito e poder”, Foucault (1982) pontua que o foco central de suas investigações não está no conceito de poder em si, mas no sujeito. Ao enfatizar esse campo como objeto principal de suas investigações, ele aprofunda a intrincada relação entre poder e indivíduo, lançando luz sobre as complexas dinâmicas que moldam a existência humana.

Ao dar esse importante destaque, Foucault (1982) desafia a noção tradicional, por exemplo, de escola, escolarização, educação para todos, ou mesmo da possibilidade de que tenhamos um novo Ensino Médio no Brasil, forçando-nos a desconfiar de qualquer tentativa de naturalizar os discursos, levando-nos a confessá-los como verdadeiros.

Essa estratégia de luta e de recusa de tais ideais busca fugir do pensamento que induz a acreditar em um reducionismo que coloca o sujeito como uma essência fixa e acabada. Além disso, até mesmo desfaz a crítica direcionada a Foucault (1982), que nos concebe a todos como assujeitados pelas relações de poder-saber, pois, para ele, temos possibilidades de

experimental práticas de liberdade no exercício do cuidado e da constituição de si, sendo também uma das formas de resistência.

Dessa forma, por sermos um produto de forças históricas, culturais e sociais, temos a perspectiva não só da crítica às verdades que são legitimamente aceitas em nossa sociedade, mas também de um exame crítico das relações de poderes, para que cada indivíduo tenha condições de questionar os mecanismos pelos quais o poder opera em sua vida. Por isso, Foucault (1982, p. 278, grifo do autor) argumenta que:

[...] todas as lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa dessas abstrações do estado de violência econômica e ideológica, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo dessas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes uma técnica, uma forma de poder. Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata, que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei da verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos.

A declaração de Foucault, de que o sujeito, mais do que o poder em si, constitui o tema central de suas investigações, serve como base para reavaliar nossa compreensão da dinâmica dos poderes e dos campos de saberes que operam na instituição escolar e em nossa sociedade como um todo.

Ao reconhecer o sujeito como constituído e constituinte, Foucault convida-nos a explorar a complexa relação entre poderes, saberes e sujeitos, instigando-nos a desafiar as estruturas que controlam, normalizam e regulam nossas vidas, para que possamos problematizar quem somos nós (sujeitos históricos), atravessados por uma historiografia que nos impõe um regime de verdade, que estamos condenados a confessar, reconhecer e governar, à medida que também somos reconhecidos e governados pelos outros.

Sobre a proposta de trabalho de Foucault (1926-1984), comenta Perissinotto (2007, p. 318, grifos do autor):

Por essa razão, Foucault adota a ‘genealogia do poder’ como nova estratégia analítica a partir de Vigiar e punir. O método genealógico tem claramente uma dimensão histórica, já que a palavra ‘genealogia’ nos remete a elementos antecedentes que redundaram numa situação presente. Trata-se de ‘desconfiar’ das relações presentes, de rejeitar qualquer tentativa de naturalizá-las e de naturalizar os discursos que elas produzem. O objetivo da genealogia do poder é, portanto, captar, por meio da ‘erudição histórica’ (Foucault, 2002b, p. 7 e ss.), o modo como essas relações atuais se constituíram. O objetivo é recuperar ‘um saber histórico das lutas’ e ver como se dá ‘a utilização deste saber nas táticas atuais’, como, nesse processo

histórico, várias memórias, várias resistências, vários saberes locais foram sepultados e sujeitados a um saber atualmente hegemônico.

Diante do exposto, o que Foucault (2014) tinha como estratégia de suas investigações científicas era buscar entender os modos de subjetivação. Para isso, estudou os dispositivos em uma análise do poder. Muito mais que analisar as práticas discursivas, o que interessava para ele, e o que se pretende também realizar neste trabalho, é voltar-se para os dispositivos, num esforço de recuperar os saberes locais e históricos e os enunciados que foram ativados pelas táticas atuais, com a REF.

Ressaltamos que os dispositivos foram definidos por Foucault (2014) como uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. O que almejamos é verificar o campo de relações que se pode gerar a partir da implantação da Escola da Autoria, por exemplo, em MS. A partir disso, refletimos sobre a constituição dos sujeitos do Ensino Médio, tanto daqueles que tiveram acesso ao programa de Escolas de EMTI e que, portanto, foram atravessados por essas ‘novas’ práticas, quanto dos demais estudantes que pertencem à mesma rede de ensino.

Logo, ao explicitar os mecanismos de poderes que sustentam a produção de saberes, tornando viáveis a constituição de sujeitos e a manutenção do regime de verdade de uma sociedade, como a implantação das estratégias para o EMTI – Escola da Autoria em MS, pode-se obter uma visão mais clara do presente e refletir sobre os efeitos e práticas para a educação, porque “[...] somos inexplicavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas” (Foucault, 2010, p. 258).

As ‘ferramentas’ metodológicas foucaultianas abrem espaços nos campos das análises sociais, diferenciando-se, por exemplo, de outros instrumentos teóricos que não se ocupam, grosso modo, com o problema do poder, mas de aspectos econômicos para pensar as estruturas da sociedade. Foucault produziu seus estudos buscando compreender o entrecruzamento entre o poder e o saber e os efeitos de suas articulações na sociedade:

Então é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer, quer dizer, isto não tem nada a ver com o estruturalismo, se trata, sem dúvida nenhuma, de uma história - bem-sucedida ou não - não me cabe julgar -, de uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engrenaram (Foucault, 2010, p. 226-227).

Dessa maneira, pretendemos analisar as engrenagens de saberes que sustentam as possibilidades da implantação de Escolas de Ensino Médio Integral no estado de MS, destacando que o dispositivo é um instrumento fundamental para a análise de poder, ou seja, para estudar a relação entre o discursivo e o não discursivo. Em suma, ele é um objeto da descrição genealógica, necessário para o desenvolvimento de estratégias no controle-sujeição da população. Assim, entendemos que:

O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (Castro, 2009, p. 124).

Com esse entendimento, pretendemos deslocar das análises centralizadas no Estado como princípio e fim do poder e perceber como ele faz uso de diversas instituições nas quais se apoia e desenvolve suas táticas de governo (racionalidade política). Não que o Estado não seja importante, conforme afirma Foucault (2008b). O que queremos analisar é o conjunto das instituições e as práticas de governo que normalizam a população. Então,

[...] nós defendemos que essa análise deveria começar em outra instância, das próprias práticas de governo. Estas poderiam ser formas de cálculo, modo de categorizar pessoas, reorganização de leiaute de fábricas, tratamentos para diversas desordens, teste de vários grupos e populações etc. Dessa forma, conforme foi mostrado, estaríamos em condições de começar a sistematizar os múltiplos centros de cálculo e de autoridade que pervagam e ligam a vida pessoal, social e econômica. E pode até permitir-nos compreender que maneiras de exercícios de poder ‘não estatais’ são uma das características que definem nosso presente (Miller; Rose, 2012, p. 32, grifo do autor).

Para uma análise do poder, é necessário mais do que isso. É preciso compreender o poder em uma relação de forças. Não se pode doar ou tomar, não é algo que se ganha e/ou se perde, pois circula em rede e perpassa por todos os indivíduos. Não há como falar de um lugar fixo do poder, de um detentor ou daquele que tem, em detrimento de quem não tem, mas de uma relação de força, caracterizada pela luta e pelos movimentos de resistência.

Para Foucault (2009), os discursos são constituídos por um número limitado de enunciados, para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. Mas o que é o enunciado? Nas palavras de Castro (2009, p. 177):

Por enunciado, no entanto, é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e a sujeitos, entrar em relação com outras formulações, e ser repetível.

Todos estes elementos compõem a formação discursiva, que Foucault (2013, p. 153-154) explana como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Neste ponto crucial, nossa abordagem metodológica é direcionada para a apreensão dos processos de escolarização como dispositivos fundamentais na constituição de saberes. Isso se dá através da análise crítica dos discursos que promovem uma educação que é vista como obrigatória, laica, universal e, neste programa específico, integral, para o Ensino Médio.

Nossa metodologia conduz-nos a examinar o acontecimento, a construção e a regulamentação de uma sociedade e, mais especificamente, de uma racionalidade neoliberal adaptada à complexa realidade da sociedade brasileira, composta por estados federados com seus próprios interesses, estratégias e limitações na governança de sua população (cultura local).

Sob a roupagem de reduzir a evasão escolar e melhorar as condições de oferta do Ensino Médio, foram introduzidas novas configurações de como os enunciados educacionais operam, incluindo a atração dos jovens para escolas em tempo integral, com uma narrativa centrada no protagonismo juvenil, empreendedorismo e desenvolvimento de projetos de vida.

Além disso, houve uma reorganização curricular, dividida em áreas do conhecimento, supostamente alinhadas ao objetivo estabelecido no Artigo 22 da LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, qual seja, fornecer aos estudantes uma formação que capacite o exercício da cidadania, oferecendo as bases para continuar estudando e trabalhando ao longo da vida.

Assim, algumas das inquietações que originaram esta pesquisa surgiram dessa estratégia de governo e podem ser circunscritas como questões iniciais para as investigações, a partir das quais ampliamos o olhar sobre os efeitos, tentativas de ajustes, decisões e delineamentos teóricos e metodológicos do estudo em questão.

Foi preciso analisar: por que houve a aceleração desse novo governo, a ponto de propor mudanças de leis por meio de medida provisória, diante de um tema tão relevante e que é considerado um problema para a Educação Básica, o Ensino Médio, uma vez que exhibe as maiores taxas de evasão escolar e desajuste em seus fins? Por que a pressa, mediante uma MP, de sugerir alteração na carga horária do Ensino Médio? De acordo com o parágrafo 1º, eram oferecidas, no mínimo, 800 horas, mas, a partir de 2 de março de 2017, ampliou-se, progressivamente, para 1.400 horas, em um prazo de cinco anos.

Esses primeiros questionamentos estendem-se à problematização das Políticas Educacionais para o Ensino Médio do estado de MS e aos efeitos e desdobramentos delas decorrentes. Foi essencial avaliar: por que, imediatamente após a decisão do governo federal de alterar as leis relacionadas à Educação, por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, o estado do MS se identificou como vanguarda, uma vez que, três meses após tal alteração, promulgou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016 e criou o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”?

Outros questionamentos são levantados nesta pesquisa: quais os efeitos da REF na proposição de novas condutas para os jovens sujeitos do Ensino Médio? Como o estudo da governamentalidade e do biopoder desenvolvido por Foucault (1978) pode ser fundamental para compreender as novas estratégias de governo?

Esclarecemos que, quando se pretende elucidar as especificidades de uma metodologia de trabalho que se queira utilizar de um referencial denso, complexo e inspirador, esperamos que se tomem os devidos cuidados, como recomenda Osório (2013, p. 17-18, grifo do autor), ao asseverar que as pesquisas com fundamentação em Foucault exigem que se tenha em mente:

Trata-se, pois de especificidades das demandas que envolvem aspectos metodológicos, alicerçados em elementos de cunho subjetivo e objetivo, fomentados por artefatos de ordem cultural e pessoal, seja pela forma de ler, de compreender e de interpretar o referencial, pondo em ‘xeque’, os processos de elaboração que conduzem os esclarecimentos ou às dificuldades de suas intenções, bem como pelas tentativas de transposição dessa ‘interpretação’ (ideias) em possíveis desdobramentos operacionais (processos metodológicos), intervindo diretamente nos propósitos investigativos.

Osório (2013, p. 21-22, grifo do autor) ainda esclarece:

Pesquisar impõe então cautela e determinadas estratégias, que não devem ser compreendidas pela exclusividade da própria teoria em um movimento metodológico. Enquanto tentativa de estabelecimento de rede de problematizações. Pode-se afirmar que é composta de micro redes, tecida por procedimentos, a partir de como cada um, na tentativa de encontrar um conjunto de subsídios constitutivos, de modo articulado e organizado, que só são manifestados em suas especificidades, enquanto um ato de produção, em busca de um ‘visível’ ou de uma ‘explicitação’, exigindo, continuamente, leituras e releituras de obras do autor e de outras produções, exercitando um diálogo com o referencial e superando na medida do possível o hiato entre a teoria e a problematização, criando assim, interlocuções com o objeto/problematização, fomentando possibilidades e alternativas para cada etapa desse processo, de forma a garantir uma aproximação com o fenômeno.

As análises de poder empreendidas neste trabalho significam, sobretudo, a demonstração do jogo estratégico que permeia as relações sociais. Essa característica dos mecanismos de poder impede que se busque fechar as análises em instâncias específicas ou, em certa medida, depositar, em qualquer instituição, pública ou privada, uma espécie de origem ou depositário de algo que se possa denominar poder.

As relações políticas e de governo a que está sujeita uma determinada sociedade só podem ser assimiladas à luz de uma ampliação de análises, considerando que os mecanismos de poder não determinam ações ou modificam reações. É imprescindível ver que eles são parte intrínseca na composição de um mosaico de intervenções, correspondendo ao momento específico durante o qual se chegou à definição de alguns valores e estratégias de governo que conduziram alterações sociais.

No tocante ao referencial teórico, são utilizados, fundamentalmente, os cursos ministrados no “Collège de France - Em Defesa da Sociedade” (1975-1976), “Segurança, Território e População” (1977-1978), “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979) e os demais cursos, livros, entrevistas de Foucault, a fim de realizar o estudo da Governamentalidade na Reforma do Ensino Médio e das implicações de um tipo de racionalidade política neoliberal para a implantação e implementação do Programa de EMTI em MS - “Escola da Autoria”.

1.2 Mapeamento das Produções Científicas e Acadêmicas sobre a Reforma do Ensino Médio (2017 a 2022)

Para organizar o mapeamento das pesquisas e trabalhos sobre a temática em estudo, recorreremos ao seguinte termo: “Reforma do Ensino Médio”. Como o foco é analisar a reforma produzida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, refinamos as buscas, selecionando, como tipo de documento, apenas as teses defendidas entre 2017 e 2022. Os repositórios científicos escolhidos foram as plataformas *on-line*: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Library On-line* (SciELO), Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso Aberto (Oasisbr), Repositório de Teses e Dissertações PPGEdu/FAED/UFMS e Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).

Como o acervo sobre o Ensino Médio é extenso nesses repositórios, foram excluídos os textos que disponibilizaram apenas o resumo, sem acesso ao trabalho completo, e os trabalhos de outras áreas do conhecimento. Incluímos, assim, apenas os trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, pela proximidade de dialogar em problematizações com esta tese, vinculada ao PPGEdu/FAED/UFMS.

Começando pela BDTD, localizamos 154 trabalhos. Porém, alguns eram repetidos, e outros não correspondiam ao objeto desta investigação. Optamos, nesta parte do texto, por mostrar um quadro com trabalhos já defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, com destaque para uma tese de cada região do país, a fim de dialogarmos com os nossos problemas de pesquisa, contribuindo para estabelecer relações e aproximações com o nosso caminho de investigação. Nos apêndices, encontra-se o Quadro 1, que lista os trabalhos selecionados, conforme região, título do trabalho, autoria, tipologia do trabalho, ano, orientador/a e instituição de defesa. (Ver apêndice A: Quadro 1 - “Reforma do Ensino Médio”, ano de defesa entre 2017 e 2022 - BDTD - as regiões do país).

A escolha de analisar um trabalho por região justifica-se pela oportunidade de conhecimento de amostras dos arranjos locais e da maneira pela qual a reforma foi sendo operacionalizada, tendo um retrato que nos auxilia a pensar as implicações também em MS. Houve uma centralização na organização do modelo, desencadeado pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 e pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, do NEM, para centralizar as ações e, por último, com a elaboração dos Planos de Implementação do NEM das 27 Secretarias de Educação Estaduais e Distrital (SEEs) pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao NEM, visando ao alinhamento na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que incluía a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para 1.000 horas anuais, no mínimo, a partir de 2022.

Assim, existe uma mesma racionalidade política em operação para o ensino médio brasileiro, liderada pelas redes estaduais de ensino, conforme a CF de 05 de outubro de 1988 e a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Contudo, além das ações que a legislação preconiza, sob o ponto de vista da prática e da operacionalização da proposta, durante o ano de 2019 houve a publicação de uma coletânea de materiais, com vistas à garantia da vigilância do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) às secretarias estaduais de educação na (re)elaboração curricular e implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, com a iniciativa do Instituto Unibanco, Itaú-BBA, com apoio, também, da Oi, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Fundação Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Telefônica, Instituto Reúna, e Instituto Unibanco entre outros.

O material da coletânea intencionava garantir que o currículo auxiliasse na fabricação de jovem “[...] protagonista de suas próprias escolhas, dando-lhe mais espaços, tempo e

garantia de direitos de aprendizagem. Assim, tornando este momento escolar mais atraente, engajador e significativo para os estudantes” (Consed, 2020, p. 4).

Para isso, abrangia diversas orientações, como: Fundamentação do Novo Ensino Médio, propostas de Estrutura para Documentos Curricular, principais questionamentos sobre a escrita curricular, arquitetura curricular com a sistematização de entendimentos e pontos de atenção, como implementar, em cada estado, recomendações e orientações para a elaboração e a arquitetura curricular dos itinerários formativos, guia das regulamentações e o papel dos conselhos estaduais de educação, mapa de materiais de apoio ao currículo.

A influência e as relações de poderes e saberes produzidos pelo Consed na proposta para os estados merece destaque em MS. A operacionalização acelerada em 2017, de implementação do NEM na REE/MS, talvez se explique pelo nível de comprometimento da Secretária de Educação à época, Maria Cecilia Amendola da Motta que era vice-presidente do Consed. A partir de 2018, ocupou o cargo de Presidente do Consed e, em 2019, tornou-se sócia efetiva do Movimento Todos pela Educação, uma organização governamental criada por um grupo de empresários em 2005, mantida por diversas fundações, tais como Lemann, Vivo, Instituto Natura, entre outras, também presentes nas propostas e celebrações de acordos para o processo educativo em MS nos últimos anos.

Nesse mesmo período, em 1º janeiro de 2019, Motta foi empossada para o segundo mandato na SED/MS (2015-2023), repetindo o que já havia acontecido na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (2005-2012). Ao fim do seu mandato, continuou atuando nas propostas para a Escolarização Sul-mato-grossense, ao ser nomeada, em 1º de janeiro de 2023, Diretora-presidente da Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do Estado de MS (FADEB/MS).

A FADEB/MS foi criada pela Lei nº 5.676, de 21 de junho de 2021. É integrada à Administração Indireta do Poder Executivo Estadual e vinculada à Secretária de Estado de Educação. É dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos. Em seu estatuto, no Art. 2, inciso I e Art. 3 inciso VIII, consta que tem por finalidade e competência “[...] promover a articulação com instituições públicas, privadas e instituições do terceiro setor para a execução de projetos e de programas [...]” e “[...] celebrar contratos, convênios, acordos, ajustes e/ou instrumentos congêneres, com instituições públicas, privadas e com organizações não governamentais do terceiro setor, estaduais, nacionais e internacionais [...]” (Mato Grosso do Sul, 2023).

Embora seja uma Instituição sem fins lucrativos, a FADEB/MS, conforme o Art. 4º da Lei nº 5.676, de 21 de junho de 2021, define que sua receita será:

- I - transferências a qualquer título do Tesouro Estadual;
- II - rendas patrimoniais e aplicações financeiras;
- III - recursos financeiros provenientes de convênios, acordos e ajustes;
- IV - contribuições e doações de pessoas físicas e jurídicas de direito público e privado, nacionais e internacionais;
- V - remuneração pela prestação de serviços, vendas promocionais e outros eventos;
- VI - produtos de operações de crédito autorizadas por lei específica;
- VII - outras receitas eventuais (Mato Grosso do Sul, 2021).

Diante do exposto, a partir do referencial deste estudo, ratificamos o tipo de racionalidade presente na operacionalização das práticas e experiências do campo educativo neste país. É, pois, uma racionalidade política, ao se utilizar de mecanismos que podem pertencer a um governo e/ou à iniciativa privada, sustentados pelos processos administrativos de cooperação, acordos e pactos pelo uso na máquina do Estado, no caso em específico, a burocracia educacional, para inventar o Ensino Médio como uma etapa que produz procedimentos, técnicas e práticas (nos documentos habilidades e competências), cujo foco pelos dispositivos é gerir a conduta dos homens (governá-los).

A seguir, descrevemos algumas investigações, uma de cada região da federação, a fim de mostrar como foi sendo percebida a implementação de um ‘novo’ Ensino Médio, ora aproximando, ora distanciando, mas, sobretudo, dialogando com o estudo que empreendemos fazer nesta pesquisa.

Começando pela região Nordeste, o trabalho de Santos (2023) discute o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, instituído pelo MEC, por meio da Portaria nº 1.145, de 19 de outubro de 2016 e, posteriormente, regido pelas Portarias nº 727, de 13 de maio de 2017, nº 1.023, de 04 de outubro de 2018 e nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019.

Seu objetivo geral é analisar as contradições decorrentes da implementação da educação integral no contexto da rede estadual baiana. Outros objetivos incluem identificar as estratégias do estado na promoção da educação para a sociabilidade neoliberal, apresentar diferentes concepções de educação integral, contextualizar as disputas em torno do Ensino Médio brasileiro, descrever as políticas de tempo integral existentes na Bahia e analisar o Programa de Educação Integral Anísio Teixeira e suas correlações com o Programa de Desenvolvimento do EMTI.

A metodologia fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na análise de conteúdo de documentos normativos e entrevistas. Santos (2023) constata que o Programa de Desenvolvimento EMTI restringe e fragmenta a educação integral, levando a contradições no

currículo, nas condições de implementação e na avaliação. O programa mudou as políticas de tempo integral existentes no estado da Bahia.

Segundo Santos (2023), a política de tempo integral da Bahia não é conduzida por organizações privadas, porém, há parcerias público-privadas, precipuamente na formação de professores. Pontua que o estado se concentra em infraestrutura, segurança alimentar e no programa Bolsa Presença. Faz uma crítica sobre a implantação do tempo integral em municípios com apenas uma instituição escolar com o Ensino Médio, o que impede a flexibilidade da escolha prevista nos documentos e ainda pode restringir o direito à educação aos estudantes trabalhadores. Contudo, o que mais chama a atenção é a proposta de avaliação que adota abordagem gerencialista, desprezando a ideia fundamental de uma educação integral, já que valoriza a utilização de avaliações externas como parâmetro de qualidade, resultando na responsabilização dos sujeitos.

A pesquisa de Nogara Junior (2020) enfoca a expansão da jornada escolar na região Sul do Brasil, vista como uma forma de o capital e o Estado minarem o Ensino Médio básico, reduzindo o acesso ao conhecimento. Essa diminuição compromete a instituição escolar e afeta todos os envolvidos. A ampliação da jornada escolar beneficia o capital, ao permitir a entrada direta em recursos públicos e a venda de bens e serviços. Também sustenta uma forma social perturbada e alinha-se às exigências de inserção laboral. Sugere que o elemento tempo tem sido um fator-chave nas políticas educacionais nos últimos 20 anos, como se vê em programas experimentais, projetos de lei, estratégias de organizações multilaterais, medidas provisórias e emendas às leis educacionais. A pesquisa analisa esses documentos e investiga a implementação de reformas do Ensino Médio em uma escola de Florianópolis, concluindo que a ampliação da jornada escolar favorece a flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias de forma radicalizada.

Representando a Região Sudeste, Gomide (2019) informa que seus dados se concentram nas políticas educacionais para o Ensino Médio no estado de São Paulo, no período de 1995 a 2018. Analisa o alinhamento e o impacto das reformas educacionais neoliberais durante o período, identificando três ciclos de adaptação das políticas educacionais à ideologia neoliberal, liderados por diferentes administrações do Partido da Social-Democracia Brasileira. Os resultados mostram que o estado de São Paulo tem sido um campo de testes para reformas neoliberais na educação. A política educacional para o Ensino Médio no estado foi moldada por princípios neoliberais e teve um impacto significativo sobre a população jovem. A fundamentação teórica do trabalho é o materialismo histórico-dialético, com textos normativos como fonte primária de informação. Os achados confirmam a hipótese

de que as políticas educacionais em São Paulo foram influenciadas por um projeto societal ineficaz e alinhado ao neoliberalismo.

Na região Centro-Oeste, a tese de Marques (2020) alinha-se ao programa de pesquisa denominado “Observatório da Cultura Escolar” (OCE), que se concentra no estudo de documentos curriculares na educação formal e não formal. A pesquisa objetiva analisar os discursos político-curriculares em textos/documentos do Ensino Médio brasileiro de 2009 a 2019, com foco nos hábitos linguísticos neoliberais. Baseia-se na história do pensamento curricular e no contexto das políticas educacionais e utiliza diversos textos/documentos curriculares oficiais do período.

A análise é orientada por concepções bourdesianas e tem como objetivo desvendar a influência do neoliberalismo educacional na conformação das políticas curriculares do Ensino Médio. Os resultados destacam a disseminação de uma visão tecnocrática da sociedade e a ênfase nas competências para a empregabilidade. Sugere-se que as escolas de Ensino Médio desempenham um papel na seleção e certificação da força de trabalho, e a pedagogia das competências influencia as políticas do conhecimento.

Em relação à Região Norte, Souza (2019) analisa a implantação do Programa de Fomento ao EMTI, no contexto da reforma, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na rede pública estadual e no município de Santarém/PA, discutindo o Plano Estadual de Educação, o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e as atas de implantação do programa na rede estadual. A autora problematiza os números de matrículas no estado do Pará, sendo que os indicadores apontam uma queda nos índices de alunos matriculados no Ensino Médio regular.

Por isso, na tentativa de corrigir a evasão, o Plano de Educação Integral para Educação Básica da Rede Estadual do Pará (2018) prevê a ampliação do tempo escolar para nove horas, intercalando, no currículo, as atividades escolares com oficinas curriculares, de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Assim, em 2017, a SEDUC/PA ampliou de quatro para 15 escolas integrantes do programa piloto de educação integral, alinhando-se à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Enfim, a leitura dos trabalhos desenvolvidos em cada região propiciou o incremento da problematização e a identificação dos efeitos da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. Os trabalhos já concluídos sobre a REF apontam para uma visão centralizadora e autoritária, com características de exclusão, pois propôs fomento de escolas de EMTI em todo o país, com exigências de mudanças, sem que se oferecessem as devidas condições materiais.

A partir dos levantamentos, pretendemos compreender quais têm sido os enunciados que circulam no meio acadêmico e que são utilizados para a invenção de sujeitos escolarizados com a REF. Sobretudo, para esta pesquisa em particular, o que interessa é saber quais têm sido os discursos e os efeitos de verdade em torno da ideia de um novo Ensino Médio, com ênfase na educação integral, educação em tempo integral, ou ainda EMTI.

Na sequência, analisamos e dialogamos com os periódicos científicos da Scientific Library On-line (SciELO), biblioteca eletrônica, de acesso livre, que abrange a coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Seguindo a mesma intenção de expor um pequeno recorte e algumas análises em processo sobre essa nova proposta do Ensino Médio, escolhemos dois artigos com publicações a partir de 2017 (ano de aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Com o termo de busca “Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017”, encontramos o total de 35 artigos. Desse total, 14 artigos foram incluídos, dada a repetição de temas abordados, os anos de publicação e a relação com a pesquisa (Ver apêndices, Quadro 2 - Trabalhos com o Termo de busca “Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017” - SciELO).

O artigo de Peregrino e Prata (2023) discute o desenho de uma abordagem da educação com foco na juventude e sua perspectiva, explorando o conceito de juventude como posição social, e examina as suas diversas condições de vida e modos de expressão. Também são avaliadas as possibilidades de educação em relação à transição para a vida adulta e à REF. Os resultados sublinham a importância do espaço e do tempo na definição da juventude e o impacto da reforma sobre os jovens que ingressam no Ensino Médio.

Andrade e Duarte (2023) investigam o Programa de Promoção do EMTI em Minas Gerais, tendo em conta as documentações da Secretaria Estadual de Educação e entrevistas com os envolvidos no processo. Os dados evidenciam os desafios enfrentados pelas escolas na implementação do programa e as estratégias utilizadas para superá-los.

Wathier e Cunha (2022) investigam o NEM, sobretudo em termos da Política de Fomento ao EMTI no Brasil, e exploram as potencialidades da educação ecossistêmica. A metodologia abraçada envolve a análise documental, a realização de pesquisas com escolas e a imersão em escolas do Distrito Federal. Por meio da Análise Crítica do Discurso, constata-se que há potencial para a auto-eco-organização das políticas locais. Isso sugere que a reforma não depende apenas de regras ou recursos, mas também das ações das pessoas em seu contexto prático. No entanto, a falta de recursos financeiros e de informação pode dificultar a sustentabilidade.

Ortega e Hollerbach (2022) trabalham com os anúncios sobre a REF em 2017, no Brasil. Adotam técnicas documentais e de análise de conteúdo, examinando os textos em relação ao sistema educacional brasileiro, questões socioeconômicas, interpretações da lei e perspectivas históricas. As propagandas fundamentam-se em duas ideias principais: a crença de que a reforma, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz renovação e liberdade de escolha para os alunos e a ideia de que aumenta a satisfação com a experiência escolar. No entanto, os autores argumentam que as propagandas distorcem o conteúdo da lei e servem aos interesses de manutenção do *status quo* social, descrevendo uma sociedade em que um pequeno grupo de indivíduos de elite controla e dirige a sociedade, incluindo a produção e o capital, levando a uma realidade socioeconômica desfavorável para o restante da sociedade, para quem nem mesmo a igualdade de acesso à educação é garantida.

Pinto e Melo (2021) discutem as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil de 1990 a 2018, especificamente no estado de Minas Gerais. Examinam as leis e os documentos curriculares que definem o quadro educacional e observam que as reformas priorizam habilidades práticas e empreendedorismo, embora careçam de pensamento crítico. Há também a tendência de privatização do Ensino Médio, por meio de parcerias com o setor privado e a potencial implantação de escolas públicas com gestão privada.

Hernandes (2020) trata da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, analisando a ampliação da carga horária e a proposta de inovações para o currículo sem que tivesse sido feito diagnóstico para essas importantes alterações, agindo na contramão das práticas destinadas à implantação de qualquer planejamento na área da Educação. O estudo indica que a ampliação da carga horária pode alterar a função social da escola, pois não há política de financiamento para as escolas públicas realizarem as alterações em sua estrutura.

Para Kuenzer (2020), a reforma traz impactos para o projeto de educação dos que vivem do trabalho, com argumentos de flexibilização, representando, acima de tudo, uma lógica de distribuição desigual do conhecimento para a juventude na conclusão da Educação Básica. Com relação ao trabalho, o objetivo é a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à sua precarização, à insegurança e à desregulamentação, em nome de uma pretensa autonomia de escolha.

A problematização de Silva (2018) refere-se à produção da BNCC. Para o autor, o documento traz, para as propostas da reforma, os velhos discursos como se fossem ‘novos’, ou seja, são finalidades que envolvem essa etapa da Educação Básica nos últimos 20 anos. Por exemplo, o autor pontua que o documento recupera o discurso constante dos textos de

políticas curriculares do final dos anos 1990, com os mesmos limites já questionados em pesquisas anteriores.

O artigo de Kuenzer (2017) investiga a REF sob o regime de acumulação flexível. A reforma visa a flexibilizar o Ensino Médio, propiciando que os estudantes escolham um curso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional. Discute os principais pontos da reforma, as críticas que ela tem enfrentado e a analisa a partir de perspectivas ontológicas e epistemológicas. Sob o ponto de vista ontológico, a reforma alinha-se ao regime de acumulação flexível. Sob o ponto de vista epistemológico, discute as concepções de conhecimento e aprendizagem na modernidade e na pós-modernidade, bem como o papel de alunos e professores, além da concepção de protagonismo juvenil.

Motta e Frigotto (2017) questionam a necessidade de urgência da REF, pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Para eles, tais ações são um retrocesso na Educação Básica, uma vez que a ‘urgência’ nega os fundamentos das ciências que permitiriam aos jovens se posicionarem socialmente e desenvolverem uma visão de mundo mais crítica.

Por fim, Cunha (2017) escrutina a REF proposta pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Discorre sobre as políticas anteriores, como a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que intentaram fundir ou distinguir ramos curriculares para conter a demanda pelo Ensino Superior. A medida provisória também trata de uma crise nas instituições privadas de Ensino Superior, levando à centralização e à concentração de capital.

Este relatório compõe-se de quatro seções, incluindo uma introdução. A segunda seção, intitulada “A Racionalidade Política Neoliberal, Governamentalidade e Educação”, aborda a discussão sobre as instituições, cálculos e táticas que fizeram emergir o discurso da reforma, incluindo seus princípios, detalhes e seu principal saber, a Economia Política. Especificamente, são problematizados a racionalidade política, a razão de governo e seus efeitos sobre as políticas educacionais brasileiras. Também comentamos sobre a sociedade neoliberal e os dispositivos de segurança, o contexto social brasileiro e os discursos da REF. A ideia de um projeto de vida, que visa a melhorar as habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos, é analisada criticamente. Além disso, a discussão sobre autonomia e autoria levanta preocupações sobre o aumento da desigualdade e desafia o conceito de cidadania, em uma sociedade dominada por monopólios transnacionais, concentração e má distribuição de renda, alto número de desempregados e existência de interesses de mercado internacional na definição da política local.

Na seção seguinte, “Dispositivos reguladores para a escolarização: Leis e normas”, dissertamos sobre as políticas, planos e práticas educacionais no Brasil, especificamente para estudantes do Ensino Médio. A seção abrange os planos históricos de educação no país, com especial ênfase no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) - EM/2018. O objetivo é examinar as estratégias discursivas e os jogos de verdade envolvidos no itinerário formativo. Uma das verdades fundadoras da BNCC é a crença de que os estudantes podem utilizar diversos conhecimentos e experiências pessoais para compreender a subjetividade e a sociedade, levando à autonomia e ao preparo para a cidadania e para o mercado de trabalho.

A proposta pretende fomentar a intenção do aluno de escolher a sua vida futura, ou melhor, de assumir uma atitude protagonista na elaboração do seu projeto de vida, conforme consta na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, cujo começo se deu com uma alteração na LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em 2016 pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, editada apenas 22 dias após a posse do governo de Michel Temer, e convertida em lei em 2017.

Essa reforma inclui a criação de um programa de incentivo e fomento ao EMTI e novas táticas discursivas, por exemplo, flexibilização dos currículos e ampliação progressiva da jornada escolar como promessas para a solução de problemáticas, como os altos índices de evasão.

No âmbito nacional, deu fundamento para a aprovação do texto da BNCC-EM, Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, regulamentando, em especial, a composição da Formação Geral Básica, parte comum e obrigatória dos currículos de referência a serem elaborados pela rede de educação de cada um dos 26 estados da federação, mais o Distrito Federal, até 2021, bem como pelas redes privadas de educação.

Por último, na quarta seção, sob o título de “Escola da Autoria: efeitos e práticas da REF na REE/MS”, discorremos sobre os efeitos da reforma nos estados da federação. O estado de MS foi um dos pioneiros, pelo alinhamento imediato após a decisão do governo federal de alterar as leis da educação por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, uma vez que, três meses após tal alteração, promulgou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, e criou o programa de educação em tempo integral denominado Escola da Autoria.

As considerações finais ressaltam a problemática de que não se deve jamais considerar a aprovação de novas leis neste país como rupturas e transformações culturais e sociais, muito menos a sua revogação como superação das práticas já consolidadas. Elas não sustentam os fins e os propósitos a que se destinam, muito menos os discursos de reforma que circulam,

fazendo emergir outros enunciados, para consolidar novos discursos antagônicos, contraditórios e políticos, que tentam impor verdades que todos devem acatar, viver e experimentar.

Os discursos esbarram-se nos limites das práticas relacionadas à operacionalização da educação, sedimentadas há décadas, que não visam a corrigir distorções de gestões educacionais quanto à aplicação dos investimentos e repasses para o campo educativo.

Há de se ter clareza, com isso, que a Educação nunca foi, neste país, um projeto de Estado. Tem se tornado mero projeto político, com disputas de ideologias partidárias, práticas que não estão interessadas em dar resposta às demandas de parte da sociedade, que busca acesso ao cuidado, aprendizado e conhecimento em espaços formativos como os organizados, não só para a oferta do Ensino Médio brasileiro, mas para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), permitindo-nos alcançar uma visão de conjunto do atendimento educacional. Como resultado desse processo, os jovens estão distantes da possível finalidade de preparação para o mundo do trabalho e/ou de prosseguimento dos estudos em outro nível.

Mas não se engane quem acha que isso é um fracasso escolar. Sob uma Racionalidade Política Neoliberal, os cálculos e as estratégias são produtivos; o princípio da concorrência que a caracteriza se sustenta pelas condições de precarização, flexibilização e desigualdades por que passa a última etapa da Educação Básica. É necessário proporcionar um cenário político educacional com batalhas, disputas e competições, como exemplifica o fato de o salário de um professor convocado ser quase 50% menor que o de um professor efetivo da REE/MS, para exercer a mesma função, ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Buscamos, então, sustentar a tese que atribui à Reforma o sentido de técnicas de normalização, empregadas para controlar e treinar os indivíduos, moldando-os em sujeitos produtivos, dóceis e facilmente reajustáveis às normas sociais, culturais e econômicas que caracterizam a sociedade brasileira, estabelecendo os limites e um modelo, segundo o qual o jovem estudante deverá constituir-se na condição de sujeito, enquanto é constituído por outros, em um contexto neoliberal de sociedade.

A escolarização torna-se uma peça fundamental na engrenagem que compõe o sistema normativo, discursivo e de práticas que visam a ampliar a influência neoliberal a toda a população brasileira, no microcosmo dos indivíduos em suas práticas sociais e culturais. Estende-se a lógica do capital, portanto, na capilaridade de todas as esferas da vida em sociedade, cujo resultado almejado é a reinvenção dos jovens estudantes como sujeitos de

autoria e empreendedores de si, sem as condições elementares, colocando em risco o exercício da cidadania e o próprio processo democrático.

2 A RACIONALIDADE POLÍTICA NEOLIBERAL, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

Esta seção examina os fundamentos que sustentam esta pesquisa, especificamente a influência do tipo de razão de governo e seu impacto nas políticas educacionais. Por isso, nosso objetivo, nesta seção, foi investigar, por meio da análise da governamentalidade, os cálculos, as táticas, as estratégias e a racionalidade política que dão sustentação ao *modus operandi* da implementação da Reforma do Ensino Médio;

Quando falamos em governo, referimo-nos ao conjunto que envolve as instituições e suas práticas (procedimentos, técnicas e métodos), com o interesse de produzir maneiras de conduzir os homens (uns pelos outros), que vão desde a utilização de dispositivos institucionais e mecanismos de uma burocracia administrativa macro até a fabricação de programas locais e micropolíticas na educação.

Por isso, iniciamos assumindo uma posição que se distancia da ideia, que circula na sociedade, de um tipo de poder que estaria concentrado apenas no Estado. De fato, reconhecemos que o Estado é um espaço estratégico e privilegiado nas relações de poder, mas não é o único detentor e controlador do poder. Em vez disso, o poder circula dentro e em torno dele, moldando constantemente sua política externa e sua dinâmica interna.

Ao realizar as análises da governamentalidade neoliberal, dispomos de subsídios para questionar, investigar e suspeitar das motivações de diferentes autoridades e instituições socialmente reconhecidas e interessadas na mudança das políticas e reformas para o Ensino Médio. Esse é o caso do Banco Mundial, em áreas como emprego, família e educação, ao fomentar e financiar as reformas e delas se utilizar para os desvios a outros interesses que extrapolam a escolarização dessa etapa de ensino, ao impor um *modus operandi* ao sentido da educação, em sociedade desigual.

O conceito fundamental utilizado neste trabalho, a governamentalidade de Foucault (2008a), foi por ele definido como um conjunto complexo, pois envolve instituições, procedimentos, análises e reflexões, mas também os cálculos e as táticas nos exercícios de poder. Poder este que visa à condução da população, alvo principal do governo, pelos mecanismos e pela produção de verdades da economia política, estabelecendo seu controle por técnicas de intervenção ou normalização disponibilizadas pelos dispositivos de segurança.

A partir do século XVII, viu-se emergir esse estratégico jogo de forças, que propiciou a sobrevivência e a expansão do Estado no exercício da soberania política, uma vez que a governamentalidade, como tática de governo, pela forma de controle, permitiu e continua a

permitir contemporaneamente a definição do que “[...] deve ser do âmbito do Estado, e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal” (Foucault, 2008, p. 145). Em um contexto de formação dos Estados modernos, Foucault (2008b) fez um esforço para apresentar, primeiramente, as condições de possibilidades para a arte de governar sob os auspícios do Liberalismo clássico, em que era preconizada a intervenção mínima, para garantir o desenvolvimento de uma razão utilitarista e o progresso da autogestão dos indivíduos, regulados pelos mecanismos naturais do mercado.

À medida que as relações sociais foram se complexificando pelo aumento populacional e, conseqüentemente, pelo aumento da violência, necessidade de previsibilidade de escassez alimentar e controle de doença e, sobretudo, pela inexorável manutenção das atividades econômicas, foi necessária a transição de uma arte de governo liberal para os processos Neoliberais reguladores de intervenção até o fino grão da sociedade.

Essa nova arte de governo neoliberal, que não cessou de metamorfosear-se, consolida-se por sua capacidade de intervenção maciça e abrangente de organização do Estado, da cultura vigente que passaria a policiar todas as ações dos indivíduos, usando saberes e técnicas como as estatísticas, para multiplicar sua intervenção nos microdetalhes do funcionamento de uma sociedade. Embora o Neoliberalismo se utilize de uma racionalidade de mercado, pelos modelos de gestão de empresas, é uma lógica da concorrência na gestão das condutas individuais e dos grupos sociais, e não pode ser caracterizado como um governo econômico apenas, mas como um governo de sociedades (Foucault, 2008b).

Para dar conta desses fundamentos, investigamos como e quais bancos de dados estatísticos e outras informações foram utilizados na prospecção de ideias e na fabricação de intervenções no campo educativo, a partir das seguintes indagações:

- Como a Economia Política determina e impõe práticas no campo da educação?
- Como reflexo: quais sentidos e significados os estudantes estão dando para os valores de verdade, definidos para os seus projetos de vida, nas circunstâncias atuais, como uma das propostas dessa reforma?
- Por fim, como podemos compreender e analisar programas para o Ensino Médio brasileiro, sendo indispensável problematizar as estratégias, táticas, técnicas utilizadas e outras ferramentas de convencimento, que emergiram no contexto durante nossa investigação?

2.1 Dinâmicas de poderes e saberes: o Neoliberalismo e sua lógica da barbárie, concorrencial e empreendedora – os adiamentos.

Os movimentos da pesquisa que se apoiam na concepção foucaultiana pautam-se em experiências de buscar estabelecer as relações entre os enunciados históricos, a fim de perceber como se processam os acontecimentos, conhecendo as redes e as partes das engrenagens que engendram as relações de poder em uma dada sociedade.

Foucault (2014, p. 40) explicita a maneira como se deveria analisar a historicidade. Embora seja composta por discursos de verdades, não se caracteriza pelas simples relações de linguagem, mas, antes de tudo, por determinações táticas, batalhas e guerras, portanto, belicosa. Por isso, devem-se recusar as “[...] análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas”.

A noção do surgimento de um tema na sociedade que toma aspecto de verdade e que, portanto, se ampara nos discursos de necessidade a que todos devem se submeter, como foi e está sendo implementado, acontece, a título de exemplificação, como com a urgência de uma REF, anunciada como a maneira atual de se garantir um melhor processo educativo para os estudantes brasileiros. Porém, tais verdades só podem prosperar em uma relação de poder, que define a escolha de procedimentos e técnicas para a circulação de discursos, por serem escolhidos como verdadeiros, a despeito de tantos outros, deixados de lado, fomentando outros saberes.

Mas não deve se enganar quem acredita que essas relações são do campo do debate, do consenso ou da política, na concepção grega, como uma arte de governar. Aliás, a política, para Foucault (2005), é a continuação da guerra por outros meios e em outros campos. Ao se afastar da concepção naturalizada de um poder concentrado que, por exigência, reprime, avança-se em uma análise das relações de forças que ele produz, longe de ficar apenas no campo do contrato ou da alienação, como se quer fazer acreditar. Seu mecanismo vai além, ao propor o combate e o enfrentamento, cenário de uma guerra, frente à precariedade.

2.1.1 A Noção de Política em Foucault: a guerra continuada por outros meios.

Assim, o poder é a guerra. Não no sentido clássico da história, como ação belicosa entre os Estados, pela mobilização de forças militares em um campo de batalha, mas no

sentido da função da política em nossa sociedade, como a guerra continuada por outros meios, conflitos e contradições. Isso foi exposto por Foucault (2005), em um jogo de palavras com a célebre frase do general Prussiano Carl Von Clausewitz (1789-1830), que declarou que a guerra seria a política por outros meios. Foucault (2005) inverte essa lógica, ao advogar que é a política que seria, portanto, a guerra continuada.

É preciso desconfiar de estratégias políticas que alegam visar ao bem-estar de uma população, porque o poder político, seguindo a hipótese aqui defendida, é justamente o que produz, além do enfrentamento típico, as relações de desequilíbrio das forças, ou seja, uma espécie de guerra silenciosa, inserida no contexto atual das instituições (escolas, presídios, famílias e sujeitos), manifestada nas desigualdades econômicas, na linguagem e nas aprendizagens essenciais, inclusive escolares, de uma lógica neoliberal. Isso se faz presente no depoimento a seguir:

Acho que as partes negativas até acabam se sobressaindo. De tanta negatividade que é. Porque assim, além da falta de estrutura, porque aquela escola não tinha estrutura. Não tinha nenhuma estrutura para receber um ensino integral. Tinha a questão da merenda, o governo não mandava o dinheiro para a merenda, e a diretora tinha que botar o nome dela, tirar merenda, tipo, fiado, em venda que tinha perto da escola, para poder dar merenda pra gente. Sabe, porque, se não, não tinha. (A.1)

As entrevistas dessa estudante egressa da Escola da Autoria do interior do estado de MS e dos dois professores da capital (Campo Grande/MS), a seguir, refletem sobre alguns aspectos dos dados encontrados sobre o financiamento da educação no país, marcado pela precarização dos velhos espaços educativos, mesmo sob forte discurso de um novo Ensino Médio.

Porque aqui, nós sabemos, nós já fizemos muita ação aqui nessa escola. Sempre estamos fazendo ação de roupa, calçado, de alimentação. Mas para os alunos. Para os alunos, para as famílias dos alunos. E inclusive na pandemia, a gente fazia distribuições de alimentos. Às vezes até fralda geriátrica pros avós ou criança (P. 13)

[...] muitos alunos, por exemplo, que eu tenho acompanhado a justificativa deles, é ‘eu preciso trabalhar, professor, então eu preciso sair’. É o seguinte: quando eles vêm pra cá, aqui não tem fundamental, só tem médio. Quando eles vêm pra cá, eles já sabem que é integral. É lógico que teve uma pandemia no meio do caminho e teve família que ficou sem o trabalho. Tem família aqui que perdeu mãe. Já não tinha pai, perdeu a mãe, que era o arrimo. Aí os meninos tiveram que trabalhar, algumas famílias se lançaram ao trabalho e então, nós perdemos o aluno. Com certeza. Mas também não impede que no percurso do ano também aconteça de alunos também que vão arrumar trabalhos pra poder sustentar, auxiliar na família e tudo mais (P. 7, grifo nosso)

Para fins de análise histórica, há uma urgência de se garantir a segurança alimentar com maior investimento do Estado na qualidade da merenda escolar. Trata-se de uma das necessidades extremas em todo o país, e não seria diferente em MS.

Porém, esse fato vai de encontro ao programa de escolas de tempo integral, uma das propostas da reforma, sendo também a meta 6 do PNE (2014-2024), que estabelece que a oferta de Educação em tempo integral deverá ser em, no mínimo, de 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender a 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Em 2009, somente quando houve o reconhecimento de que todas as etapas da Educação Básica deveriam receber o recurso financeiro, o Ensino Médio foi inserido na ampliação do atendimento, por se tornar uma das etapas obrigatórias (4 aos 17 anos). Embora, lentamente, tenha se estendido o programa para toda a Educação Básica, considerando que a aprovação da LDB, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que chama mais atenção, de acordo com a Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009, é a definição dos seguintes valores:

Art. 1º Fica alterada a redação do inciso II do art. 30 da Resolução CD/FNDE nº 38, de 17 de julho de 2009, que passa a vigorar com a seguinte redação:

II - o valor per capita da alimentação escolar, a ser repassado, será de:

- a) R\$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados na pré escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA);
- b) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em creches;
- c) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos;
- d) R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os alunos participantes do Programa Mais Educação (Brasil, 2009).

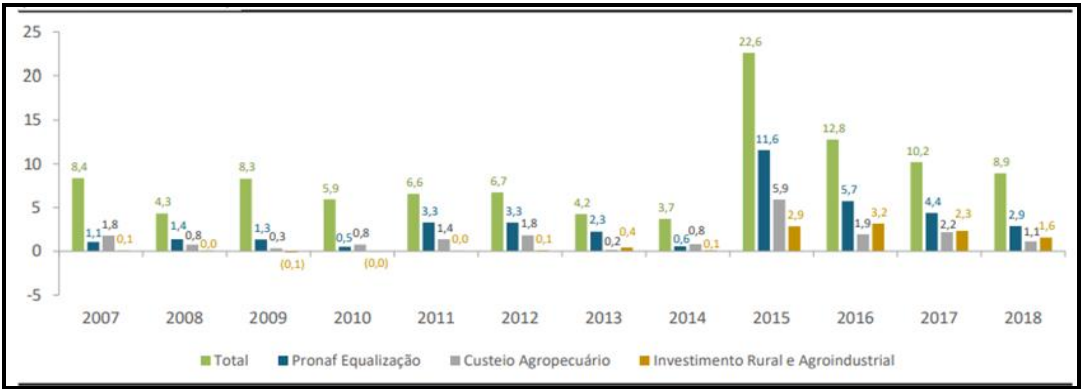
Isso posto, para mostrar a leniência com que se operacionalizam os gastos públicos com a educação, fruto, é claro, não da falta de recursos nos cofres públicos, mas da racionalidade política deste país, após 13 anos, no período entre a publicação da Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009 e o ano de 2022 - implementação do Novo Ensino Médio pelo calendário da Portaria 521, de 13 de julho de 2021, houve um aumento de R\$ 0,06 centavos para alunos matriculados no Ensino Médio. A União repassava aos estados e municípios os seguintes recursos para a merenda escolar, aliás, valor sem reajuste desde 2017: R\$ 0,36, por

dia, para cada estudante do Ensino Fundamental e Médio; R\$ 0,53, por dia, para os alunos da pré-escola; e R\$ 1,07 para os alunos em creches ou no ensino integral.

Mas não se pode resumir a escassez de recursos para a educação como consequência da inflação ou da impossibilidade de ação do Estado brasileiro, há muito tempo posicionado entre as principais e mais ricas economias do mundo. A questão é a razão de governo, a ênfase, o foco e o objetivo que se querem atingir. Assim, faz-se o cálculo o tempo todo sobre quais áreas ou grupos sociais devem receber mais ou menos investimentos, e como disponibilizar os recursos para subsidiar as práticas.

Observemos agora a figura 1, que mostra o gráfico dos subsídios ao setor agrícola e do recurso destinado ao Plano Safra³ em 2022 e 2023.

Figura 1 - Subsídios explícitos permanentes da União ao setor agropecuário - (Em R\$ bilhões de 2018)⁴



Fonte: SECAP/ME, 3º Orçamento de Subsídios da União (2019).

A Tabela 3 traz informações sobre o volume de recursos destinados ao Plano Safra em dois períodos consecutivos, 2022/2023 e 2023/2024, desagregados por finalidade (custeio e comercialização e investimento) e a variação percentual entre esses anos.

Tabela 1 – Volume de recursos: finalidade (em R\$ bilhões)

Finalidade	2022/2023	2023/2024	Variação
Custeio e comercialização	215.27	272.12	26%
Investimento	71.89	92,10	28%

³ O Plano Safra é um programa do governo brasileiro de fomento à produção rural, que disponibiliza recursos para investimento, industrialização e comercialização de produtos agrícolas. O programa tem como foco a agricultura familiar e o cooperativismo, com o objetivo de apoiar pequenos e médios produtores a se tornarem profissionais e sustentáveis. Além disso, oferece crédito a esses produtores para a compra de insumos, equipamentos e melhorias em suas propriedades. As opções de financiamento variam de acordo com as metas e condições de pagamento do beneficiário.

⁴ Valores deflacionados pelo IGP-DI.

Total Plano Safra	287.16	364.22	26,8%
--------------------------	--------	--------	-------

Fonte: Secretaria de Política Agrícola (SPA) (Plano Safra, 2022/2023).

Os dados indicam um aumento significativo nos recursos destinados ao Plano Safra, de um ano para o outro, tanto para custeio e comercialização quanto para investimento. Esses aumentos podem refletir uma resposta do governo para ir ao encontro das necessidades do setor agrícola e pecuário e promover o crescimento econômico no setor. A variação positiva assinala uma expansão considerável no financiamento disponível para os agricultores e projetos de investimento no setor agropecuário.

Os números representam a quantia significativa em escala ascendente ao longo dos anos, chegando, em 2023, ao valor de R\$ 364,22 bilhões de reais em investimento no agronegócio, um reajuste de 77,06 bilhões de reais dos cofres públicos. Para o período 2024/2025, o valor total chega a R\$ 475, 50 bilhões em financiamentos para o setor. No mesmo período, no Programa Nacional de Merenda Escolar (Pnae), de acordo com a publicação da resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) Resolução nº 02, de 10 de março de 2023, que alterou a Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020, há um reajuste para os estudantes matriculados no ensino médio de 0,14 (quatorze centavos de real). Os valores per capita passaram a vigorar da seguinte forma:

- a) R\$ 0,41 (quarenta e um centavos de Real) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- b) R\$ 0,50 (cinquenta centavos de Real) para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio;
- c) R\$ 0,72 (setenta e dois centavos de Real) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- d) R\$ 0,86 (oitenta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- e) R\$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP;
- f) R\$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos (Brasil, 2023).

Esses valores são relevantes para tentar compreender a fala da aluna A.1, uma das egressas das Escolas da Autoria no interior do estado de MS (Entrevista realizada em 10/06/2023):

Sabe por que não tinha comida? Porque o governo não mandava, eles atrasavam e quando mandava, era uma merreca. Nossa, era uma questão muito complicada, sabe? E todos os almoços bons que tinham era a diretora que conseguia. Sabe, ela ia lá e tirava fiado, conversava com um proprietário, talvez ele até se simpatizasse com a nossa situação dos alunos e tudo mais, e acabava aceitando, né? Mas assim, querer ou não é complicado, porque você coloca seu nome ali, né, a jogo, quando era uma questão do governo, sabe, para poder suprir essa necessidade.

Como podemos inferir a atenção ao Programa Nacional de Merenda Escolar (Pnae) seria fundamental para a concretização dos discursos de um programa de escolas em tempo integral, um dos objetivos da REF, que será efetivada à medida que se cumprir o texto da lei, que prevê a alteração da carga horária anual para 1.400 horas, progressivamente, em todas as escolas do país, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A comparação com os investimentos no Agronegócio pretende mostrar que o estado consegue, quando é sua prioridade, reajustar regularmente seus investimentos na população. Não se justifica, portanto, senão pelas análises de sua racionalidade política, que um dos indicadores de financiamentos importantes da Educação se mantivesse paralisado por longos períodos, tornando-se ineficaz em seus fins.

Para pensar a história dos acontecimentos pelo aspecto das disputas, da demarcação de espaço, Foucault (2014) propõe a análise problematizadora de uma historiografia belicosa, não apenas linguística. É, sobretudo,

[...] relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (Foucault, 2014, p. 41).

A lógica neoliberal caracteriza-se pela competição. Por essa base, é na lógica na concorrência e disputas que se organizam as relações do que Foucault chama de homem *economicus*, em outros termos, o empresário de si. Assim, “[...] é competindo que nos constituímos segundo os princípios morais dessa nossa sociedade capitalista que nesse momento de comando neoliberal procura alastrar as formas empresa até o seu grão mais fino” (Ambrózio, 2024, p. 32).

Vejamos o que diz um professor responsável pelo trabalho nos Itinerários Formativos Profissionais na Escola da Autoria, a parte flexível em que está organizado o Novo Ensino Médio (entrevista realizada em 02/10/2023):

Devo dizer, infelizmente, a primeira reação e que ainda tem, é de não aceitação por parte dos colegas, especialmente os professores que têm concurso. Mais tarde foi saber que a carga horária do itinerário foi tirada de

algum lugar. Nós somos 3, então 45 horas por semana que não estão mais na base regular. Isso provocou algumas coisas do tipo professor, que antes tranquilamente fechava a carga horária numa única escola. Agora não tem mais essa possibilidade, né? Então, ele, para fazer às 40 horas e dá-las na escola e outro aquilo e tal, ou não consegue fechar e o salário cai. Então, essa foi a primeira impressão, uma certa hostilidade, [...] (P. 17).

Vale também, neste momento, ressaltar a fala do professor que trabalha nas Unidades Curriculares voltadas ao desenvolvimento dos Itinerários Formativos na área de informática, em uma das Escolas da Autoria em Campo Grande/MS, sobre seu início na docência na REE/MS, após experiências em outras estruturas formativas da sociedade (entrevista realizada em 05/10/ 2023):

Foi, inclusive, foi na JBS. Porque na JBS tem um espaço de tecnologia, NE, tipo um laboratório mesmo. E aí eles estavam fazendo inclusão digital, o nome do curso (pacote Office, digitalização). Foi incluída mesmo pra ter o certificado. E eu falei, ‘cara, eu nunca dei aula na minha vida’. Ele falou, ‘pô, o que você fazia com as pessoas na faculdade?’ Aí eu falei, ‘cara, eu vou lá te substituir, mas eu não sei o que vai dar’. Quando eu entrei, na primeira semana, eu vi que eu poderia ensinar de fato, e o cara estava aprendendo, aí eu falei, meu, é isso aqui que eu quero pra mim. E dali eu continuei na empresa, mas continuei dando aula à noite. Até o ponto que não tinha mais condições, eu não conseguia ficar mais dentro da empresa. Eu queria estar dentro da sala de aula (P. 18).

Sobre a experiência de transição para o trabalho na mesma área nas Unidades Curriculares da REE/MS, ele declara:

Também tem outra cultura, né? Ó, quando você traz o adulto e aquela galerinha da terceira idade, geralmente eles procuram o curso, entenderam? E foi no endereço deles. Então, eles vão atrás desse curso e aí procuram escola, centro de formação, aí a galera vai lá e aplica o curso e eles pegam o certificado. Mas é o interesse deles. Então a infraestrutura, ela é totalmente diferente. Você chega numa escola de estudo de formação, as salas são climatizadas, computadores novos, professores graduados, aquela coisa toda. E o aluno vai direcionar aquilo que ele quer. Então, é mais fácil de você ensinar, compreender e praticar. Quando vim para a escola pública, entendi que a infraestrutura nem sempre seria igual (P. 18).

Ainda sobre a estrutura encontrada nos laboratórios de informática da REE/MS, ele explica:

Todo laboratório de tecnologia tem que ter ar condicionado abaixo de 17 graus. É obrigatório. Tecnicamente falando. Então, geralmente, tem laboratório que não tem ar condicionado. Os equipamentos são ultrapassados. O aluno, quando ele vem para o curso técnico dentro da rede, ele não vem sempre por uma escolha própria, porque ele quer aquele curso. Ou ele aceita uma unidade curricular profissionalizante, ou ele escolhe uma eletiva. Então, cabe a nós, professores, além de toda a infraestrutura,

conquistar o aluno. Entendeu? O nosso eixo aqui é internet e comunicação, pra infraestrutura, e temos uma área também de desenvolvimento. Tem os limites na infraestrutura, a qualidade do laboratório, a disponibilidade, porque nós temos um laboratório, aqui no caso dois, mas para toda a escola. Então, pela estrutura do Itinerário, toda escola que fornece um eixo de internet, de comunicação, ela tem que ter dois laboratórios específicos para o curso técnico. Sim, e um laboratório que se chama aula de tecnologia, que é o STE, que é para toda escola. Mas não sei o que aconteceu nessa escola aqui, que nós só temos dois laboratórios. Geralmente, um é sala de tecnologia, sala de STE, e o outro ficou como laboratório de informática (P. 18).

Isso também aparece nos resultados da Auditoria Operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e por Tribunais de Contas Estaduais (TCE), que avaliaram ações governamentais desenvolvidas pela União, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e pelos estados fiscalizados, mediante as respectivas Secretarias Estaduais de Educação (SEE), a fim de apoiar a implementação do NEM (Brasil, 2023).

A auditoria contou com a participação de 15 estados: Acre (TCE-AC), Alagoas (TCE-AL), Amapá (TCE-AP), Bahia (TCE-BA), Ceará (TCE-CE), Mato Grosso do Sul (TCE-MS), Mato Grosso (TCE- MT), Pará (TCE-PA), Paraíba (TCE-PB), Paraná (TCE-PR), Pernambuco (TCE-PE), Piauí (TCE-PI), Rio de Janeiro (TCE-RJ), Rondônia (TCE-RO) e Rio Grande do Sul (TCE-RS). A fiscalização foi iniciada em 01/06/2022; o Sumário Executivo de Auditoria Operacional do Novo Ensino Médio foi publicado em 21/11/2023. Em âmbito nacional, as principais dificuldades na implementação do NEM (Brasil, 2023) foram:

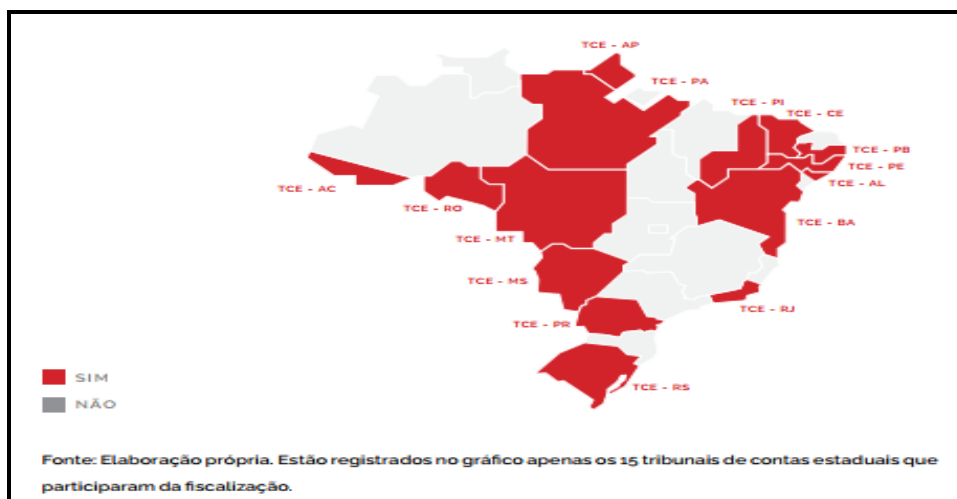
- Baixa execução da assistência técnica ofertada pelo MEC às SEE;
- Deficiência dos mecanismos de monitoramento e de avaliação utilizados para acompanhar a implementação do NEM;
- Dificuldades em adequar a infraestrutura escolar e o corpo docente às novas Diretrizes Curriculares do NEM;
- Oferta de itinerários formativos divergentes da BNCC, sem garantia do efetivo protagonismo estudantil.

Segundo a auditoria, aproximadamente 80% das SEE fiscalizadas tinham escolas com infraestrutura insuficiente ou inadequada para atender às novas Diretrizes Curriculares do NEM, tais como: ausência de laboratórios de ciências, informática ou matemática; falta de espaços de inclusão digital, como salas interativas com *tablets* e outras ferramentas tecnológicas; e até mesmo falta de quadras poliesportivas (TCU, 2023).

Contudo, o mais grave, que corrobora com as entrevistas com docentes, diretores e estudantes egressos realizadas na Escola da Aatoria (MS), foi a constatação, pela auditoria, de

que houve a implementação do NEM sem a conclusão de diagnóstico e de mapeamento das estruturas físicas das instituições escolares, como foi o caso apontado pela equipe de auditoria dos estados do Pará, de Rondônia, do Ceará, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. (TCU, 2023). A Figura 2 elenca os estados onde foram identificados problemas relacionados à infraestrutura:

Figura 2 - Estados onde foram identificados problemas relacionados à formação docente ou à infraestrutura indispensável à implementação



Fonte: Sumário Executivo de Auditoria Operacional do Novo Ensino Médio realizada pelo TCU. (Brasil, 2023).

Com relação aos resultados da auditoria apresentados pela TCE/MS - ACÓRDÃO - AC00 – 495, de 28 de agosto de 2023, destacamos a resposta dos diretores à equipe de auditoria, em visita às escolas da REE/MS:

Do total de escolas visitadas (dezessete), **onze informaram não ter ocorrido adaptações na infraestrutura**. E, para aquelas que informaram ter ocorrido adaptações (seis), questionou-se: ‘Esses aprimoramentos são suficientes para as mudanças relativas ao Novo Ensino Médio?’ Dos seis respondentes que haviam afirmado a que suas unidades escolares passaram por adaptação na infraestrutura, **quatro afirmaram que os aprimoramentos não foram suficientes**. E, ao comentar essa insuficiência, um dos respondentes afirmou que ‘**Há necessidades de reestruturação na infraestrutura para melhor atender aos itinerários técnicos e também mais investimentos em bens de custeio e capital para melhor fomentar práticas educativas concernentes aos segmentos.**’ Outro apontou que ‘**Os equipamentos de informática são obsoletos. Fica muito difícil utilizar com os alunos**’ (Mato Grosso do Sul, 2023, grifos do autor).

Embora tanto os resultados das entrevistas com os docentes e estudantes egressos da Escola da Autoria quanto os resultados levantados pelo TCU tenham relatado a precarização

das infraestruturas das escolas em todo o país, baixo investimento no programa de merenda escolar (dinheiro direto na escola), deve-se considerar, contraditoriamente a tudo isso, a circulação de expressivos recursos no período de 2018 a 2022, para a implementação do NEM, jamais vista na história dessa etapa da Educação Nacional.

Parte desses recursos financeiros veio do Acordo de Empréstimo com o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), em um aporte financeiro internacional, despertando a necessidade de uma fiscalização do TCU, com despacho de 23/5/2022 do Min. Walton Alencar Rodrigues. Os valores foram significativos. O relatório do TCU informou que o orçamento previsto para a implementação do NEM, em âmbito nacional, chegou a R\$ 1,58 bilhão, sendo que US\$ 250 milhões de dólares correspondiam ao Acordo de Empréstimo com o Bird (8812-BR e 8813-BR). O restante, cerca de R\$ 1,327 milhão, seriam disponibilizados pelos orçamentos Federal, de estados e do DF (TC 010.000/2022-4). A Figura 2, constante do Relatório do TCU, mostra a tabela de recursos federais executados entre 2018 e 2022:

Tabela 2 - Recursos federais executados entre 2018 e 2022

PROGRAMAS / AÇÕES	RECURSOS EXECUTADOS (GASTOS) 2018 a 2022
EMTI - AÇÃO 0509	R\$ 1,636 BILHÃO
PDDE - EM/ProNEM - AÇÃO 0515	R\$ 354,320 MILHÕES
PDDE - EM/ProIF - AÇÃO 0515	R\$ 219,283 MILHÕES
ASSISTÊNCIA TÉCNICA - AÇÃO 0509	R\$ 6,980 MILHÕES
BNCC - BOLSAS - AÇÃO 0000	R\$ 12,484 MILHÕES
ProBNCC - FORMAÇÃO - AÇÃO 0509	R\$ 3,891 MILHÕES
TOTAL	R\$ 2, 233 BILHÕES

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da SE/MEC, atualizados em 8/2/2023.

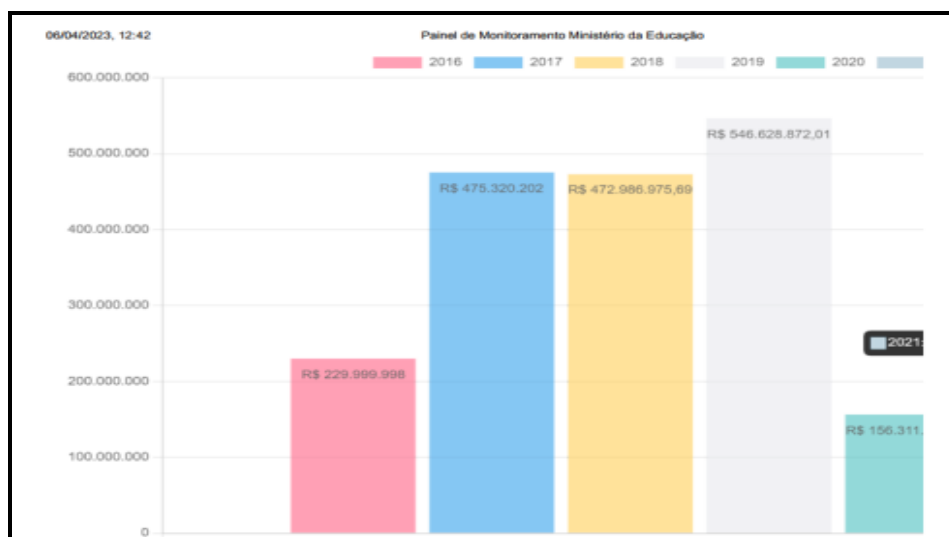
Fonte: Sumário Executivo de Auditoria Operacional do Novo Ensino Médio realizada pelo TCU. (Brasil, 2023).

O que chama atenção é o valor de R\$ 1.636 bilhão, repassado apenas em ações com a implementação de Escolas de EMTI, entre 2018 e 2022. No período de março de 2020 ao segundo semestre de 2021, as escolas estiveram paralisadas, com uma oferta precarizada de aulas remotas e tentativas de atividades síncronas e assíncronas aos estudantes que estavam em casa, muitos deles sem o acesso à internet e à merenda escolar (uma importante refeição para muitas famílias). As estruturas não sofreram grandes alterações nesse período; o retorno

das atividades presenciais de forma integral somente aconteceu no começo do ano letivo de 2022.

A Figura 3 mostra os repasses na Região Centro-Oeste entre 2016 e 2021. O repasse maior deu-se no ano de 2019, coincidentemente no final de governo de Michel Temer, responsável pela Reforma produzida a partir da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016:

Figura 3 - Valores repassados pelo Programa (EMTI)



Fonte: Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio (Brasil, 2023).

Mato Grosso do Sul recebeu mais de R\$ 73 milhões de repasse para custear a implementação do NEM no mesmo período, entre 2016 e 2021, conforme os dados do Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio, para os seguintes Programas:

Programas COGEM/DPD/SEB:

Valor total repassado - ProBNCC Bolsas: R\$ 547.800,0;

Valor total empenhado - ProBNCC Formação: R\$ 59.108.019,5,.

Valor total repassado - Escolas-Piloto: R\$ 4.097.368,0;

Valor total repassado - ProIF Eixo I: R\$ 4.969.720,0;

Valor total repassado – EMTI: R\$ 61.795.024,0;

Valor total repassado: R\$ 73.176.007,2 (Brasil, 2023, grifo nosso).

Os auditores do TCE/MS divulgaram o seguinte relatório sobre a fala de um dos diretores ouvidos no Processo TC/14224/2022: “A escola precisa de uma sala específica para os laboratórios (Ciências e Robótica), construção de mais salas de aula e adequação dos banheiros dos estudantes e professores.” As condições encontradas pela equipe de auditoria revelaram problematizações na busca de compreender como foram operacionalizados os recursos disponibilizados. No relatório elaborado após as visitas às unidades escolares, ainda

constava “[...] a necessidade da implementação de melhorias na infraestrutura das unidades escolares com o devido planejamento” (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 5).

Observemos o que diz o Diretor de uma das Escolas da Autoria do município de Campo Grande, sobre o começo das atividades em sua escola com a proposta de EMTI. (entrevista realizada em 19/10/2022):

Qual é a grande dúvida? Ah, uma demanda da estrutura da escola. E naquele momento também, né? Eu descobri que a maior demanda que se tinha que ter dentro de uma escola de autoria, a maior, seria a estrutura física. E hoje eu vejo que é a humana. Então, tem hora que a gente também ficou apreensivo. Será que vai dar tempo da gente fazer tudo isso, né? Por quê? Você imagina o quê? O aluno o dia inteiro aqui na escola, haverá local adequado para tomar um banho, um espaço pra um refeitório, uma cozinha adequada para poder cozinhar, fazer o almoço. Isso vai ter verba, porque aumenta, não é mais aquela quantidade pouquinho da merenda. O gasto com a limpeza, pois aumenta a limpeza. Então tudo isso aí e a gente teve aquela preocupação, mas? Enfim, vamos começar (P. 2).

Sobre a necessidade de explicar o planejamento das ações adotadas pela SED/MS, no ACÓRDÃO - AC00 - 495 publicado no Diário Oficial do Tribunal de Contas do Estado de MS, nº 3525 de 28 de agosto de 2023, o Conselheiro Flávio Kayatt, Relator da auditoria operacional sobre o Ensino Médio, apontou os achados de fragilidade na sistemática adotada para a realização de reformas e ampliação das unidades escolares, ausência de formalização do processo de planejamento das reformas, ampliações e manutenção das unidades com alternativas que minimizassem o impacto no processo de ensino e aprendizagem, deficiência no planejamento de formação continuada, ausência de instituição formal do planejamento e ausência de normatização da sistemática voltada à implementação do processo de planejamento (Mato Grosso do Sul, 2023).

Em 07 de março de 2024, o TCE/MS, pelo DO nº 3683, por seu presidente, o Conselheiro Jerson Domingos, resolveu atender à solicitação de um novo prazo de 60 dias para Maria Cecília Amendola da Motta, ex-Secretária de Estado de Educação do Estado de MS, que foi intimada (Intimação INT - GCI - 9209/2023 - 09 de agosto de 2023) a prestar esclarecimentos, documentos e explicações sobre a formalização, entre outras, do processo de planejamento das reformas, ampliações e manutenção das unidades escolares (Mato Grosso do Sul, 2024).

Na esfera federal, outro fato que vale destacar é que o Ministério da Educação passou por várias trocas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), totalizando cinco ministros em quatro anos de governo, trazendo instabilidade administrativa no período de implementação do NEM.

Aliás, em 24 de março de 2024, a ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal (STF), autorizou a abertura de inquérito contra o ministro da Educação Milton Ribeiro (16 de junho de 2020 a 28 de março de 2022), o ministro que mais tempo ficou à frente do ministério, após a petição da Procuradoria-Geral da República (PGR), que recebeu uma representação do Deputado Estadual de São Paulo Carlos Giannazi sobre as notícias jornalísticas que relatavam haver um esquema de propina por uma espécie de gabinete paralelo, com pessoas que não faziam parte do governo, mas que cobravam, para liberação dos recursos do MEC aos prefeitos, somas em dinheiro e até “1 quilo de ouro” (INQ 4896/DF).

Em 06 de junho 2022, o ex-ministro Milton Ribeiro foi preso por agentes da Polícia Federal, na operação Acesso Pago, com mais quatro pessoas envolvidas nos escândalos, pelas acusações de corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência.

Nesta pesquisa, seguimos o princípio foucaultiano de distinguir e analisar os acontecimentos e as redes em que se relacionam, num projeto de relações de poder, jogos estratégicos e táticas, em vez de apenas analisar os campos simbólicos ou linguísticos. Com este argumento, analisar uma racionalidade neoliberal em operação é munir-se do entendimento discutido por Foucault de que o Neoliberalismo, em seu “[...] *modus operandi* mobiliza a guerra política e micropolítica continuada. Vale dizer, constituir inimigos é inerente à maneira como ele engendra sua racionalidade e induz práticas de intervenção” (Martins, 2024, p. 89-90).

As ações políticas, em nossa sociedade, devem partir do princípio da guerra, daí a indispensabilidade de se recorrer às análises dos detalhes, a fim de se alcançar a inteligibilidade dos confrontos de uma proposta, como elementos constitutivos da história.

Por isso, o texto do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, inclui 26 metas e 254 estratégias, que determinam que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios colaborem para o alcance das metas e implementação das estratégias previstas neste Plano” (BRASIL, 2014). No entanto, para os participantes do Fórum Nacional de Educação Popular (FNPE)⁵, responsável por elaborar a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE),

⁵ Ele serve como uma articulação de entidades nacionais do campo educacional e movimentos sociais em defesa da educação. O fórum é composto por mais de 40 entidades nacionais da área educacional e funciona com uma Coordenação Executiva e três comitês, conforme descrito em seu regimento interno. O regimento apresenta este espaço como necessário para elaborar a luta pela democracia e

tendo a última edição encerrada no segundo semestre de 2022, houve, no país, um abandono do referido plano, ainda que esteja em vigor, desde 2016, quando assumiu a presidência Michel Temer, após um golpe político-parlamentar que tirou do governo Dilma Rousseff:

O abandono do PNE pelas autoridades governamentais desde 2016 permite o fortalecimento das reformas que ratificam uma visão reducionista e padronizadora de educação, restrita ao desenvolvimento de competências e habilidades, com foco em políticas de avaliação e regulação atreladas aos interesses do setor privado. Assim, seus agentes buscam promover seus interesses, sobretudo no acesso ao fundo público e na autorregulamentação das instituições privadas, defendendo uma forte presença dos ‘empresários da educação’ nas estruturas da educação (CONAPE, 2022, p. 43, grifo do autor).

Nesse entrecruzamento de conceitos e indagações, vemos como foi constituída a REF, em um tempo e espaço caracterizados por políticas de ordem mundial, num movimento da globalização, que priorizam a redução do papel do Estado e, simultaneamente, valorizam a importância das instituições e das ideias relacionadas à realização individual e ao empreendedorismo.

Nossa análise discutiu o paradoxo desse conjunto de instituições que promovem o discurso do protagonismo e do espírito empreendedor. Contudo, há de se destacar a exigência constante, nessa ordem mundial, de retirar os direitos conquistados historicamente, colocando em risco os ideais de um bem-estar social e as reformas de Estado direcionadas para a maioria esmagadora da população.

Foucault (2010, p. 253) pondera que se deve analisar o discurso como ele se apresenta, não para tentar deduzir alguma coisa dele, mas para realizar as análises do papel que ele desempenha “[...] no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona”.

Logo, a abordagem de aspectos de reformas educacionais passa pela compreensão profunda do contexto político-econômico, que sustenta relações de poder e faz circular saberes, sobrepondo conteúdos históricos já discutidos sobre pautas que são introduzidas como novas, mas que, no fundo, mascaram um conjunto de antigos saberes e práticas acumulados pela sociedade.

A análise que desenvolvemos encontra-se na imbricada relação entre poder, saber e governo. O conjunto desses conceitos, com seus procedimentos e práticas, forma o que

Foucault (2008a, p. 3) chama de biopoder, que corresponde à junção dos mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança, “[...] mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia de poder”. É nessa trama que se podem analisar e perceber as estratégias pensadas para os processos educativos na formação dos sujeitos em sociedade capitalista.

2.2 A Economia Política e o regime de verdade em torno da educação

O que é o Estado e como ele aparece? Qual seria a diferença entre a razão de governo e a razão de Estado? Procuramos mostrar como foi o surgimento de uma forma particular de lógica na implementação do governo, uma lógica que nos permite controlar a maneira como governamos, com base no conceito de Estado. Em relação a essa abordagem governamental e seus cálculos, o Estado atua simultaneamente como um fator predeterminado, porque o que é governado é uma população dentro da estrutura de um Estado já estabelecido, mas que, ao mesmo tempo, assume o duplo papel de entidade existente e de meta a ser construída, sendo objeto de prática e cálculo governamental.

É nesse contexto de governança e suas estratégias calculadas que o Estado assume um duplo papel. Por um lado, é uma entidade estabelecida, já existente e operando no âmbito de um Estado. Simultaneamente, o Estado também serve como meta a ser fortalecida, resultado almejado por meio de ações de governamentalidade.

Essa dualidade ressalta a complexidade e a interação entre o Estado existente e o Estado aspiracional, destacando a natureza dinâmica da governança e a relação em constante evolução entre aqueles que governam e os governados. Por isso, o que Foucault (2008b, p. 6) evidencia é justamente a emergência de certa racionalidade na prática de governo, em que “[...] o Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente”.

Ao se pensar o que é governar, conforme a concepção segundo o princípio da razão de Estado, é necessário compreender que se trata de “[...] fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico” (Foucault, 2008b, p. 6). Somente assim pode-se entender uma ação efetiva do Estado na operacionalização de suas Políticas Educacionais para a última etapa da Educação Básica, por exemplo, e saber até que ponto ele estará disposto investir na garantia dos direitos dos diferentes contextos e das diversidades culturais dos estudantes do Ensino Médio, e quais projetos de vida estão sendo idealizados e, sobretudo, operacionalizados com as reformas educacionais.

É crucial explorar e justificar a noção de que eles devem possuir um projeto de vida durante o Ensino Médio, o que pode ser facilitado, sob a concepção do Currículo proposto, utilizando-se os discursos de inclusão nos conteúdos relacionados ao empreendedorismo. A defesa torna-se particularmente provocativa quando se considera a racionalidade vigente que decorre do contínuo e incompleto desenvolvimento do Estado brasileiro.

O conceito de Estado, tal como descrito por Foucault (2008b), emerge como produto da modernidade, contrapondo-se ao modelo monárquico anterior, e direciona seus esforços inerentemente para a autopreservação e a autopromoção. Em outras palavras, o Estado não possui uma preocupação inerente ao crescimento pessoal e às aspirações de seus cidadãos.

A introdução da ideia de um projeto de vida no currículo do Ensino Médio implica colocar-se em contradição com essa racionalidade predominante e incutir um senso de propósito e direção nos jovens, sem que se tenha a real possibilidade de operacionalização. A inclusão de aulas de empreendedorismo defronta-se com as limitações impostas pelas normas e expectativas da sociedade, em mundo competitivo e em constante mudança.

Além disso, é fundamental reconhecer que o Estado brasileiro tem enfrentado, historicamente, desafios para alcançar o cumprimento do direito à Educação de crianças, jovens e adolescentes. Isso ressalta ainda mais a importância de se problematizarem os discursos de jovens empreendedores, protagonistas e autônomos, pois é difícil pensar que, na sua faixa etária, um estudante brasileiro consiga alcançar as habilidades e a mentalidade empreendedora suficientes para impulsionar o seu próprio sucesso, independentemente das circunstâncias externas.

Entretanto, é necessário, sob essa lógica, que aqueles que são governados assumam não só a parte semântica de uma norma de mercado, mas tudo o que ela pode representar na constituição de si, para se comportarem como sujeitos econômicos, ora acomodando-se, ora resistindo à regulação de suas condutas, seus interesses, seus projetos de vidas e sua condição de existência, por uma arte neoliberal de governar a população.

Sobre as propostas para os Itinerários Formativos, a parte flexível do currículo de um novo Ensino Médio, temos as palavras de um estudante de uma escola da REE/MS:

Eu escolhi a área de matemática, pois era mais da hora assim que eu tava querendo. Por exemplo, questão de gestão, o nome da UC era Modelagem da Matemática. O ponto de vista que a gente tinha era o quê? A gente vai aprender cálculos, tal. Vai aprender cálculo, mas obviamente mais difícil. Outras coisas a gente não tinha visto e a gente ia aprender também a investir nosso dinheiro, correto. [...]. Mas, esse ano, quando fui estudar a UC de modelagem Matemática, eles me ensinaram a fazer gelinho. Isso foi muito decepcionante, pois uma escola que tem anos e anos, uma escola que anos e

anos vem ensinando a mesma coisa, afunda em livros, livros, livros, sendo que, tá o mundo moderno, tanto de tecnologia, na área da tecnologia que a gente tem que aprender, mas se eles não apoiam, eles não incentivam (A. 3).

Fica claro o arranjo que foi o início da implantação de uma nova proposta. Não houve alteração adequada na estrutura das escolas, muito menos na capacitação dos professores, principalmente se levarmos em consideração a provisoriedade do docente convocado, a maior parte dos professores da REE/MS. O docente convocado tinha que assumir as turmas com o ano letivo em andamento, uma vez que, após a classificação no processo seletivo, era lenta a maneira como se efetuava a lotação nas escolas. Isso pode ser confirmado pela fala de um professor formado em Direito, que iria atuar pela primeira vez na REE/MS no Itinerário Formativo (IF) em Serviços Jurídicos:

É que aconteceu várias coisas também, né? Primeiro, que a gente entrou tardiamente. Entramos um mês depois das aulas começarem. Assim, para um conteúdo que é novo, que é o processo penal e o constitucional para essa gurizada de 15 anos, então, assim, perdeu bastante tempo, só que, graças a Deus, é que a coordenadora do curso conseguiu dar início na matéria. No entanto, eu substituí algumas outras aulas e os coordenadores falaram que não foram para a sala de aulas, até aparecer o professor contratado. Aqui, a coordenadora deu uma suprida (P. 23).

Por isso, não é difícil compreender a metodologia escolhida por alguns docentes para operacionalizar os temas das Unidades Curriculares dos IF enviadas para a escola por meio de um Catálogo de Opções elaborado pela SED/MS (2022).

Os alunos reclamavam, todo mundo reclamava da questão do gelinho. Fazer gelinho. A gente ia ali, na sala do laboratório, que seria algo pra você realmente aprender algo, que a gente ia estudar sobre química, a gente espera o quê, que a gente ia aprender o quê? Além da gente investir, renda fixa, mobilização de dinheiro, essas coisas de investimento, a gente esperava que a gente ia ver igual a gente vê em filme, a gente vê também lá fora, aqui os alunos, o dono lá de fora aprende, aqui, a mexer com o quê? Química, qual seria? É cálculo, você fazer uma mistura ali, uma fórmula ali seria legal, a gente aprendeu isso, a gente foi aprender a fazer geladinho. Aí a gente fazia isso, lá tinha o freezer que era pra se usar pra você fazer um projeto de química, algo assim, física, e estava sendo usado pra congelar geladinho. (A. 3)

Isso demonstra o quanto, na prática, com poucos recursos e precária formação, inviabilizam-se programas e propostas no campo educativo. Na área de matemática e suas tecnologias, os itinerários formativos previam o estudo aplicado da matemática em contextos sociais e de trabalho. Talvez a baixa empregabilidade em todo o país, em um processo desacelerado da indústria de transformação e alto investimento apenas em ramos voltados à produção de grãos, pecuária e exportação de matéria prima, tenha conduzido o docente, pela

captura ou constituição de si pelas práticas locais e cotidianas, à elaboração das atividades em sala comentada pelo estudante A. 3.

Mesmo que se deva considerar a crítica realizada pelo estudante, sendo também um dos princípios pensados para os IFs, qual seja, a escola pelo interesse dos alunos, o docente buscou corresponder ao contexto local e brasileiro de relações de trabalho, fomentado pela oferta precária dos serviços. Sobretudo diante da estrutura que o impedia, por exemplo, de cumprir as recomendações para a área para se trabalhar, entre outros arranjos curriculares, robótica, automação, inteligência artificial, programação e jogos digitais, em uma instituição desprovida de inclusão digital e de estruturas adequadas para o funcionamento da rede de internet, conforme confirma o estudante entrevistado:

Não tem acesso, a internet não é livre, eu digo, tem internet lá. Um laboratório lá? Tem uma internet lá, só que é lá no laboratório de informática. Os computadores são horríveis, você vai pesquisar algo, demora meio século, então não é bom, você acaba tendo um estresse. E não é todo dia que você tem aula no laboratório, quando você tem um curto período de tempo, porque as outras aulas anteriores como português e matemática vão tomando conta de tudo, você não tem uma aula de biologia, prática, você não tem a aula de física, de química, ou então, cara, uma área que seria legal, tá ok? (A. 3)

Sem outro espaço formativo para o desenvolvimento das atividades nas unidades curriculares que compõem os IFs, os professores são influenciados a reproduzir as mesmas práticas didáticas utilizadas na Formação Geral Básica (FGB), pelo excesso de conteúdos em aulas expositivas, cansativas e criticadas pelos estudantes. Com o novo Ensino Médio, viram aumentar a quantidade de componentes curriculares (disciplinas): a matriz curricular SED/MS/2023 traz um crescimento para 20 (Ensino Médio em tempo parcial), distribuídas entre FGB e IF. Por isso, o estudante A. 3 questiona:

[...] tem muito professor que passa conteúdo desnecessário e nós não somos uma xérox. Por que eu digo uma máquina de xérox? A SED ou outra empresa passa as coisas pra escola, pro professor, e o professor vai, passa no quadro, manda os alunos copiar a cópia da cópia que o professor já copiou, entendeu? E o professor tá copiando algo que já foi a cópia de outra pessoa. Os alunos copiam o que é a cópia do professor e o professor copia de lá. Então, a gente não é uma máquina de xérox, não é uma máquina de escrever, eu digo assim, por quê? O aluno escrever afundado na cadeira, ele não vai aprender, tem que ter uma dinâmica ali legal, se a pessoa ficar presa ali, só ali e escrever, tipo assim, a escrita é bom, cê aprende muitas coisas, lê, é muito bom, é fundamental, né, mas não é só isso, né?

Sobre o excesso de conteúdo e componentes curriculares, expomos a crítica de um professor de UC na área de química:

[...] agora a gente tem uma carga horária que é brutal, praticamente você não tem tempo para respirar, você não tem mais essa dedicação exclusiva e esse tempo pra dedicar. Em 2019, o ICE foi embora e começou a adotar um híbrido, sabe? Uma parte do que era o ICE e outra que a SED estava começando a introduzir. Ficou esquisito porque não era mais autoria, pelo ICE, nem sua proposta Integral. Era um híbrido. E aí começou a mudar, mudar, mudar, até hoje (P. 8).

Para o estudante A. 3, esse aspecto da precarização da escola e das práticas de ensino influencia a evasão escolar. Alguns alunos desistem de permanecer na escola buscando seu espaço nas relações de trabalho em pleno desenvolvimento da Educação Básica

Tem um amigo meu que é barbeiro, que foi, ele foi trabalhar, influenciado, foi influenciado pela minha cabeça, foi me perguntando algumas coisas, e eu disse vai, só que não deixa de estudar. Entendeu? Aí ele desistiu dos estudos porque ia fazer geladinho. Ele dizia que às vezes o professor ia só passar conteúdo, e eu não estou aprendendo nada aqui, só vim aqui passar e não ter uma aula prática, se eu vou ficar copiando algo que eu já sei ou coisas fúteis, só pra encher linguiça, como eu falei. Então, cara, eu vou largar a mão, porque lá fora eu estou aprendendo coisa melhor. Ele não quer terminar, por exemplo, ele não quer voltar pra escola de maneira nenhuma. Fazer o quê? A EJA, depois? Mas eu quero terminar logo. (A. 3)

Mesmo comentando sobre o motivo da desistência de um colega de sala, e tendo revelado, ao final, que gostaria de terminar logo, referindo-se à conclusão da Educação Básica, o jovem estudante também já teria encontrado uma forma de insurgir contra as práticas desenvolvidas na escola, realizando atividades e experiências como aprendiz de barbeiro, dizendo:

Na terça-feira de UC, eu preferia, às vezes, faltar meu dia de aula, do que ficar lá aprendendo geladinho, pois cortar cabelo, eu aprendia muito mais, eu conversava com as pessoas, você aprendia muitas coisas da vida, com as pessoas, com os erros das pessoas. Então eu preferia vir para o salão tomar lição de vida, pra levar para vida inteira, lição que eu ia aprender com o mundo, e eu ia ficar bem mais tranquilo. Nessa parte, do que eu ficar aprendendo a fazer geladinho, discutir com o aluno que sabor que era. Por isso preferi ir estudar à noite, pois, no meu ponto de vista, à noite, eles têm uma atenção maior com os outros, porque se o aluno tá indo pra noite, ele tem o foco que ele trabalha de manhã ou trabalha à tarde com outros compromissos (A. 3).

A realização de atividades diferentes, na tentativa de instrumentalizar itinerários formativos, idealizados para flexibilizar a matriz curricular, com a possibilidade de respeitar o interesse dos estudantes, ampliando as aprendizagens nas áreas do conhecimento, exigiria colocar, pela primeira vez na história brasileira, a educação como uma prioridade de governo. Isso incluiria ofertas consistentes de empregabilidade que garantissem renda para as famílias e protegessem o jovem estudante do abandono para o exercício do trabalho durante a formação

na Educação básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, para ajudar na sobrevivência precarizada de suas famílias.

Mas a gente vai fazer uma escola tempo integral. Mas as unidades eletivas, se o professor não colocar o dinheiro, não sai nada. Essa que é a realidade. Ah, mas você pode fazer orçamento e enviar. Geralmente o dinheiro demora pra chegar no final do ano e a eletiva já acabou. E é isso que é o detalhe da eletiva. [...] Vamos falar, não tem verba, por exemplo, para que o professor faça uma aula diferenciada. Ainda, você não consegue fazer muita coisa. O que mudou, então? Que que foi significativo, aquilo que eu falo sempre, assim, a ideia em si é boa, né? Mas faltou esse detalhe, por exemplo, eu vou falar de química orgânica, eu quero que o meu aluno saiba química orgânica na BNCC, o que é um plástico? Beleza. Está aqui. Mas aí eu quero, na Unidade Curricular, mostrar como eu posso reciclar o plástico. Como que eu posso separar esse plástico? Que alternativa eu posso ter com esse plástico? Veja, eu não consigo fazer. Então, aí, eu teria o conteúdo de química orgânica e a Unidade curricular ligando os dois. Essa que é, na teoria, é isso. Mas a gente não consegue fazer isso. Porque falta esse elemento, que é a estrutura, pra você poder fazer isso. Veja esse laboratório que está aqui. Nunca foi, até hoje, mobiliado (P. 8).

É evidente que a proposta de escolarização para jovens, na contemporaneidade, se depara com o problema das práticas sociais e dos marcadores culturais na sociedade. Portanto, é essencial avaliar a disseminação de informações sobre a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para compreender os dados, os cálculos e seus efeitos sobre a subjetividade juvenil. A noção de que os jovens podem assumir um papel de protagonismo na Educação Básica, com potencial para formular um projeto de vida, é um desafio, pois

[...] sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora (Cury, 2002, p. 169).

A taxa de escolaridade entre os jovens de 15 a 17 anos parece ter melhorado ao longo dos anos, atingindo 92,2% em 2022. No entanto, quando olhamos para a faixa etária de 18 a 24 anos, que é crucial para entender a continuidade dos estudos, temos uma taxa de apenas 30,4% de jovens que concluíram a educação básica, indicando que muitos deles não estão prosseguindo para o Ensino Superior ou abandonando os seus estudos, segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2022).

A evasão escolar, frisamos, é um problema persistente no Brasil, afetando cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos. O número é alarmante e sinaliza que ainda há desafios significativos a serem enfrentados para garantir que os jovens completem sua educação

básica. Os motivos para a evasão escolar são diversos. A necessidade de trabalhar é um dos principais fatores e afeta tanto homens quanto mulheres.

A falta de interesse em estudar também é uma razão citada, além de outros fatores, como gravidez, responsabilidades domésticas e dificuldades de aprendizagem. Muitos estudantes encaram obstáculos significativos em seu processo de aprendizado, que podem ser decorrentes de diversos fatores, incluindo deficiências de ensino, falta de suporte adequado e condições socioeconômicas desfavoráveis. Essas dificuldades podem levar à desmotivação e ao abandono escolar.

As mudanças nas leis e normativas para o Ensino Médio foram impactantes, com ênfase na lógica individualista para a formação na última etapa da Educação Básica. Por meio do conceito de protagonismo juvenil, os estudantes são incentivados ao desenvolvimento de habilidades e competências definidas pela BNCC-EM, na Resolução 4, de 17 de dezembro de 2018, para se tornarem empreendedores de si mesmos e assumirem o controle de suas vidas, conforme orienta o currículo do novo Ensino Médio (Brasil, 2018).

Além disso, houve um aumento na carga horária mínima anual, progressivamente ampliada para 1.400 horas. Os sistemas de ensino foram obrigados a oferecer um mínimo de 1.000 horas a partir de 2 de março de 2017, com um prazo máximo de cinco anos para cumprir integralmente a carga horária. Apesar do discurso de padronização e universalização do novo Ensino Médio para todas as redes, públicas e privadas, sob o pretexto de igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os jovens, a lei não levou em consideração a problemática do ingresso precoce de jovens no mercado de trabalho durante a vida escolar obrigatória (Brasil, 2018).

O ingresso antecipado da juventude no mundo do trabalho é explicado pela baixa renda das famílias no Brasil, um país com altos níveis de desigualdade de renda. De acordo com a PNAD Contínua (2016-2019), em 2019 (IBGE, 2022), antes da Pandemia da Covid-19, havia dois milhões de pessoas de 5 a 17 anos envolvidas em atividades econômicas ou de autoconsumo no Brasil. Dentre estas, 58,2% eram jovens e adolescentes em idade escolar do Ensino Médio, com idades de 16 e 17 anos, totalizando 463 mil pessoas.

Além disso, 23% tinham 14 e 15 anos, uma faixa etária de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esses percentuais assinalam que, em três anos de implementação de Escolas de EMTI, desencadeada pela Portaria MEC nº 1.145, de 19 de dezembro de 2016, que cita, no capítulo I (Do Programa), artigo 1º, que as medidas desse novo programa intencionavam apoiar as diretrizes já definidas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

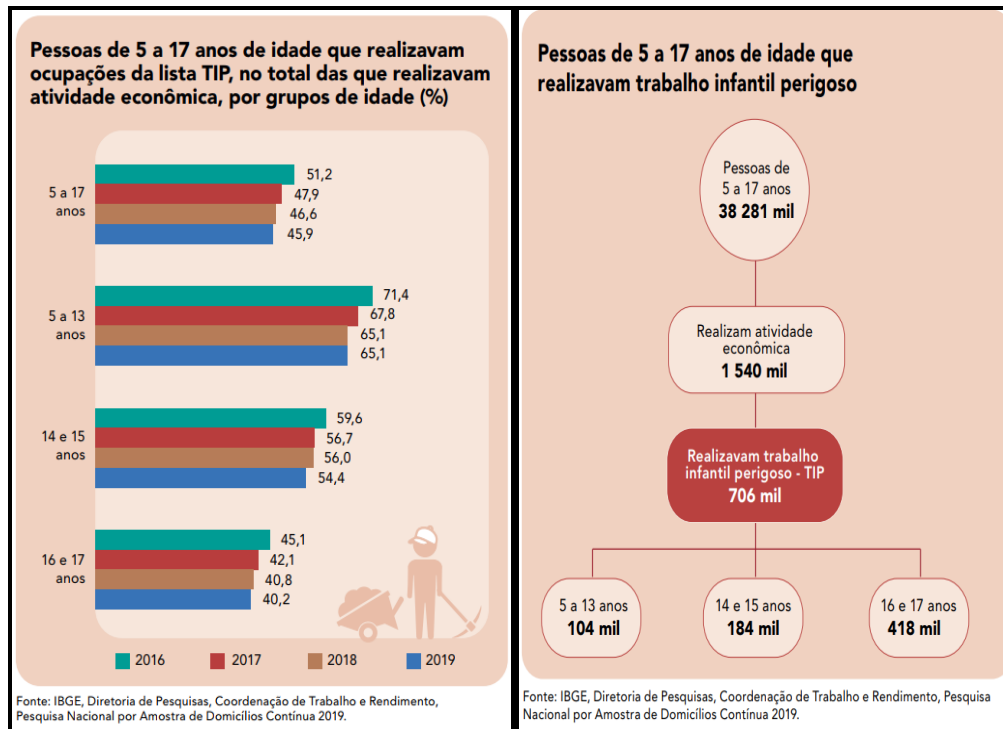
O § 1º da referida portaria assumia que o governo iria apoiar e incentivar a implementação de uma proposta pedagógica das escolas de EMTI, que deveria partir da premissa e tendo por base a ampliação da jornada escolar, para garantir a “[...] formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016).

Acontece que a programa de EMTI esbarraria ou produziria um aumento na quantidade de adolescentes excluídos da escola, pelas exigências das relações de trabalho. Muitos desses jovens vivenciam longas jornadas de trabalho, com cerca de 30% deles trabalhando entre 15 e 24 horas semanais. Entre os indivíduos de 16 e 17 anos, 24,2% trabalhavam 40 horas ou mais por semana (IBGE, 2022). Tais jornadas são incompatíveis com o aumento da carga horária previsto na Lei nº 3.415, de 16 de fevereiro de 2017.

De acordo com os indicadores, nos grupos etários mencionados (16 e 17 anos), a taxa de trabalhadores em ocupações informais chegou a 74,1% em 2019. Isso significa que a maioria dos jovens envolvidos em trabalho durante a idade escolar estava em situações de trabalho precário e informal. Desempenhando o tipo de trabalho classificado pelo IBGE como Trabalho Infantil Perigoso (TIP), havia um total de 418 mil entre a idade de 16 e 17 anos.

A figura a seguir patenteia que, de 2016 a 2019 (período inicial de fomento de EMTI), houve uma redução mínima de pessoas de 5 a 17 anos de idade que realizavam ocupações da lista TIP:

Figura 4 - Trabalho infantil



Além disso, o baixo rendimento dos trabalhadores adolescentes reflete a dificuldade de conciliar trabalho e escola. Em 2019, o rendimento médio real entre as pessoas de 16 e 17 anos foi de apenas R\$ 561,00. Este valor é significativamente baixo, em comparação com o custo da cesta básica, que aumentou em 16 das 17 capitais do país, no mesmo período. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE/2022), no final de 2019, o custo para adquirir itens básicos para a nutrição mínima de uma família atingiu valores elevados, como R\$ 744,21 na capital de MS, Campo Grande, representando 66,38 % do salário líquido à época. Para cobrir os custos da alimentação básica de uma família de quatro pessoas, o salário mínimo necessário seria de R\$ 4.342,57, cerca de 4,35 vezes o salário mínimo oficial, de R\$ 998,00 em dezembro de 2019.

Para a Diretora de uma escola da REE/MS (Entrevista realizada 18/9/2024), o trabalho exercido pelos estudantes para tentar ajudar no orçamento familiar, reflexo da baixa renda e da precarização das famílias, é um dos fatores que tem influenciado no rendimento escolar, causando até mesmo o abandono de alguns deles:

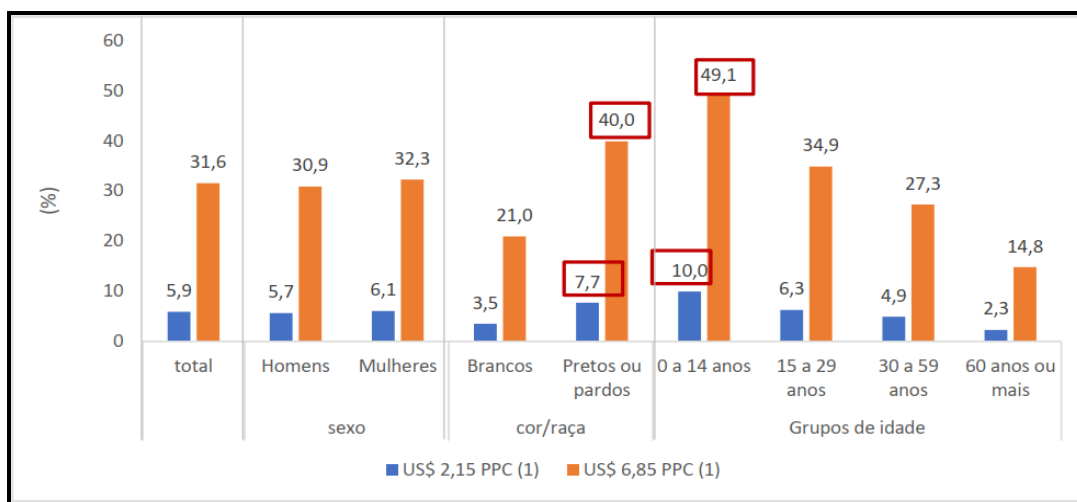
É trabalho, ter que ajudar em casa, e aí não consegue conciliar trabalho com escola, fica muito puxado. O trabalho é fator determinante nessas variáveis. Isso em todos os períodos, e depende da necessidade da família. Eu não sei se eu já comentei com você, que eu tenho uma população muito carente. Tenho três escolas. Eu tenho uma escola de manhã, uma escola à tarde e uma

escola à noite. Eu tenho alunos da tarde que são carentes, muito carentes, de pai preso, de mãe viciada, que moram com a avó, precisam trabalhar pra ajudar no orçamento. Eu tenho muito público assim. E tenho os remanescentes do noturno, que se arrastam, que são mirins, e aí, se não dão conta de conciliar a mirim com a escola, e quando acaba o período da mirim, eles saem da escola pra arrumar trabalho. Alegam isso: ‘Ah, não vai dar, porque eu estou muito cansada, vai ficar muito puxado pra mim’ (D. 4).

O Instituto Mirim de Campo Grande a que se refere à Diretora é uma instituição não governamental que se apresenta na sociedade sem fins lucrativos, com os discursos de trabalhar com a inclusão dos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica, proporcionando cursos de qualificação para a inserção no mercado de trabalho e contratos de emprego. Recebe, para isso, receitas de convênios com entidades públicas e entidades privadas, chegando ao valor bruto total em receita no exercício de 2022, conforme seu Balanço Patrimonial, de R\$28.403.190,97.

O Relatório do IBGE (PNAD Contínua 2022) demonstra que a pobreza é maior entre as pessoas com até 14 anos (49,1%). Entre as pessoas de 15 a 29, os índices chegam a 34,9% de jovens que vivem na condição de domicílios com rendimento familiar abaixo da linha da pobreza.

Figura 5 - Proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo da extrema pobreza (US\$ 2,15) e pobreza (US\$ 6,85), segundo sexo, cor ou raça e grupos de idade – Brasil – 2022 (%)



Fonte: IBGE. PNAD Contínua (2022), acumulado de quintas visitas (Tabela 2.17).

(1) Taxa de conversão de paridade de poder de compra para consumo privado, R\$ 2,33 para US\$ 1,00 PPC 2017.

Outro fator relevante citado na entrevista é o tipo de trabalhos que os jovens estudantes exercem. São geralmente informais e provisórios, com alta carga de esforço e

baixa remuneração, como os empregos noturnos, na maioria, nos espaços comerciais das conveniências espalhadas pela cidade:

Por exemplo, o boom de conveniência, o boom de conveniência, pós-pandemia, teve um boom de conveniências. Quem está trabalhando nessas conveniências, seja um aluno que trabalha a noite toda, e estuda de manhã, não vai pra escola de manhã, fica muito puxado pra ele. Ou, seja um aluno que estuda de manhã, ou que estuda à tarde, e pega nessa conveniência às seis da tarde, e vai o restante da noite. E aí, quanto mais horas ele faz, mais ele ganha. Eu tenho uma prova, tenho uma semana de prova, esse menino está trabalhando no final de semana, trabalha sábado, trabalha domingo. (D. 4)

Outra forma de ocupação dos jovens estudantes, conforme as entrevistas, é na Central de Abastecimento de MS (Ceasa/MS), uma sociedade de economia mista gerenciada pela Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural (Agraer), cuja finalidade é administrar e organizar a comercialização de produtos da hortifruticultura (frutas, legumes e verduras) no estado de MS:

Aqui perto, na escola, da minha escola, tem o CEASA. Muitos meninos vão fazer diária no CEASA. A diária do CEASA está R\$ 120 reais. Eles entram três da manhã, entendeu? E trabalham até meio-dia. Aí vão à noite para a escola. Mas, quando chega a noite, lá pelas oito horas, ele quer ir embora, porque ele está com sono (D. 4).

Contudo, sob a racionalidade política neoliberal, o principal campo de saber que define as ações governamentais, a Economia Política, tem como “[...] característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Nessa lógica, cada indivíduo deve abraçar, com um capital humano, sua responsabilidade de empreender-se, independentemente dos custos e riscos, que devem ser previstos, calculados e assumidos pelo próprio indivíduo.

É preciso levar em consideração, ainda, que a escolarização e os processos educativos, sob as análises da política como a guerra continuada por outros meios, envolvem estratégias específicas. Em um jogo de embates, disputas e sobrevivência, os indivíduos escolarizáveis e não escolarizáveis devem estabelecer, para si, juízos de valor sobre os recursos disponíveis, trajetórias e trilhas de aprendizagens e o tempo necessário para sua concretização, que deve conquistar em espaços de ameaças, medo e perigos.

Resende (2024, p. 185) chama esse processo bélico, que corresponde a uma vida em sociedade, de jogos de segurança-liberdade. Por isso, como em um teatro de combate, sempre há de se esperar “[...] ameaça à vida, perigo de morte, perigo de perda, perigo de fracasso, perigo de exclusão, perigos cotidianos, perigos que permanentemente, são animados e

reanimados, postos e repostos numa perpétua atualização, perigos que nunca deixam de circular [...]”.

Depois de Paulo Freire, em célebres e necessárias obras para a educação, ter trabalhado com concepções como a pedagogia do oprimido, a pedagogia da autonomia e a pedagogia da esperança, estaríamos, em uma versão neoliberal, diante da pedagogia do perigo, concepção elaborada por Resende (2024). A cultura política do perigo, de acordo com as obras de Foucault, seria esse tipo de racionalidade política, a maneira como a população é conduzida segundo a administração de Estado, sob a lógica capitalista de mercado.

A governamentalização do Estado Neoliberal é um processo histórico, que consiste no estabelecimento de uma mentalidade de organização política, em que a liberdade não pode ser pensada como um processo natural, de autogestão dos indivíduos, sob a vigilância e garantia do Estado. A razão que passa a operar utiliza-se de procedimentos planejados pelos jogos estratégicos, produzindo condição de existência social, no contexto das relações de poder a que todos estamos sujeitos e assujeitados, pela indução da precarização humana.

Isso envolve entender os vários cálculos, táticas e normas empregadas pelo governo para estabelecer seus objetivos e fazer cumprir suas regras. Ao fazê-lo, podemos obter uma visão mais aprofundada sobre a racionalização da prática governamental e de que maneira ela exerce a soberania política, como sugere Foucault (2008b, p. 4): a “[...] racionalização da prática governamental no exercício da soberania política”.

É preciso examinar o entorno, ou seja, as condições de possibilidade, os saberes e os jogos de verdade que pavimentam o curso do seu impacto na sociedade. Isso requer considerar objetivos políticos mais amplos e práticas governamentais. Fatores como testes padronizados, medidas de responsabilização e ênfase no protagonismo juvenil e no empreendedorismo de si podem refletir a necessidade de demonstrar eficiência e adequações às relações de mercado.

Da mesma forma, políticas relacionadas ao financiamento escolar e ao currículo são influenciadas por tendências econômicas ou sociais mais amplas. Portanto, uma compreensão da REF requer olhar além dos estudos pedagógicos ou das práticas educacionais, para observar as práticas governamentais. Essa compreensão é vital para reconhecer a lógica por trás das políticas educacionais e suas implicações para estudantes, professores e jovens do Ensino Médio.

A reflexão que fazemos nesta pesquisa é sobre as concepções do Estado e como, ao longo da história, ele foi ganhando novas formas de se estabelecer, se fortalecer e controlar vidas. Em nossa sociedade, temos diversos discursos, ora delegando ao Estado a

responsabilidade pelos cálculos e interesses, ações e omissões, ora desobrigando-o de sua responsabilidade institucional na gestão da coisa pública, ao aceitar o interesse de grupos privados na condução e na formação de políticas públicas.

Apesar dessa cobrança pela atuação do Estado na garantia do bem-estar de sua população, devemos levar em conta o processo histórico de sua constituição, a começar pela compreensão de sua versão pela cunha do liberalismo clássico, que jamais visou à produção de propriedade ou riqueza para todos. Antes, objetivou produzir “[...] abundância senão para os constantes vencedores das lutas dentro da livre concorrência” (Passetti, 2024, p. 124). Esse autor aborda as análises sobre essa razão de governo. Além de produzir abundância para alguns, produz escassez para a maioria, submetendo a população a condições da necessidade da falta e, estrategicamente, à dependência e súplica a quem governa, para atender às demandas (jamais supridas) por alimentação, educação e saúde, entre outros desejos sociais acumulados, pelos direitos sustados.

Tudo isso demonstra como se constituiu o capitalismo contemporâneo, conforme bem explicado por Dardot e Laval (2016, p. 17): em estudo sobre a racionalidade em questão, pontuam que o termo não tem a pretensão de evitar a palavra capitalismo, uma vez que “O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida.”

2.2.1 O discurso de empreendedorismo: práticas curriculares para o Ensino Médio entre os nós do poder e o projeto de país.

Os discursos sobre o empreendedorismo para os estudantes operados nas práticas curriculares do Ensino Médio, fomentado pelos efeitos da reforma produzida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 é, no mínimo, contraditório, eletivo e excludente. Quando se analisa a racionalidade do Estado brasileiro, embora haja informações sobre a tecnologia do mundo globalizado, mantém-se, como projeto de governo, seu mercado industrial desatualizado, marcado por características de uma economia de base primária, com ênfase em exportação de *commodities*⁶, principalmente produtos agrícolas em algumas regiões brasileiras.

⁶ O termo significa, literalmente, ‘mercadoria’, em inglês. Nas relações comerciais internacionais, o termo designa um tipo particular de mercadoria em estado bruto ou produto primário de importância

Essa característica política e econômica do país representa as principais pautas no âmbito da organização da prioridade de governo e favorece grupos que se rivalizam nas posições estratégicas nas relações de poder, assumindo o executivo em prefeituras, governos de estado e largo espaço no congresso nacional. Um dos grupos é conhecido como a bancada do agronegócio, além de outras bancadas que se organizam por interesses no acúmulo do capital.

O grupo, que existe no país há muito tempo, era nomeado bancada ruralista. Oficialmente, foi fundada em 1995, como Frente Parlamentar da Agricultura. Mudou, em 2008, para Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA). Conforme dados da própria FPA, em 2023, era representada por 374 parlamentares, sendo 324 deputados e 50 senadores.

Por sua influência representativa, esse grupo parlamentar ampliou suas pautas em áreas como a educação, colocando-se contrário a temas como aborto e intensificando a luta pela defesa e liberação da posse de armas de fogo. Contudo, suas principais pautas têm sido a defesa do marco temporal para a demarcação de terras indígenas, a regulação da utilização de defensivos agrícolas (agrotóxicos) e a desoneração da folha de pagamento. Também luta por programas que satisfaçam seus fins como, por exemplo, o Programa de Subvenção ao Prêmio do Seguro Rural (PSR), que exige auxílio financeiro do governo federal, a fim de assegurar, para o agricultor, a produção com menor custo e dinâmicas aperfeiçoadas desde o império, assim como a ocupação das terras.

A imagem seguinte mostra o jogo de força estratégico pensado para o país, com demonstrações de produtos e atividades do agronegócio cobrindo o mapa do Brasil. Atrás dele, do lado direito da figura, quase imperceptivelmente, há uma amostra apagada de torres, representando a indústria eólica brasileira para a produção de energias renováveis. A título de comparação, o primeiro aerogerador foi instalado em 1992, no arquipélago de Fernando de Noronha. Teve baixo crescimento nos dez anos seguintes, por carência de fomento apropriado de políticas e investimento públicos, conforme os dados da Associação Brasileira de Energia Eólica (ABEEólica).

comercial, como é o caso do café, do chá, da lã, do algodão, da juta, do estanho, do cobre etc. (Novíssimo Dicionário de Economia, 1999, p. 113).

Figura 6 - Ideal liberal para o Brasil



Fonte: A imagem encontra-se no Site do Instituto Liberal (IL): Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

Pensar o projeto de nação para o país passa pela compreensão histórica de sua vocação pela servidão voluntária às recomendações e orientações determinadas para a economia vindas de organizações de países industrializados, como se atesta com a assimilação brasileira ao Consenso de Washington⁷, um documento de formulações e proposições econômicas para a América Latina, em 1990.

Nesse encontro de economistas, houve um esforço para alinhar os interesses nacionais com a economia política global. Após o encontro em Washington, a proposta neoliberal que o governo norte-americano estabeleceu para o Brasil impactaria profundamente a possibilidade de ampliação dos diversos setores da indústria nacional, revertendo o processo de industrialização e enfatizando o papel do Brasil como exportador de produtos primários.

Apesar disso, o governo brasileiro e a representação da indústria – a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o órgão mais importante da indústria paulista, o estado brasileiro mais industrializado – aceitaram imediatamente as diretrizes. Os economistas

⁷ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, era proceder uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião são que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington” (Batista, 1994, p. 6).

latino-americanos também apoiaram o foco na agricultura de exportação. Sobre esse acordo de cooperação, comenta Batista (1994, p. 6, grifos do autor):

Exemplo desse processo de cooptação intelectual é o documento publicado em agosto de 1990 pela Fiesp, sob o título ‘Livre para crescer - Proposta para um Brasil moderno’, hoje na sua 5ª edição, no qual a entidade sugere a adoção de agenda de reformas virtualmente idêntica à consolidada em Washington. A proposta da Fiesp inclui, entretanto, algo que o Consenso de Washington não explicita mas que está claro em documento do Banco Mundial de 1989, intitulado ‘Trade Policy in Brazil: the Case for Reform’. Aí se recomendava que a inserção internacional de nosso país fosse feita pela revalorização da agricultura de exportação. Vale dizer, o órgão máximo da indústria paulista endossa, sem ressalvas, uma sugestão de volta ao passado, de inversão do processo nacional de industrialização, como se a vocação do Brasil, às vésperas do século XXI, pudesse voltar a ser a de exportador de produtos primários, como o foi até 1950.

Conforme as tabelas 1 e 2, sobre o Produto Interno Bruto (PIB) do agronegócio, até mesmo a agroindústria mantém-se menos aquecida, se comparada à comercialização de produtos agrícolas primários (no primeiro semestre de 2021):

Tabela 3 – PIB do agronegócio: taxa de variação acumulada no período (%)

	Insumos	Primário	Agroindústria	Agrosserviços	Total
Agronegócio	20,36	19,39	4,29	5,72	9,81
Ramo agrícola	15,44	24,33	7,84	12,34	14,46
Ramo pecuário	29,63	8,70	-8,98	-10,94	-2,18

Fonte: Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (Cepea), da Esalq/USP, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) - Cepea/USP e CNA (2021).

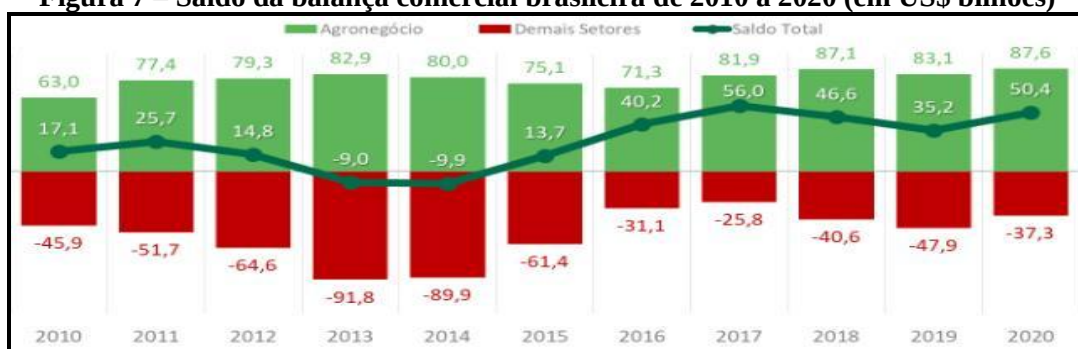
Tabela 4 – PIB do agronegócio: Taxa de variação trimestral (%)

	Insumos	Primário	Agroindústria	Agrosserviços	Total
Agronegócio	10,00	7,31	3,11	2,63	4,33
Ramo agrícola	8,16	8,28	4,70	5,34	5,96
Ramo pecuário	13,45	5,81	-3,01	-4,26	0,23

Fonte: Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (Cepea), da Esalq/USP, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) - Cepea/USP e CNA (2021).

Observamos, no saldo da balança comercial brasileira entre 2010 e 2020, o crescimento do agronegócio durante a década, com queda nos demais setores da economia. Por exemplo, em 2014, enquanto os setores do agronegócio alcançaram um saldo de 80,0 bilhões de dólares, os demais setores sofreram déficit, com saldo de -89,9 bilhões de dólares, o que deixou a balança comercial brasileira deficitária em 9,9 US\$ bilhões, reforçando a concentração de renda e a ampliação das disparidades sociais e econômicas.

Figura 7 – Saldo da balança comercial brasileira de 2010 a 2020 (em US\$ bilhões)



Fonte: Elaboração CNA (IBGE, 2021).

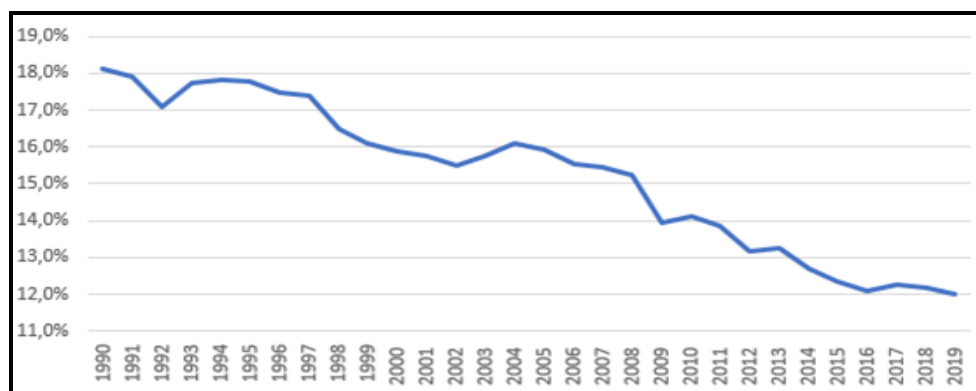
Nossa intenção, com esses números, índices e tabelas, é frisar como o país se fortaleceu consideravelmente na escala global nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito aos mercados doméstico e internacional, através da exportação de produtos pelo agronegócio brasileiro. Dados de 2021 evidenciam que o Brasil lidera as exportações de açúcar, café, suco de laranja, soja em grãos, carne bovina e frango, além de ocupar a terceira posição na exportação de milho e a quarta posição na exportação de carne suína (IBGE, 2021).

No entanto, é relevante notar que, apesar dessas conquistas, a ênfase excessiva no setor agropecuário tem gerado preocupações, porque o desenvolvimento sustentável de uma nação não depende exclusivamente de apenas um setor produtivo, ou pelo menos não deveria, especialmente quando os avanços tecnológicos e o controle da produção de produtos industrializados estão em declínio no Brasil, fortalecendo a divisão entre os globalizados e os globalizadores.

Como resultado, a Indústria de Transformação (IT), que é responsável por transformar matérias-primas em produtos finais ou intermediários, vem gradualmente perdendo sua importância na economia brasileira. Esse declínio gera impactos significativos no emprego, no consumo e na renda.

Para ilustrar a tendência, o gráfico a seguir mostra a evolução da participação da Indústria de Transformação (IT) no caso brasileiro. Esta é uma situação que se repete em países em desenvolvimento, onde a economia está cada vez mais direcionada para setores como o agronegócio.

Figura 8 – Participação % da transformação no total das atividades



Fonte: Elaborado por Considera, Kelly e Trece (2022) - a partir do Sistema de Contas Nacionais do IBGE.

Diante do exposto, é essencial compreender como estão sendo pensadas as estratégias para os concluintes da Educação Básica, que estarão diante de um cenário econômico pouco atrativo para grandes investimentos, baseado maciçamente na indústria de matéria-prima, na qual a empregabilidade não corresponde aos discursos dos documentos que normatizam o Ensino Médio brasileiro, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais do NEM, (DC/NEM/2018), Título II, Capítulo I, art. 7º:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Resta saber como será o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e, sobretudo, ao trabalho, segundo os documentos, pois não há oferta de múltiplas possibilidades e a economia brasileira permanece estagnada, sem uma política de fortalecimento de novas tecnologias e inovações, o que poderia garantir aumento do setor produtivo. Apesar disso, a Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), entende que se deve propor uma escola que consiga acolher as muitas juventudes e suas diversidades. Sob o ponto de vista das práticas curriculares, isso implica

[...] formar esses jovens como **sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio** proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. **O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais,**

produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, **abrindo-se criativamente para o novo** (Brasil, 2018, grifos do autor).

A ideia de jovens capazes de gerir seus próprios destinos (negócios), independentemente das condições materiais para isso, é um dos princípios da racionalidade neoliberal, que responsabiliza os indivíduos como empreendedores de si mesmos e a vida como empresa. Também é importante entender, conforme discute Foucault (2008b), que a racionalidade do Estado sofreu alterações desde a Idade Média, quando se exigia, por exemplo, que o respeito às leis e às morais divinas produzisse um tipo de Estado que assegurasse a salvação dos seus cidadãos.

A partir do século XVII, e principalmente com a governamentalização do Estado diante do século XVIII, suas funções mudaram. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 7): “O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo, qualquer que seja o sistema de obediência que ele deva a outros sistemas como a natureza ou a Deus. O Estado só existe por si mesmo, para si mesmo e em relação a si mesmo”, assim como os poderes por ele representados.

A política está intrinsecamente relacionada aos conceitos da biopolítica, conforme Foucault. Isso significa que é um tipo de poder que se exerce sobre a vida dos indivíduos, como uma espécie biológica que se manifesta na totalidade da população, sendo usada, segundo o pensador, como uma máquina para produzir riquezas, bens e outros indivíduos, por diferentes interesses e pautas provisórias.

Esse conceito relaciona-se com a governamentalidade, que é caracterizada por seus aspectos diagnósticos, cuja função é controlar e submeter os seres humanos a relações de saber-poder. O desenvolvimento desse tipo de racionalidade, mais do que produzir dominação, inventa e re inventa novas formas de sujeitos e, em certo sentido, foi fundamental para o desenvolvimento das relações capitalistas.

2.3 O Banco Mundial – Capturas, exigências e estratégias para a educação

Ao examinar as práticas da governamentalidade no contexto da Educação brasileira, destacamos o alinhamento do governo brasileiro aos interesses e orientações do Banco Mundial. Tal destaque é fundamental, na problematização e no estudo sobre a racionalização e a prática governamental, em um Estado influenciado pela economia de mercado, incidindo diretamente nas decisões políticas educacionais.

Sobre a forma de governo e a racionalidade política em um Estado governamentalizado, cujos cálculos e ações são delimitados pela economia de mercado, recorremos a Foucault (2008b, p. 165):

O governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado.

Em seus relatórios, objetivos e estratégias, o discurso do Grupo Banco Mundial (BM) é buscar melhorar a educação, pela proposta de reformas dos sistemas educacionais dos países interessados em seus financiamentos e empréstimos, principalmente aqueles países que se encontram distantes dos polos mundiais de desenvolvimento econômico e tecnológico, como o Brasil. O Relatório do BM (2011, p. 5) expressa:

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.

Notamos que os enunciados são retomados na composição de novos discursos que circulam na sociedade, manifestamente nos dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sobre a implantação do Novo Ensino Médio e as reformas no sistema educacional brasileiro. Ela sugere que o Estado, como aponta o Banco Mundial, possui um sistema ineficiente e de baixa qualidade, em comparação com outros países da OCDE. Essa crença justificou as reformas da política educacional implementadas durante o governo Temer.

As ações e questões que envolvem o Ensino Médio no Brasil foram instaladas em um período em que o governo teve que reconsiderar o seu programa de desenvolvimento de recursos humanos e enfrentar os desafios impostos pelo rápido crescimento populacional, sem que, na mesma medida ou próximo a ela, houvesse crescimento industrial e avanço tecnológico adequados às necessidades dos jovens.

Consequentemente, o país foi forçado a incluir uma racionalidade política que ampliasse a acessibilidade às escolas públicas para que, minimamente, pudesse apresentar indicadores de escolaridade frente às exigências de uma sociedade pós-industrial, em relação a outros países. Essas mudanças pretendiam garantir o mínimo de formação do capital e recursos humanos, organizar a seguridade social e cumprir as exigências para o controle educacional da população a que se destina.

O que estamos discutindo sobre a influência do BM na racionalidade política do Brasil, no que diz respeito à elaboração de propostas e programas educacionais, tem o intuito de procurar entender como essa instituição financeira mundial defende, em seus documentos, a aprendizagem além da educação formal, como instrumento capaz de enfrentar uma série de questões, como o alívio da pobreza, uma vez que não há nenhum projeto global de socialização do capital tecnológico e de acesso em igualdade de condições entre os países, em especial os países em desenvolvimento, no processo de produção de bens e mercadorias.

Há quase uma impossibilidade do acesso universal à tecnologia e ao crescimento regional, juntamente com a remoção de embargos comerciais e barreiras de proteção pelos mercados desenvolvidos, além de outros elementos já analisados aqui. Isso leva-nos pensar que os discursos, ideais e interesses dessas instituições financeiras, quanto à Educação, visam a introduzir modificações na compreensão e nas noções locais, como a escola pública, criando espaço para a competição com mercados e empreendimentos educacionais, conforme Libâneo *et al.* (2012, p. 150, grifo dos autores):

[...] Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, também chamado Banco Mundial (BM), sugere a garantia de educação básica mantida pelo Estado, isto é, gratuita, o que não significa, todavia, que ela seja ministrada em escolas públicas. Os neoliberais criticam o fato de a escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Sugerem que o Estado dê aos pais vales-escolas ou cheques com o valor necessário para manter o estudo dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses subsídios. Assim, as escolas públicas não receberiam recursos do Estado, mas manter-se-iam com o recebimento desses valores em condições iguais às das particulares, alterando-se, assim, o conceito de instituição ‘pública’.

Por isso, torna-se problemática a afirmação de que as competências, a produtividade e a capacidade de se adaptar às novas tecnologias garantirão ao trabalhador uma vida saudável, com direito à civilidade, em um mundo desigual. A ênfase em habilidades e competências serve muito mais para responsabilizar cada indivíduo e produzir sujeitos adaptáveis às relações e aos interesses de um mercado competitivo e concorrencial, mantendo-os em condições de acesso desproporcionais e desiguais como fundamento. Contudo, o BM (2011, p. 1, grifo nosso) ressalta:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento **e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações** que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações

contribuem também para que um **indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica.**

Em 2021, representantes do MEC⁸, do Ministério da Economia e da Controladoria-Geral da União (CGU) organizaram, entre os dias 1 e 5 de março, um ciclo de reuniões entre o governo brasileiro e o Banco Mundial (BM), das quais participaram também representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022) e do Consed, a fim de definir os termos da reestruturação do acordo de empréstimo para ações de implementação do NEM.

Nesse ciclo de reuniões entre o MEC e o BM, foram definidas algumas metas e ações para o alinhamento do NEM, quais sejam:

- Cumprimento de acordo firmado com a liberação de US\$10 milhões, que somados ao já anteriormente liberado, alcança o montante de US\$52 milhões;
- US\$ 29 milhões foram destinados para apoiar ações de assistências técnicas, de modo a fortalecer a capacidade institucional do MEC e das Secretarias de Educação nos estados;
- Contratação dos 27 especialistas que irão apoiar todas as unidades da federação no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio;
- Já foi iniciada, de forma integrada com o Consed, a identificação dos perfis mais adequados para seleção e contratação dos 27 especialistas que irão apoiar todas as unidades da federação no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2021).

O pedido de autorização da operação de crédito foi feito pela presidência da República ao Senado, que autorizou um empréstimo no valor de US\$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para a implementação do NEM, conforme a Mensagem nº 19 de 2018 (MSF 19/2018), nos termos do Art. 52, incisos V e VII, da CF, de 05 de outubro de 1988.

A autorização cumpriu o previsto na CF de 05 de outubro de 1988, de que cabe ao Senado Federal o controle das operações financeiras externas de interesse da União, dos estados, do Distrito Federal, dos territórios e dos municípios, “[...] consoante o artigo 52, incisos V, VII e VIII, tendo a Câmara Alta disciplinado a matéria mediante a Resolução nº 48, de 21 de dezembro de 2007, e alterações” (MSF, 19/2018).

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/banco-mundial>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Os detalhes da operação são encontrados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Resumo da operação de crédito

I – Devedor: República Federativa do Brasil.
II – Credor: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).
III – Valor: até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares).
IV – Modalidade: empréstimo flexível com margem fixa.
V – Prazo de desembolso: o prazo final para os desembolsos encerrar-se-á em 31 de dezembro de 2023, salvo se o credor conceder extensão desse prazo após a anuência do Ministério da Fazenda.
VI – Cronograma estimativo de desembolso: • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares) em 2018; • US\$ 59.000.000,00 (cinquenta e nove milhões de dólares) em 2019; • US\$ 56.000.000,00 (cinquenta e seis milhões de dólares) em 2020; • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares) em 2021, e, • US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares) em 2022.
VII – Amortização: prestação única vencível em 15 de dezembro de 2037.
VIII – Juros: calculados com base na taxa LIBOR de seis meses mais uma margem fixa de 1,65% (um inteiro e sessenta e cinco centésimos por cento) ao ano, a serem pagos em 15 de junho e 15 de dezembro de cada ano.
IX – Conversão: o devedor poderá solicitar conversão de moeda e de taxa de juros em qualquer momento durante a vigência do contrato, conforme disposto contratualmente.
X – Comissão de compromisso: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o saldo não desembolsado do empréstimo.
XI – Taxa de abertura de crédito: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o montante total do empréstimo, financiada com recursos da própria operação de crédito.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da MSF nº 19 de 2018, do Senado Federal (Fornari; Deitos, 2021, p. 194).

Ainda que o acordo tenha sido aprovado pelo BIRD, o governo brasileiro tem a obrigação de atender a várias metas definidas e determinadas pelo banco, alienando, portanto, sua autonomia financeira nacional, a fim de não sofrer sanções no recebimento de prestação do referido empréstimo, condicionando suas metas e ações locais ao modelo de gestão do órgão financiador, correndo sérios riscos de contrariar as já definidas e discutidas pela sociedade brasileira quando da elaboração, por exemplo, do PNE (2014-2024).

O Estado ficou, assim, refém e assumiu a responsabilidade de construir a sua nova base curricular para o Ensino Médio a partir de orientações, adaptações e assessoria do Banco Mundial, sob pena da não liberação dos recursos financeiros. Além disso, o próprio documento do BM determina e impõe, como estratégia, relações de parcerias com organização da sociedade civil. Foi por essa brecha que várias instituições e institutos se apresentaram para oferecer seus serviços (avaliação, modelo pedagógico e formação de professores) e parcerias, como, por exemplo, ICE, Instituto Natura, Instituto Ayrton Sena,

Instituto Sonho Grande, Fundação Vivo, Itaú, e outras tantas espalhadas pelos estados da federação.

Sobre a formação oferecida pelo ICE (Instituto Natura, Instituto Sonho Grande) e a possibilidade de interferir no rumo das instituições escolares em MS, de acordo com a SED/MS, leiamos o que diz um professor de química com mais de 20 anos de magistério, atuando na REE/MS:

Eu participei da formação dada pelo ICE ali perto daquela igreja Universal, na UNIGRAM, né? Na segunda capacitação, porque aqui começou em 2018. No início dos encontros com o ICE, não gostei muito, achei meio esquisita a política deles. A política deles, do ICE, do modelo do ICE, a gente tinha uma série de documentos que tinham que ser preenchidos, né? Aquele monte de formulário que foi preenchido. Aquilo deu trabalho. [...] **eles vinham dar formação para o professor, a proposta. Fazia o Círculo, e corrigia o rumo da escola.** ‘Ó, isso aqui não está, não é aquilo que a gente espera, tem que ser assim’ (P. 8, grifo nosso).

Na sequência, o docente também chama a atenção para as alterações produzidas pelo ICE na REE/MS, implantando seu modelo de escola denominado escola da escolha, desconsiderando, conforme comenta o educador, as experiências, as pesquisas e a possibilidade de diálogo com as Universidades locais, dentre elas, a mantida pelo próprio estado, a UEMS:

[...] o que eu não gosto até hoje da postura da Secretaria de Educação é o seguinte. Você tem um conjunto de pesquisadores professores universitários, na Rede Estadual, na Universidade Federal, na Universidade Estadual. A gente tem conjunto de pesquisadores da educação que poderiam ter formulado uma política nossa, viu? Por que a educação não adota uma política educacional nossa, elaborada por pesquisadores nossos? Do nosso estado? Professor daqui, das nossas universidades que fazem, que têm curso de mestrado em educação. E aí apareceu o ICE, e a minha resistência foi essa: por que esse pessoal tem algo de tão melhor do que a gente, que agora podem vir aqui e adotar um método que é, ou supostamente seria melhor do que o nosso? (P. 8).

Além disso, para esse docente, o modelo do ICE desconsiderou a escola que já existia, sem um planejamento de transição, das consequências de uma aceleração da REE/MS, com o propósito de alinhamento aos dispositivos da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. O programa Escola da Autoria, criado em dezembro de 2016, imediatamente foi implantado no início de 2017:

[...] uma coisa que eu lembro que eu critiquei, na época, e falei com a direção, quando foi implantado o modelo da escola de autoria, pelo ICE. É que ele chegou, foi um modelo que simplesmente chegou e disse assim: ‘Oh, você não tem identidade, a sua identidade agora é a nossa’. E simplesmente

ignorou a história, toda história que a escola tinha na Rede Estadual. A história da escola foi ignorada. É uma coisa que eu sempre critiquei. Falei, mas a gente tem uma história, uma história da escola que é assim, assim. ‘Não, é esse modelo’ e simplesmente ignorou as pessoas. Imagina, por exemplo, o terceiro ano naquele período, porque ele estava há dois anos. Como é que você vai agora, você vai ter que fazer isso aqui, pro terceiro ano, ou o próprio segundo ano, que já está primeiro no modelo regular (P. 8).

Reparamos como as mudanças locais são reflexos de políticas e estratégias mais amplas, assumidas por um projeto de governo, em conformação com um tipo de racionalidade política neoliberal, de imposição, pela produção de ações flexíveis, fabricando precárias condições de existência, gerando resistências, como a daquele professor de química da REE/MS, mas reguladas pelo medo e insegurança produzidos pelas rápidas alterações.

A subserviência e o alinhamento do governo brasileiro ao Banco Mundial não são novidade. A ideia de que o Banco Mundial faria, além do apoio financeiro já relatado, um acompanhamento nos rumos da educação nacional, faz parte de um projeto iniciado em 2011, quando o BIRD elaborou um documento denominado “Estratégia 2020 para a Educação - Aprendizagem para Todos”. Assim, “[...] a nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objetivo alargado de ‘Aprendizagem para Todos’, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (Banco Mundial, 2011, p. 1).

O projeto, conforme a figura 9, tem o escopo de promover reformas nos sistemas de educação dos países, influenciando as políticas educacionais e direcionando a educação de acordo com os interesses e orientações do Banco Mundial.

Figura 9 - Estratégias prioritárias para o grupo Banco Mundial para a educação 2020

Missão do Banco na educação	Aprendizagem para todos		
Direções estratégicas para alcançar resultados	Reforçar os sistemas educacionais	Construir uma base de conhecimento de grande qualidade	
Alavancas para a implementação	Conhecimento - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema - Avaliação da aprendizagem - Avaliação e pesquisa sobre o impacto	Apoio Técnico e Financeiro - Apoio técnico para fortalecer o sistema - Financiamento orientado para os resultados - Abordagem multisectorial	Parcerias Estratégicas (Agências da ONU, comunidade de doadores, organizações da sociedade civil)

Fonte: Banco Mundial (2011).

A análise desse contexto levanta questões sobre a soberania e a capacidade de formulação de políticas educacionais em nível nacional. A dependência de financiamento externo, como o do Banco Mundial, compromete a autonomia do governo brasileiro em determinar suas próprias prioridades educacionais, alinhando-se mais às diretrizes do banco do que às necessidades e demandas da sociedade como um todo.

O documento fixa metas educacionais para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Para o BM (2011), houve um acelerado crescimento na renda de países como China, Índia e Brasil e, por isso, “[...] intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas”. A instituição viu-se na responsabilidade de informar a esses países, pois talvez eles não soubessem, sobre a necessidade de oferecer uma ‘aprendizagem acelerada’, culpando-os por não formarem os jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho, aumentando, com isso, os níveis de desempregos entre eles, conforme descreve o documento:

Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar **jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho** e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (Banco Mundial, 2011, grifo nosso).

Os indicadores (IBGE, 2021) apontam um crescimento de abandono escolar ao longo dos anos e na transição da adolescência para a juventude brasileira. Enquanto 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos abandonaram ou estão atrasados na escola, as taxas de evasão aumentaram para 28,6% para jovens de 15 a 17 anos e quase 75% para estudantes de 18 a 24 anos. Mesmo que haja uma taxa significativa de evasão entre os jovens durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, isso não significa essencialmente que os índices contribuíram para o desemprego, como afirma o BM (2011), ao responsabilizar os sistemas de educação pelos níveis de desemprego elevados entre os jovens.

Diante do exposto, a divulgação de novos discursos apenas intensifica os conflitos históricos que fundamentam as problemáticas encontradas na oferta da última etapa da Educação Básica, que jamais ocupou posição de prioridade diante da demanda, pelo menos nos documentos, de universalização da Educação brasileira.

Além de não ser prioridade na formulação de políticas educacionais, o Ensino Médio só recebe atenção no Brasil quando provocado e pressionado por organizações internacionais,

revelando a falta de projeto e programa por parte do Estado brasileiro. Krawczyk (2009, p. 8) expõe que, embora nos anos 1990 circulassem discursos de educação para todos, “[...] a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, acompanhando uma tendência regional e sob pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).”

Recentemente, a BNCC-EM colocou o projeto de vida como eixo central das novas práticas pensadas para o NEM. Mas o que é e como seriam implementados os argumentos da Base para a elaboração de um projeto de vida que considere o cotidiano de cada estudante, em um país com oportunidades desiguais, disputas por grupos e relações de poder por mais espaço no orçamento público? Deve-se ter cuidado para não transformar o projeto de vida em apenas um componente curricular, delimitado pelo currículo de referência de cada estado da federação, em virtude das práticas de desigualdades de condições e investimentos equitativos para a Educação Básica em todo o país.

2.4 A vida como projeto: empreendedorismo e o governo de si

A incidência econômica não é a única coisa em jogo. Há também múltiplos interesses discursivos que sustentam e criam formas de gestão populacional. No entanto, no caso específico da Educação, nunca se deve perder de vista que a ênfase na instalação de Escolas de EMTI, um dos pontos de análise e discussão deste trabalho, é contrária às demandas sociais que precisam aumentar a renda das famílias brasileiras, obrigadas a depender do trabalho dos jovens para se sustentarem, o que é um dos maiores desafios para a evasão escolar nessa faixa etária.

O desafio à manutenção e ampliação das rendas familiares poderia significar a oportunidade de desobrigar os jovens das relações de trabalho durante a formação na Educação Básica, por um lado. Por outro, a economia globalizada com necessidade de expansão permanente da política extraterritorial, em consonância com a racionalidade neoliberal em operação, diante de um estado governamentalizado, produz

[...] lacunas de riqueza e renda cada vez mais profundas entre as seções da população mundial em melhor e pior situação e dentro de cada sociedade. Ela também é conhecida por lançar pedaços cada vez maiores da população na pobreza e por torná-los permanentemente evictos de qualquer trabalho reconhecido socialmente como racional em termos econômicos e útil em termos sociais, tornando-se, assim, econômica e socialmente redundante (Bauman, 2008, p. 148).

O neoliberalismo promove e busca proteger os direitos de propriedade privada, mercados abertos e competitivos, bem como o comércio irrestrito. Esses fatores, por suas características, influenciam a formulação de projetos de vida e as subjetividades dos jovens, particularmente os formados pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Como considerar, então, a escola contemporânea, sustentada por financiamento público, em meio ao crescente envolvimento de entidades privadas na definição de pacotes educacionais e na promoção do desenvolvimento de novas competências e habilidades para capacitar os jovens brasileiros a lidar com o alto desemprego, as perspectivas de baixa renda e o desenvolvimento social?

A figura a seguir demonstra uma das formas de sobrevivência no exercício do trabalho flexível e adaptado às exigências de mercado.

Figura 10 - Ilustração sobre o trabalho no contexto neoliberal: Celene da Silva e a filha Sabrina entregam produtos Nestlé em Fortaleza, Brasil



Fonte: William Daniels, para o jornal americano The New York Times. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/09/16/health/brasil-junk-food.html>>. Acesso em: 01 set. 2023.

O Estado reconhece e regulamenta as mudanças na formação dos alunos; percebe a necessidade de novos métodos de ensino para acompanhar os avanços tecnológicos e os conhecimentos exigidos pela força de trabalho. No entanto, sob o neoliberalismo, torna-se responsabilidade primordial do Estado estabelecer e manter um arcabouço institucional adequado que salvaguarde suas práticas e assegure a preservação de seus interesses, pois,

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma relação de si para si mesmo que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós

nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, construtiva do humano (Dardot; Laval, 2016, p. 146).

Isso inclui usar a Educação como uma plataforma crucial para incutir valores genuínos, garantindo o funcionamento eficiente dos mercados organizados em nosso país, cujo escopo é servir à promoção da indústria de matérias-primas e *commodities* de exportação primária. Temos que ser educados e nos governar como empreendedores.

Assim, qual seria a condição de possibilidade para o cumprimento da proposta constante da BNCC-EM para o Ensino Médio? O documento insere uma importante discussão sobre concepções de juventude e alguns discursos sobre como alcançar a oferta de escolarização que favoreça o desenvolvimento de um protagonismo na diversidade. O documento apresenta algumas concepções e princípios, entre eles:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. **E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.** Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, grifo nosso).

Diante das intenções da BNCC-EM (2018), vejamos como os estudantes egressos das Escolas da Autoria da REE/MS percebem a formação oferecida:

[...] vou ressaltar em questões do projeto de vida. Na escola não foi muito interessante, porque o professor, ele não dava atenção devida, não instigava a gente a se interessar por essa matéria. Eu fui entender a importância do projeto de vida quando eu comecei na faculdade. Foi aí que eu entendi a importância dessa matéria e eu acho que se o professor estivesse preparado de uma maneira melhor e utilizado outros métodos, seria mais eficaz, porque eu acho importante essa matéria na nossa vida, pra gente saber o que a gente quer, quem a gente é, pra ser mais objetivo nas coisas que a gente quer conquistar e ter (A. 2).

O projeto de vida deveria ser introduzido de forma diferente, os questionamentos sobre o que nós queremos ser, o que vamos fazer, o que nos mantém sonhando e planejando são boas abordagens. Porém, acaba não se tratando apenas sobre isso. Um plano de vida é muito mais complexo e deveria ser discutido de forma mais aprofundada, levando os alunos a realmente gostarem da proposta de ensino, se empenharem e mesmo que ainda não tenha em mente o que queira pra vida, no primeiro ano do ensino médio, é normal, já que passamos por muitas redescobertas (A. 10).

A proposta de escolarização para jovens contemporâneos se depara com o problema das práticas sociais e dos marcadores culturais na sociedade. Portanto, é fundamental avaliar a disseminação de informações sobre a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para compreender os dados, os cálculos e os seus efeitos sobre a subjetividade juvenil. A noção de que os jovens podem assumir um papel de protagonismo na Educação Básica, com potencial para formular um projeto de vida, é um desafio, dada a atual infraestrutura da maioria das instituições de ensino do país, que não é significativa nem atrativa para o acolhimento adequado de adolescentes e jovens.

Eu gostei muito dessa disciplina, em especial no primeiro e no terceiro ano. Já no segundo ano, tivemos um professor que **não tinha experiência/conhecimento em psicanálise** e afins, e acabou tornando um ambiente ruim. A ideia é ótima, mas teria que capacitar mais professores (A. 15, grifo nosso).

Para mim, **era muito mais uma sessão de terapia e autoconhecimento** naquele momento, mas não consegui desenvolver um projeto de vida visando profissão/faculdade. Os métodos estabelecidos nas aulas de Projeto de Vida não funcionaram comigo, pois eu ainda não tinha maturidade para montar um projeto para minha vida futura, eu mal conseguia me decidir sobre o presente, que dirá sobre o futuro. Acredito que a abordagem poderia ser diferente, porque são apenas adolescentes prestes a entrar na vida adulta. Essa fase é uma loucura, por conta de todas as mudanças internas (hormônios e emocional) e externas (Enem, vestibulares e emprego) (A. 17, grifo nosso).

É preciso compreender os verdadeiros campos de força e ter discernimento sobre as relações de poder nas quais somos constituídos e, ao mesmo tempo, constituintes, e a produção de verdades em nossa sociedade, começando pelo próprio significado do conceito de política. É a arte de governar, uma nova arte sobre a qual estamos refletindo aqui, que emergiu no século XVIII e é caracterizada pelo uso de ferramentas úteis, numerosas e complexas, mas com função significativa, “[...] não tanto de assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, o crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar” (Foucault, 2008b, p. 39).

Foucault (2008a) advoga que o papel fundamental da pesquisa é compreender o conjunto de instituições, cálculos e táticas que fazem parte das redes de relações em um imbricado jogo de saber-poder. Segundo o pensador, não há relação de saber que não constitua um campo estratégico de poder para si. Ademais, toda e qualquer relação de poder, em nossa sociedade, sustenta-se pela circulação de saberes que buscam manter, mesmo que não se obtenha sucesso, o próprio poder.

Com base nessas observações, esclarecemos como apreendemos, por exemplo, o discurso de um Novo Ensino Médio. Seguindo o referencial foucaultiano, em nossa sociedade, os discursos são formados por conjuntos de enunciados produzidos em diversos momentos da história. Eles passam por um período de exaustão, mas nunca são abandonados ou apagados. Voltando a nossa atenção para a escola, percebemos a influência da racionalidade que conecta a ideia de garantir a realização dos interesses individuais, a ponto de integrá-la a um mercado autorregulador, que gera seu próprio crescimento.

Essa visão é assumida pela escola liberal, com ênfase na importância dos interesses individuais, cruciais no desenvolvimento de um projeto de vida independente, a fim de regular os indivíduos, considerando-os autônomos e movidos por seus próprios interesses. Para Laval (2019), a escola, sob os efeitos de uma razão neoliberal, produz modelos que delegam aos indivíduos, e não à sociedade, a capitalização dos recursos necessários para a concretização do seu próprio desenvolvimento.

Por isso, o estudante deve assimilar um tipo de autonomia e protagonismo que corresponda às “[...] instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas” (Laval, 2019, p. 17).

A proposta de um NEM, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, cujo foco é a promoção da escolarização em tempo integral, torna-se uma problemática mal resolvida, uma vez que, no Brasil, não há compreensão ou interesse político em proporção aos componentes essenciais para garantir a educação integral da juventude brasileira, especialmente dos estudantes do ensino médio.

Essas políticas educacionais reformistas, a partir da análise do contexto socioeducativo da educação brasileira, um modelo de sociedade de economia capitalista com características e ênfase no agronegócio, produzem uma escola que deve servir a um duplo propósito. Elas enfatizam a dimensão utilitarista do conhecimento, com discursos de um projeto de vida no cotidiano educativo e, ao mesmo tempo, mantêm os ideais neoliberais em termos de organização escolar e sua posição nas relações de mercado.

Enquanto a medida está sendo implementada, analisamos os enunciados na constituição das subjetividades jovens, particularmente no que diz respeito ao discurso da formação do Ensino Médio para o trabalho e, agora, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com o discurso dos itinerários formativos com formação técnica e profissional na última etapa da Educação Básica e de acordo com o projeto de sociedade que temos.

Como o objeto de reflexão do estudo abrange o universo escolar, o referencial foucaultiano contribui para ampliar as análises. Por exemplo, os conceitos de governamentalidade e biopolítica de Michel Foucault problematizam os discursos da educação laica, compulsória e gratuita nas sociedades que, ao longo da história, têm as práticas das políticas educacionais como um desafio, especialmente em sua operacionalização.

Uma escolarização que se manifesta em apoio ao projeto de sociedade é uma marca no campo educacional. Para Giddens (2012, p. 611):

Até por volta de um século e meio atrás, e ainda mais recentemente em certas regiões, os filhos dos ricos eram educados por tutores particulares. Alguns ainda são. A maioria das pessoas não tinha nenhuma forma de escolarização formal até as primeiras décadas do século XIX, quando, em países europeus e nos Estados Unidos, começaram a ser construídos sistemas de escolas primárias. O processo de industrialização e a expansão das cidades serviram para aumentar a demanda pela escolarização especializada.

No caso brasileiro, a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos. Para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, ela vem com o discurso da formação inicial para o mundo do trabalho e preparação para o exercício da cidadania, para poder adaptar-se flexivelmente a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Embora a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, frise a necessidade de organizar a preparação básica para o trabalho no Ensino Médio, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promove a EMTI como principal estratégia. No entanto, adolescentes e jovens são acolhidos em um espaço formativo comum, desconectados de uma sociedade digital fortemente tecnológica. O discurso do projeto de vida torna-se problemático, porque as novas políticas carregam velhos obstáculos, como distorção idade-série e evasão escolar. Acima de tudo, não se elabora um plano para impedir a necessidade de os jovens ingressarem mais cedo no mercado de trabalho.

Se considerarmos o projeto de vida jovem a partir de textos e discursos normativos, como a BNCC-EM, não se trata apenas de juventude, mas de juventudes, uma vez que há jovens em diferentes contextos sociais. Isso implica pensar em escolas que abracem a diversidade e ofereçam oportunidades por meio de abordagens político-pedagógicas dinâmicas.

É vital ter esse aspecto em mente, ao avaliar a implementação de propostas em nível nacional. Isso pode indicar um problema no sistema educacional, dada a exigência que o Estado brasileiro coloca sobre si no texto de um documento normativo que define o conjunto abrangente e progressivo de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica, desde a Educação dos Povos Indígenas, quilombolas, até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entretanto, embora a oferta educacional no Brasil seja mais problemática se seguirmos a norma como referência, não seria um fracasso, se ponderamos a racionalidade de governo, a partir do estabelecimento dos saberes da economia política, que identificam as finalidades das instituições a partir da modernidade. Elas serão de subordinação, tendo em vista não só a docilização do sujeito e seu disciplinamento, mas – e é aqui que mais nos interessa analisar – sua melhor adaptação e regulação aos modos de produção capitalista, portanto, inevitavelmente, sob controle e domínio de uma racionalidade neoliberal.

Segundo Avelino (2016), o processo de governamentalização garante o estabelecimento de governos eficientes, com uma maior racionalidade, o que tem favorecido que uma mentalidade econômica e social capitalista abrangente prosperasse no mundo globalizado.

Pensar nas condições de possibilidade dos acontecimentos discursivos é indispensável, na leitura e problematização que estamos realizando sobre a REF. Não intencionamos fazer uma avaliação para manter ou revogar a Reforma. Nem se trata de denunciar ou elogiar sua finalidade mas, sobretudo, de apontar a sua racionalidade, que caracteriza o sistema capitalista de captura dos jovens, segundo os seus interesses e o seu jogo político.

O capitalismo, aliás, transformou-se pela racionalidade neoliberal, produzindo novas estratégias políticas e de regulação da população como um todo, demonstrando sua capacidade de mudanças na história. Dardot e Laval (2016, p. 7, grifo do autor) são enfáticos:

Assim, é errado dizer que estamos lidando com o ‘capitalismo’, sempre igual a ele mesmo, e com suas contradições, que inevitavelmente levariam à ruína final. Eficácia política pressupõe uma análise precisa, documentada, circunstanciada e atualizada da situação. O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades.

O modelo de Educação também se altera; por isso as reformas aparecem como a tentativa de proporcionar à sociedade os princípios norteadores de uma nova ordem, que todos

os homens escolarizados/civilizados deverão confessar e seguir precipuamente, mesmo sabendo que haverá resistências. Isso caracteriza uma relação de poder.

A prática social do nosso tempo permite que novas proposições sejam atraentes, mesmo que recheadas de incertezas, seduzindo pelo discurso do novo e de novas experiências. Os homens, em nossa sociedade, “[...] deleitam-se na busca de novas e ainda não apreciadas experiências, são de bom grado seduzidos pelas propostas de aventura e, de um modo geral, a qualquer fixação de compromisso, preferem ter opção abertas” (Bauman, 1998, p. 22).

Quando se busca entender como foi possível, em nossa sociedade, a implementação de uma proposta que não era de compreensão dos educadores, alunos e grande parte das instituições de pesquisa, fica claro que o que caracteriza o Novo Ensino Médio é justamente produzir o estudante alinhado às práticas educativas e aos anseios da organização do capitalismo atual. Não importa se as práticas escolares vão se adaptar às novas propostas curriculares e de ensino. Bauman (1998, p. 23) comenta sobre o que distingue as mudanças em nosso tempo:

[...] mudança de disposição, são ajustados e favorecidos por um mercado inteiramente organizado em torno da procura do consumidor e rigorosamente interessado em manter essa procura permanentemente insatisfeita, prevenindo, assim, a ossificação de quaisquer hábitos adquiridos, e excitando o apetite dos consumidores para a sensação cada vez mais intensas e sempre novas experiências.

No que tange às reformas educacionais do nosso tempo, como já assinalamos, quando o BIRD se interessa em emprestar um valor de US\$ 250.000,00 para o fomento a um novo Ensino Médio, vemos a relação da economia de mercado como indexadora das políticas de governo. Não se podia esperar que a proposta, idealizada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sem o consentimento e o debate dos estudantes e dos educadores, servisse de base para a formação integral crítica dos estudantes do Ensino Médio.

Em uma sociedade neoliberal, exigem que as análises ultrapassem enxergar um mundo constituído por um dualismo, tais como entre o bem e o mal, entre o justo e injusto ou, no caso da REF, se devemos ficar contra ou a favor. Não se trata disso. As práticas inventadas para esses jovens é que devem ser o ponto de reflexão. Ou seja, o acontecimento discursivo deve ser encarado por efeitos já produzidos, independentemente de certo ou errado: “[...] não se trata de combatê-los como falsos ou aceitá-los como verdadeiros, mas de mensurar os efeitos do seu investimento sobre a subjetividade dos indivíduos” (Avelino, 2016, p. 246).

O principal documento de referência ao conceito de juventude no Brasil é a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos

dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Segundo a lei, são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

O conceito de juventude deixa claro o aspecto multifacetado do que seriam as juventudes, ou seja, dotadas de características diversificadas, plurais e de diferentes identidades, concepções e história de vida. Mas os índices mostram que, neste país, o vínculo entre o resultado da escolarização e as relações do mundo do trabalho, que é uma das finalidades do Ensino Médio, torna-se uma questão central sobre a proteção desses direitos sociais.

Por isso, chamam a atenção os dados da PNAD (IBGE, 2021), que revela questões relacionadas ao abandono escolar: das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos, 10,1 milhões não completaram a Educação Básica. Isso equivale a 20,2% da juventude, sendo que muitas delas sequer frequentaram a escola.

Queremos dizer que a precariedade em que vivem as famílias brasileiras, consequência desse modelo neoliberal de sociedade, tem impedido cada vez mais o enfrentamento à evasão histórica, sobretudo na última etapa da Educação Básica. Por isso, é sempre problematizável a continuidade do descumprimento dos dispositivos legais requeridos para os estudantes. Mas não podemos nos iludir:

Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo ‘pré-fabricado’, em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra. Acima de tudo, ingressamos num mundo em que uma terrível quantidade de aspectos são óbvios a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los, para estarem invisivelmente, mas inegavelmente, presentes em tudo o que fazemos - dotando desse modo os nossos atos, e as coisas sobre as quais agimos, de uma solidez de ‘realidade’ (Bauman, 1998, p. 17, grifos do autor).

Estes dados já aprofundam a desigualdade e inviabilizam o cumprimento das metas previstas no Estatuto da Juventude, para a elaboração das políticas públicas de juventude, tais como a promoção da autonomia e da emancipação dos jovens, diante do cenário da não permanência dos jovens no cumprimento das etapas da Educação básica e obrigatória.

No que diz respeito à expectativa do Estado brasileiro para a população de 15 a 17 anos, faixa de idade obrigatória para o ensino, os números da PNAD Contínua (IBGE, 2022) demonstram que as metas não são cumpridas. Por exemplo, a Meta 3 do PNE definia, até 2016, que deveria acontecer a universalização do atendimento para essa população e, ainda,

que a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Médio seria elevada para 85,0% até o final da vigência do plano em 2024. Entretanto, em 2022, 75,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível, deixando uma distância em relação à meta final, de 9,8%.

Como exemplo do que discutimos, o MEC publicou a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que estabeleceu um cronograma para a implementação do Novo Ensino Médio em todo país, após quase dois anos de paralisação das atividades presenciais, em virtude da Pandemia da Covid-19. Naquele momento, exigia-se a recomposição da aprendizagem para os jovens do Ensino Médio, mas o foco do governo foi garantir o retorno em 2022, com a promessa de um novo normal, com o acréscimo de itinerários formativos e o aumento da carga horária para o mínimo de 1.000 horas anuais.

As novas propostas curriculares iniciadas em 2016 não corresponderam a uma forma adequada de propor mudanças para a Educação. As concepções de pesquisa baseadas em referenciais foucaultianos, particularmente em suas análises e concepções de leis e instituições funcionando como estratégias e dispositivos, com táticas e cálculos que permitem perceber o jogo de interesses e conflitos gerados na sociedade em relação às concepções de juventude, são invenções sociais, portanto, historicamente ordenadas para serem vistas como formas de controle e constituição de determinados modos de vida.

Assim, neste trabalho, investigamos quais percepções, concessões e resistências envolveram educadores, gestores e estudantes em relação à ‘nova’ proposta, e como as práticas discursivas foram implementadas, produzindo efeitos pela ampliação da jornada escolar, sem garantias de permanência para os jovens que, por anos, já abandonavam a escola devido à necessidade de sobrevivência, dedicando-se a trabalhos precários e, às vezes, informais.

Nossa pesquisa problematiza as atuais concepções e as condições de possibilidades que a sociedade estabeleceu para si e para seus jovens, em termos de quais seriam seus direitos e quais ideais foram postos em circulação. A faixa etária caracteriza-se por ser um período de transformações pelo processo de desenvolvimento da vida humana, biopsicossocial, dessa forma, incoerente às práticas conservadoras da nossa sociedade.

Em um mundo de constantes mudanças tecnológicas, de avanços de trabalhos informais e da uberização da vida⁹, com números desconcertantes de jovens desempregados,

⁹ A ‘uberização da vida’ é um termo que se refere a uma tendência na sociedade contemporânea, em que muitos aspectos da vida cotidiana estão sendo moldados ou influenciados pelo modelo de

causando um mal-estar para a sociedade, seria necessário pensar, ou inventar, um ideal de jovens adaptáveis às práticas contemporâneas, portanto, jovens flexíveis, moldáveis e disciplinados, ou, conforme Foucault (1987, p. 71), docilizados: “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Por conseguinte, este estudo não é exaustivo. A dimensão analítica e empírica facilita uma análise mais aprofundada e o desenvolvimento de novas configurações a partir das informações coletadas. Além disso, a sociedade contemporânea caracteriza-se pela velocidade de informação e pela capacidade de transformar antigos enunciados e dispositivos discursivos na composição de novos discursos de escolarização, mantendo, com isso, o Ensino Médio em constantes reformas.

Na próxima seção, discutimos a legislação e o discurso organizado sobre o direito à educação, ao mesmo tempo em que se consolidam as tramas e técnicas disciplinares para a última etapa da Educação Básica. É nesse jogo entre os mecanismos do direito e os procedimentos da normalização que se vê concretizar o exercício efetivo do poder. Relações, portanto, de controle sobre o corpo social, regulamentadas pela lei, mas aprofundadas pelas práticas e técnicas de normalização.

3 DISPOSITIVOS REGULADORES: LEIS, NORMAS E REGRAS

Nesta seção, endereçamos as normas históricas que forneceram condições e estabeleceram dispositivos legais relacionados à Educação Básica pelos resquícios da história do Brasil. As questões centrais relacionam-se ao Ensino Médio; nossa análise considera as condições socioeconômicas e políticas do país no contexto da elaboração e promulgação de leis, normas e procedimentos.

A análise dos textos legais propicia reflexões sobre os planos de educação, os procedimentos normativos e as estruturas legais que serviram como base para a implementação da REF. Nosso objetivo, nesta seção, é problematizar o aparato normativo, os enunciados e os dispositivos de segurança em uma sociedade neoliberal e seu impacto nas práticas educativas e nos processos de subjetivação dos jovens do Ensino Médio,

3.1 O Ensino Médio como um projeto em disputas, lutas, choques e processos de normalização

O Ensino Médio é um dos temas emergentes e enfatizados como direito de todos, fundamentalmente, após a promulgação da CF, de 05 de outubro de 1988, a Constituição Cidadã. Seu processo de reconhecimento como etapa obrigatória é mais recente (2013). É um campo de disputas, embates, interesses divergentes e discursos sobre a necessidade de constantes reformas.

Por isso, antes de justificar os aspectos legais e exigir a proteção de direitos, é preciso compreender os mecanismos e os instrumentos de normalização indutores das reformas, ou seja, saber “[...] por onde isso passa, como se passa, entre quem e quem, entre que ponto e que ponto, segundo quais procedimentos e com quais efeitos” (Foucault, 2008a, p. 4).

As relações de poder e os dispositivos de segurança sob os quais se organiza a última etapa da Educação Básica produzem, inevitavelmente, efeitos de saber pelas táticas, lutas, choques e brechas, características da política em nossa sociedade, a guerra continuada por outros meios. As análises conduzem-nos ao jogo que se materializa entre leis, normas e diretrizes, cujo fim é a escolarização da juventude como técnica de normalização.

O tempo todo, em nossa sociedade, são efetivados cálculos para encontrar a melhor e mais adequada oferta das etapas da Educação Básica, a partir dos interesses e da organização de cada momento e demanda social, levando-se em consideração os aspectos econômicos e

culturais. Então, o que é melhor, escola em tempo parcial ou escola em tempo integral? Quanto custará para o Estado manter o ensino noturno? Ele é necessário?

Para aqueles que não concluíram no tempo destinado ao fluxo contínuo, haverá a necessidade da oferta de salas para a modalidade de Jovens e Adultos (EJA) ou se dará ênfase às avaliações que permitem obter o diploma do Ensino Fundamental ou Médio para quem não concluiu na idade adequada, como é o caso do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)?

A quem interessa a ideia de itinerários formativos profissionais? Quem oferecerá os pacotes de serviços para serem utilizados na rede pública de ensino? Quanto custa este serviço? Ou faz parte da caridade de instituições sem fins lucrativos e econômicos, interessadas em contribuir com o desenvolvimento da população, mesmo que estejamos diante de uma racionalidade política que não se caracteriza pela partilha do capital?

O dispositivo de segurança organiza, em nossa sociedade, o cálculo do custo e operacionalização de uma atividade, e é isso que se deve levar em consideração ao se analisarem propostas como a reforma para o Ensino Médio. Portanto, não se trata da tentativa de universalizar uma educação para todos, muito menos a possibilidade das aprendizagens essenciais, acesso e permanência, como querem fazer crer os documentos, que são fruto de análise em nosso trabalho investigativo.

O processo de normalização, por certo, antes de proibir ou prescrever uma medida em nossa sociedade, por um conjunto legislativo, “[...] vai se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir” (Foucault, 2008a, p. 9). Foi isso que o autor chamou de estabelecimento de medidas ou mecanismos de segurança para o funcionamento de uma sociedade governamentalizada.

As políticas de Educação devem ser apreendidas no exercício de técnicas que vão sendo aperfeiçoadas em um movimento constante, conflituoso, entre resistências e negociações, cujo fim é encontrar a melhor maneira de se governar, na mesma medida em que se inventam e produzem indivíduos capazes de se educar como empreendedores de si, com projetos de vida socialmente legitimados.

Essa questão é relevante, ao analisarmos o contexto social da elaboração das leis, mecanismos que legitimam práticas com reflexos da própria organização da sociedade. As normatizações abrangem um conjunto de decisões essencialmente moldadas por implicações que, por vezes, escapam ao seu próprio princípio e interesse de operacionalização. Como discutimos na seção anterior, as normas são moldadas pela racionalidade político-econômica,

que é influenciada por determinantes históricos, como a circulação e a manutenção do capital, especialmente no caso brasileiro, voltado para *commodities*.

As relações discursivas desempenham um papel primordial na constituição dos sujeitos e ocorrem em todos os espaços sociais. Portanto, o debate sobre essas relações é válido e pode representar um ponto de resistência, estabelecendo contrapontos aos discursos hegemônicos dos atuais documentos de políticas educacionais. Embora esses documentos expressem propostas de mudanças, muitas vezes servem mais para disciplinar os sujeitos, adaptando-os aos modos de produção capitalista. Isso pode resultar em uma espécie de ‘aprisionamento’ dos indivíduos, moldando seus sentimentos e valores de acordo com as demandas da sociedade (Osório, 2010).

Ao longo da história, as leis e políticas educacionais desempenharam funções estratégicas na governamentalidade da Educação, viabilizando a observação do jogo de interesses e conflitos na sociedade diante de discursos de reforma. São estratégias, leis e instituições que buscam moldar o sujeito a partir da modernidade, tornando-o um dispositivo de segurança. Isso ocasiona uma regulamentação mais eficaz da vida dos indivíduos, mesmo em um contexto liberal, que prega o limite do Estado e o respeito à privacidade individual.

Neste trabalho, utilizamos as concepções do referencial teórico foucaultiano, que se afasta das tentativas tradicionais de encontrar, no Estado, a concentração do poder ou a responsabilidade pelo domínio sobre a sociedade. Em vez disso, ao adotar os conceitos de Foucault, concebemos que a problemática central é a constituição do sujeito, resultado das relações contínuas entre saberes e poderes que permeiam todo o tecido social, em uma microfísica do poder.

Analisamos a lei, então, no que se refere ao seu papel de codificar uma norma “[...] ao passo que o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização” (Foucault, 2008a, p. 74). Ademais, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é o espaço mais recente da tentativa dos discursos de democratização da escolaridade obrigatória no Brasil. Essa etapa só passou a ser obrigatória com a Emenda Constitucional 59/2009 e pela alteração da LDB, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Por isso, nossa investigação centra-se nas propostas e políticas educacionais sobre as características e trajetórias educacionais, com base nas análises das transformações e influências a partir dos anos 1990, buscando compreender a história presente e outros enunciados pensados para os estudantes brasileiros, pelas marcas, marcos e procedimentos de

um complexo cenário do campo educativo, que fabricou o discurso de necessidade de garantir a oferta do Ensino Médio brasileiro para todos.

3.2 A Educação na Constituição Federal de 1998 e os Anos 1990: a emergência do discurso do ensino médio para todos

No Brasil, os anos 1990 foram marcados pelo processo de redemocratização iniciado em 1985, que culminou com a promulgação da CF, de 05 de outubro de 1988. Em 1989, o país realizou a primeira eleição presidencial, após 29 anos, sob a influência da nova constituição. O eleito, Fernando Collor de Mello, implementou medidas econômicas de combate à inflação, como o confisco da poupança dos brasileiros, e promoveu políticas neoliberais que incluíram reformas e privatizações.

Portanto, a década, tanto em âmbito global quanto nacional, desempenhou um papel substantivo na formulação das políticas educacionais e nas mudanças que afetaram a educação brasileira. Essas transformações e as suas consequências são basilares para a compreensão das dinâmicas da educação contemporânea.

Esses anos foram marcados por movimentos internacionais e declarações que exigiam o reconhecimento do acesso de todos à educação, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Para essa memorável conferência, era necessário estabelecer metas e estratégias para enfrentar os efeitos desastrosos das gestões durante os anos 1980, no que diz respeito ao cumprimento do direito à educação básica e à distribuição desigual de recursos da economia, acarretando pobreza e analfabetismo.

No mesmo período, o Brasil se preparava para mudar o regime político que, desde 1964, estava sob o controle de uma ditadura civil-militar. Para o campo do direito à educação, tivemos a aprovação, em 1990, do Estatuto Criança e do Adolescente (ECA) e, em 1996, da LDB, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inclui o Ensino Médio como uma das etapas da Educação Básica. Entretanto, o Artigo 4, inciso I, rezava que o dever do Estado com a educação escolar pública, obrigatória e gratuita correspondia apenas ao Ensino Fundamental, deixando de lado tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio.

Em se tratando da última etapa da Educação Básica, recuperamos alguns processos históricos de condição para seu funcionamento. Acrescentam-se o amadorismo e as práticas culturais, desde aquele tempo até os dias atuais, na propositura de democratizar a Educação e, no caso específico, na escolha de projeto e proposta de discernimento técnico e legal do lugar que devia ocupar e, sobretudo, de quais seriam os reais propósitos para o Ensino Médio. Para

termos uma ideia da ‘colcha de retalhos’, usando uma expressão popular, para mostrar a forma de organização dessa etapa da Educação, Kuenzer (1997, p. 77, grifo do autor) avalia:

O ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade, sequer física, uma vez que tem crescido nos ‘espaços ociosos’ das escolas de 1º grau, o que se agrava com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (16% dos alunos entre 15 e 19 anos) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania através da construção da autonomia intelectual e moral.

Mesmo assim, foi aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus, hoje, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a produção do discurso da necessidade de profissionalização. Entendia-se que, até aquele momento, o então Ensino Secundário não incluía todos. Enquanto garantia o prosseguimento de estudos no nível superior para alguns, deixava a grande massa dos jovens em situação financeira precária, apenas com formação para o exercício do trabalho.

Saviani (2013, p. 195-196) narra que o relatório produzido à época, depois de estudos para a implementação, sugeriu, como forma de correção do que eles consideravam privilégios de alguns, a implantação de formação profissional compulsória para todos.

No entanto, a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho.

Moll (2017, p. 63) discorre sobre a lógica de profissionalização na Educação Básica, sem resolver aspectos essenciais para as condições de aprendizagem dos estudantes, como o currículo e o espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Isso ocasionou os baixos índices de desempenho da Educação brasileira nas avaliações, tanto internas quanto externas. Os problemas históricos e os arranjos políticos são fruto de uma sociedade tradicionalmente voltada para os privilégios de poucas pessoas, seja pela ordem econômica, seja pela posição estratégica que os colocou condição de acumulação de capital:

Herdeiro da tradição dual, qual seja, de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço, elemento característico de uma sociedade de quase-castas, o ensino médio encarnou historicamente (como escola secundária ou como 2º grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior. Essa lógica manteve-se, inclusive, no período do regime militar, apesar da determinação legal da universalização de um ensino médio profissionalizante, nunca efetivado, pela ausência de infraestrutura, pessoal docente qualificado e insumos nas escolas (Moll, 2017, p. 63).

Assim, em resposta aos desafios e críticas relativas à implementação da proposta para o Ensino Médio em 1982, Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, trás uma nova concepção de preparação para o trabalho, em caráter optativo, eliminando a obrigatoriedade dos currículos profissionais previstos na legislação anterior, satisfazendo os interesses da classe Burguesa.

Essa reformulação ocorreu em 13 artigos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, resultando em outros discursos relacionados ao mercado de trabalho e em reafirmação da necessidade de acesso ao Ensino Superior, mudando a ênfase da profissionalização em nível médio, porém, em condições precárias na gestão e na estrutura para a oferta em escolas públicas. Conforme Kuenzer (1988, p. 19-20, grifos do autor):

Lei nº 7.044, que extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. Embora tenha apenas pretendido ‘corrigir um excesso... qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral no 2º Grau’, a nova Lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica ‘preparação para o trabalho’, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva ‘contra-reforma’ neste grau de ensino. Como a Lei nº 5.692/72 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática, continuando a coexistir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola.

Na abordagem ao direito à educação, devemos considerar os antecedentes dos anos 1980. O período foi caracterizado por uma rígida disciplina institucional, privação de direitos e perseguição política, tudo em nome da manutenção da ordem e do progresso. Foi uma tentativa de alcançar a paz por meio da militarização da sociedade brasileira, imposta pela Ditadura Militar, que começou com o golpe de 1964 e só terminou em 1985.

Nos 21 anos seguintes, as instituições sociais operaram de acordo com padrões culturais impostos pelo Estado, uniformizados por uma razão militarizada. O Estado estava determinado a atingir seus objetivos a qualquer custo, independentemente dos meios. Pessoas

que não se encaixavam na norma estabelecida eram examinadas, classificadas, exiladas ou retiradas da convivência pública, às vezes sem chance de retorno (famílias ainda hoje reivindicam seus desaparecidos durante o período da Ditadura Militar brasileira).

Se novas formas de organização política e social foram delineadas para o Brasil após a promulgação da CF, de 05 de outubro de 1988, a educação trouxe um discurso complexo sobre educar para a cidadania e romper com práticas culturais que deixaram marcas indeléveis em um país que foi colonizado, escravizado e militarizado.

Assim, seria ingênuo pensar que, após a Carta Magna, por meio de prescrições legais, como o que lemos no Capítulo III, Seção I, Art. 205 da CF, de 05 de outubro de 1988, que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e, portanto, deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento dos indivíduos, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988), haveria uma disposição social para garantir que isso acontecesse.

O reconhecimento do Ensino Médio como direito subjetivo só foi concretizado 21 anos após a promulgação da CF de 05 de outubro de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Portanto, é preciso suspeitar das evidências dos direitos atendidos e dos discursos produzidos nos documentos oficiais. Precisamos acompanhar os mecanismos disponibilizados pela sociedade em atendimento ao que se definiu como sua obrigação legal.

A título de exemplificação, quando relacionamos os princípios com os índices da Educação durante a promulgação da CF (Brasil, 1988), com base na PNAD (IBGE, 1988), aproximadamente 20% dos indivíduos com 15 anos ou mais de idade foram identificados como analfabetos. A taxa de analfabetismo chegou a 37% na zona rural. Da população de 7 a 14 anos, 80% cursavam o Ensino Fundamental, então chamado de primeiro grau. No entanto, cerca de 5 milhões de crianças e adolescentes não estavam matriculados na escola, enquanto apenas 15% dos alunos de 15 a 17 anos frequentavam o antigo 2º Grau.

Desde aquele momento, a oferta pública tem tentado assumir a responsabilidade pelo atendimento e manutenção das instituições de ensino, pois a CF (Brasil, 1988) determina, no Art. 208: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, e § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Isso visa a garantir que nenhum indivíduo seja impedido de acessar a Educação devido a restrições financeiras, realidade de grande parte da população brasileira. Compete ao Estado a destinação equitativa dos recursos advindos, sobretudo, de elevados impostos.

Sobre as instituições, sua utilidade e seus fins, pondera Osório (2010, p. 101):

[...] a instituição sempre será espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita), voltado para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar, organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais. Os movimentos das instituições serão ainda, sempre delimitados em suas funções também constituídas pela sociedade, especificando assim seus atributos.

O tema dos direitos à Educação, conforme o texto da lei, leva em conta, especialmente, o resultado das práticas, o que significa que a operacionalização desses direitos e a sua efetivação correspondem a outros processos de disputas, impedimentos e negociações, parte do conteúdo legal.

O estudo das questões da Educação, personalizada na Carta Magna, é significativo para nosso trabalho de pesquisa, para demonstrar que o processo de escolarização não pode ser compreendido apenas pelo ordenamento jurídico. Segundo Foucault (2008a), todo sistema jurídico relaciona-se a um sistema de normas, e a relação entre a lei e a norma indica que há algo, intrinsecamente, em cada imperativo do direito, que ele chamou de normatividade. É preciso ir além, para apreender os processos estabelecidos para uma determinada sociedade, a partir de suas leis.

Em nossa pesquisa sobre a REF, evidenciamos que a normatividade intrínseca do direito, que pode ser o fundamento do direito, não deve ser confundida com os procedimentos, processos e técnicas de normalização. Intentamos entender que um conjunto de leis, mesmo que não seja integralmente cumprido, e certamente não será, serve para legitimar decisões e ações políticas em todo o tecido social. Mais que isso, sabemos que todo sistema legal se relaciona a um sistema de normas (Foucault, 2008a).

Não seria possível distinguir a linha de força, as regras ou as grades de especificações que fomentaram a necessidade de estabelecer novos currículos para a última etapa da Educação Básica, sem antes conhecer o jogo político e normativo relativo à proposta. Para Moll (2017, p. 64), no país, tornou-se uma prática:

O atropelamento dos processos legais e constitucionais, sempre sob o discurso da legalidade e da constitucionalidade, que caracterizou as rupturas da ordem democrática no Brasil, explicita o declínio de períodos históricos que Anísio Teixeira denominou como intervalos democráticos. Em outras palavras, nossa democracia está longe de constituir-se como percurso ascendente, baseado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nós caracterizamos como uma sociedade profundamente desigual, tecida a partir

de lugares pétreos demarcados, metaforicamente, como casa-grande e senzala, partindo do pressuposto de que parte significativa da população não teve e não tem direito a ter direitos.

Falando da concepção da escola nesse universo político, de embates e disputas com diferentes interesses, *modus operandi* da sociedade brasileira, a CF (Brasil, 1988) estabelece direitos e deveres para o campo educativo, mas há de se compreender que as leis não alteram as práticas culturais de um povo. Permanece a necessidade da luta para a possível proteção e cumprimento do que já está previsto há tempos em leis.

Ademais, nos anos 1990, emergiram outros discursos que contribuíram para o desenvolvimento de uma racionalidade neoliberal no campo educacional. Antes, discorremos sobre o período precedente, seus impactos culturais e o tipo de racionalidade de governo que existia durante a ditadura civil-militar de 1964 a 1985. No campo econômico, o período foi marcado pela crise do petróleo dos anos 1970, que resultou em um aumento de 1000% no preço do barril em 1979, efeito imediato para a transição de novas práticas e governabilidade mundial, com arranjo de outros dispositivos econômicos decorrentes do neoliberalismo emergente.

Consequentemente, os países industrializados foram compelidos a intensificar suas políticas de expansão, dividindo o mundo entre países com potencial globalizante e aqueles, pelo seu lento processo de desenvolvimento, não globalizantes. A partir disso, houve uma corrida mundial por novas negociações e captura de recursos. O Brasil, com seu histórico de país exportador de matéria-prima, viu-se forçado a buscar empréstimos internacionais, com juros altos, para aquecer a economia, que enfrentava desaceleração e crises. Obviamente, os países dispostos a emprestar compunham a Organização de Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Os enunciados da proposta de mudanças para o Ensino Médio brasileiro fazem parte de uma formação discursiva construída em um longo processo histórico, Como comenta Krawczyk (2009, p. 8), “[...] reconhece-se a importância de responder a essa dívida social, mas alerta-se para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento para toda a população de 15 a 17 anos”. Porém, não se pode exigir que uma instituição supere a sua própria sociedade.

Pelo contrário, ela é legitimada por ela e atende ao conjunto de “[...] práticas sociais, como comportamentos, lutas, motivos que estabelecem conflitos, decisões tomadas e táticas utilizadas, sempre enfatizando as estratégias e técnicas recorridas diante de um fenômeno em estudo” (Osório, 2011, p. 52).

Apesar do maior acesso à educação, no momento de transição da adolescência para a vida adulta, com demandas de novos postos de trabalho, em um mercado com graves problemas de oferta de emprego, por representar historicamente uma indústria voltada à produção de *commodities*, não haveria soluções, nem mesmo com a básica certificação escolar, devido ao resquício de práticas culturais que perpetuam o interesse pela manutenção e reprodução de mão de obra barata, com a justificativa pelo discurso, ainda presente, de falta de qualificação:

No Brasil, a população sempre começou a trabalhar muito cedo, principalmente impulsionada pela pobreza, pois quanto menor a renda da família e a escolaridade da pessoa de referência da unidade familiar, maior o risco de ingresso precoce no mundo do trabalho. Para que fosse considerada legítima esta inserção, o próprio Estado brasileiro constituiu um conjunto de políticas de caráter moralizador que significava o trabalho acima de tudo, O Código de Menores, que vigorou por mais de sete décadas, até ser revogado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, entendia o ‘menor’ que não estudava ou trabalhava como um potencial ‘delinquente’, a ser controlado e reprimido pelas estruturas punitivas do poder público (Brasil, 2011, grifo do autor).

As instituições, como estamos enfatizando, têm seus limites, intenções e mecanismos que sempre serão políticos, portanto, atravessados por disputas, embates e contradições, pois são constructos sociais: “[...] a princípio, cada sociedade tem seus propósitos culturalmente estabelecidos na ordem de diferentes discursos, calcado naquilo dito bem-comum” (Osório, 2010, p. 105).

Quanto à escolarização do Ensino Médio, se houve avanço ou retrocesso, ou se, por exemplo, pelo discurso dessa década, houve atendimento aos direitos de preparação, qualificação e certificação para o trabalho e, ainda, preparação para o prosseguimento de estudos na Educação Superior, devemos entender como são reproduzidos os diferentes propósitos das instituições organizadas pela sociedade. No caso da instituição escolar Osório (2010, p. 105) afirma que

[...] ela permite uma melhor economia do tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais. Faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, de recuperação, de prevenção, mas, ao mesmo tempo, é extremamente eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independentemente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados. Transforma-se no esteio da seletividade social, pois ela detém a guarda do saber. As notas ou conceitos fazem da individualidade diferentes casos, distribuídos apenas em duas possibilidades: o sucesso (aprovação) ou o insucesso (reprovação). Em cada tijolo de seu prédio, uma regra: em cada lugar, um indivíduo; um indivíduo que não está em lugar nenhum, mas

pertence a esse espaço social, sendo institucional para permanecer estrategicamente vigiado (Osório, 2010, p. 105).

Apesar de os documentos terem intencionado ampliar o atendimento escolar no período, o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2011- 2015)¹⁰ (Brasil, 2011) apontava para as práticas históricas ainda evidentes na sociedade brasileira:

Até a década de 1980, havia praticamente um consenso na sociedade brasileira em torno do entendimento do trabalho como um fator positivo para crianças que, dada sua situação econômica e social, viviam em condições de pobreza, de exclusão e de risco social. Tanto a elite como as classes mais pobres compartilham plenamente essa forma de justificar o trabalho infantil.

A evasão escolar e as dificuldades enfrentadas pelos jovens adolescentes para concluir os estudos e evitar a retenção podem ser atribuídas a uma sociedade marcada pelo preconceito e exploração de sua população. No caso dos jovens, esse tipo de racionalidade resulta na violação de direitos, fazendo com que milhões deles sejam capturados em atividades econômicas pelas relações informais e precarizadas de trabalho, marginalizando-os. O próprio Estado brasileiro, ao elaborar o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador (Brasil, 2011), reconhece:

Em relação à educação, a visão dominante era de que ela deveria ser orientada pela utilidade econômica. Essa perspectiva acabava por legitimar o trabalho infantil, visto como uma forma de fazer a criança ‘aproveitar o tempo de forma útil’, ensinando-lhe ao mesmo tempo ‘uma profissão’ e ‘o valor do trabalho’. Desse modo, mesmo as situações de trabalho infantil, nas quais os abusos e a exploração eram evidentes, muitas vezes eram vistas como um problema menor, e não como uma violação dos direitos de crianças e adolescentes. Tal mentalidade manteve milhões de crianças e adolescentes ligados a atividades que, além de marginalizá-los de toda possibilidade de desenvolvimento físico, psíquico e espiritual, reproduziam todos os vícios de uma sociedade desigual e excludente.

Não obstante, a partir dos anos 1990, foi introduzido, no cenário internacional e nas discussões, o tema do trabalho infantil. O Brasil tornou-se signatário dos acordos e disposições estabelecidos nas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT),

¹⁰ O termo ‘trabalho infantil’ refere-se, neste plano, às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 anos, independentemente da sua condição ocupacional. Para efeitos de proteção ao adolescente trabalhador, é considerado todo trabalho desempenhado por pessoas com idade entre 16 e 18 anos e, na condição de aprendiz, de 14 a 18 anos, conforme definido pela Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998 (Brasil, 2011).

com determinações para os Estados-membros se responsabilizarem por ações que deveriam não só garantir os direitos e educação, mas, sobretudo, abolir as piores formas de trabalho infantojuvenil. Em seu relatório (OIT, 2011, s/p, grifo do autor), o Brasil assumia:

[...] basta observar o cotidiano para perceber que ainda subsistem fortemente os elementos do velho paradigma. Muitas famílias continuam a enxergar o trabalho de crianças e adolescentes como uma forma de ‘prevenção’ contra os males da marginalização. Convencer muitos setores da sociedade e do Estado do fato de que não é o trabalho precoce, mas sim a educação, que pode garantir um futuro melhor, continua a ser um grande desafio. Mesmo depois de muitos anos de luta contra o trabalho infantil, a mentalidade que durante séculos levou crianças ao trabalho ainda está presente em muitos setores da população brasileira. Crianças e adolescentes submetidos à criminalidade, ao narcotráfico, à exploração sexual e a condições análogas à escravidão dentre outras atividades classificadas como as piores formas de trabalho infantil revelam como persiste no país uma mentalidade perversa, capaz de negar a própria condição de ser humano às novas gerações de cidadãos e cidadãs.

A Convenção da ONU, de 1989, em seu Art. 32, já determinava que não fosse permitido nenhum tipo de exploração econômica de indivíduos até os 18 anos, pois se acreditava que a prática acarretaria prejuízo à escolaridade básica. Um pouco mais tarde, a Convenção nº 138 da OIT, assinada pelo Brasil em 28 de junho de 2001, exigiu que cada país ratificante declarasse a idade mínima para emprego ou trabalho em qualquer ocupação (Brasil, 2011).

Na legislação brasileira, como princípio constitucional, no Artigo 227 (Brasil, 1988) constam as obrigações da família, da sociedade e do poder público:

[...] assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Além disso, o Artigo 7, inciso XXXIII, estabelece “[...] proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1988 (Brasil, 1988). Segundo o ECA (Brasil, 1990), capítulo V, Artigos 60 a 69, há regras do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, com destaque para o Artigo 69: “O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho” (Brasil, 1990).

Para entendermos os dispositivos que aludem à instituição escolar, à aprovação da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e seus mecanismos para a oferta do Ensino Médio, no Artigo 1, a LDB, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, reza que, embora a educação também se dê na família e nas manifestações culturais, o ensino, predominantemente, será por meio de instituição própria. Além disso, a educação escolar deve estar conectada ao mundo do trabalho e da prática social.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Apesar da discussão feita anteriormente, a legislação conhecida como LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é relevante, pois define o conceito de Educação e efetivamente delinea os diversos aspectos da sociedade, abrangendo currículos, formação de professores e funcionamento das instituições de ensino. A lei também evidencia a necessidade de se oferecer uma Educação que reconheça as diversas etapas e modalidades.

De acordo com a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica no Brasil. Conforme o Art. 35, intenciona-se:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e,

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Entretanto, a aprovação da LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não foi suficiente para a garantia de acesso dos jovens à última etapa da Educação Básica. Não houve fomento no número de matrículas. Ocorreram quedas a cada ano, mesmo após a Emenda Constitucional nº 59, que alterou os incisos I e VII do Art. 208 da CF, de 05 de outubro de 1988, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 208

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (NR);

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Entendemos que, embora não se possa desconsiderar a pertinência das leis específicas, também não se pode prescindir da percepção de que, quando a Educação é regularizada, normalizada e padronizada, ela deixa de produzir os efeitos legitimados pelos documentos. Entretanto, como qualquer instituição, a escola é útil à sociedade, até mesmo quando se desvia de seus objetivos e finalidades.

O que queremos dizer sobre a utilidade das instituições de ensino em nossa sociedade é que, enquanto muitos acreditam nelas e outros as criticam, apontando o ‘fracasso’ da escola por falhar em ensinar, promover a alfabetização, respeitar as diferenças e se envolver em atividades que possam desafiar a norma, elas cumprem um papel fundamental para a sociedade. São usadas, principalmente, para manter os alunos ocupados, controlados e vigiados, um processo ampliado com os programas de escolas de tempo integral. Para Osório (2010, p. 101-102):

A compreensão dessa dinâmica sempre ocorrerá através de diferentes mecanismos e estratégias que justificam sua existência. Mais uma vez, essa dimensão institucional passa a ser regada por valores culturais atribuídos, determinados, condicionados, readequando outros significados e significantes (interpretação, adequação, limite de ação, possibilidade e reais interesses). Essas mesmas compreensões são redistribuídas, agora marcadas por outras intermediações. No caso da instituição, a mesma passa a ser considerada mais pelo caráter de acolhimento (desempenho) do que por suas funções, colocando em jogo sua finalidade.

Percebemos que a Educação no Brasil tem sido influenciada por um viés conservador e, em certa medida, reacionário, contribuindo para o discurso de desconfiança em relação à educação pública, abrindo espaço para a gestão da eficiência por parte das instituições privadas. Isso tem provocado mudanças para um modelo de privatização endógena de controle e de gestão e a oferta de programas e modelos de escolas, especialmente a partir de 1990.

A significativa mudança histórica está relacionada ao tópico a seguir, no qual aprofundamos o debate sobre a implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também conhecida como REF, e do programa de Escola de Ensino de Tempo Integral em MS, a Escola da Autoria.

3.3 Anos 2000: a (Re)invenção do Ensino Médio em reformas

Os discursos sobre a necessidade de mudanças nas políticas curriculares, objetivos e oferta do Ensino Médio ganharam destaque após a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. A principal iniciativa do período foi a tramitação do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, proposto pelo deputado federal Reginaldo Lopes. Esse PL previu a criação de uma comissão especial, com o objetivo de conduzir estudos e propor medidas para implementar a jornada em tempo integral no Ensino Médio e reorganizar os currículos dessa etapa em áreas do conhecimento.

A CEENSI foi criada em 15 de março de 2012, pelo Requerimento nº 4.337, de 2012. Foi instalada em 23 de maio 2013, a fim de reunir esforços para tentar convencer não só a sociedade, mas para negociar, com os parlamentares, a aprovação das alterações previstas na LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e, sobretudo, buscar

[...] uma concepção inovadora do ensino médio, com a formação integral do estudante, estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e esporte. Estabelecer um significado mais amplo e reconhecer na integração à educação profissional técnica uma importante política pública, mas que precisa ser complementada com a mudança curricular do ensino médio ‘tradicional’ não profissionalizante (CEENSI, 2013, p. 2, grifo do autor).

A contraditória medida de fomento à matrícula obrigatória pela EC nº 59/2009 não tinha surtido os efeitos anunciados. No mesmo período, continuou o aumento da evasão e do abandono escolar dos estudantes dos 15 aos 17 anos, como mostram os números da PNAD (IBGE, 2012): dos mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade, apenas 5,4 milhões estavam matriculados no Ensino Médio.

Para a CEENSI, seria necessário garantir a nova concepção de Ensino Médio, principalmente retomando enunciados já debatidos na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e na Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, e jamais exequível no país, ou seja, a ideia de um Ensino Médio Profissionalizante para todos. Insistiu o Relatório (CEENSI, 2013, p. 92):

A partir da constatação, inclusive por meio das avaliações empreendidas por esse Ministério, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, esta Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade.

No entanto, já havia críticas de que as propostas ignoravam os estudos e pesquisas realizados no país e pareciam atender a interesses e pressões de setores empresariais e de organismos multilaterais. O PL nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, não avançou para a votação no congresso, mas algumas de suas propostas foram utilizadas para a elaboração do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Por exemplo, a meta 3 ressalta a universalização do ensino para a população de 7 a 15 anos, devendo chegar a 85% até o ano 2024. Já a meta 6 estabelece que a oferta de Educação em tempo integral deverá ser 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. 28).

A conexão entre as reformas educacionais e a necessidade de desenvolver um plano de educação tem sido consistentemente ligada às diversas circunstâncias da sociedade. Na situação brasileira, ela se entrelaça em uma teia complexa de relações conflituosas entre indivíduos com perspectivas diversas, que se engajam no campo da educação não apenas para disputar a execução de iniciativas sociais mas, sobretudo, para garantir acesso aos recursos e financiamento públicos.

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, com substrato da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, suas redes e instituições. Perpassam essas concepções distintas visões e posturas político-pedagógicas que se materializam em vários campos, sobretudo, no financiamento e nos processos de gestão. A compreensão e o uso do fundo público têm sido objeto de argumentos éticos e políticos distintos, a partir da polarização histórica entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado (Dourado, 2017, p. 29).

Segundo Dourado (2017, p. 11), a principal questão sobre o processo de operacionalização do PNE envolve “[...] as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação dos recursos para a educação”. Por isso, para que sejam alcançadas as diretrizes complexas que o Artigo 1 elenca, tais como a universalização do atendimento escolar, serão necessários duplicados esforços e mudanças profundas nas práticas culturais.

O PNE para o período 2014/2024 reforça o caráter federativo na política educacional, anteriormente estabelecida na CF, de 05 de outubro de 1988 e na LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Além das dez diretrizes, insere-se a necessidade de universalizar e de melhorar a qualidade da educação.

Mesmo se houver o questionamento sobre a afirmação da CONAPE (2022) no que diz respeito ao abandono ou não do referido plano, não se pode negar que a almejada meta 3, sobre a universalização da frequência escolar para indivíduos de 15 a 17 anos em 2016, não foi alcançada em nenhuma grande região do Brasil.

Além disso, a meta 3 estabelece a universalização da taxa bruta até 2016 e o aumento da taxa ajustada líquida de escolarização de 15 a 17 anos em 85,0% até 2024. Porém, em 2022, as pesquisas revelam que há uma diferença de 9,8 pontos percentuais para atingir a meta final prevista: apenas 75,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio segundo a PNAD Contínua (IBGE, 2022).

Figura 11 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as grandes regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de escolarização (%)					Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)				
	2016	2017	2018	2019	2022	2016	2017	2018	2019	2022
Brasil	86,9	86,9	87,9	89,0	92,2	68,2	68,4	69,2	71,3	75,2
Norte	87,2	86,3	87,9	88,5	91,8	58,5	59,8	61,9	62,2	68,1
Nordeste	85,6	85,7	86,6	87,8	90,9	59,0	60,5	61,2	63,3	69,3
Sudeste	88,0	88,5	88,6	88,9	93,9	76,9	76,3	76,1	79,3	81,5
Sul	85,8	85,5	87,9	91,4	90,4	69,5	69,6	71,4	72,6	75,4
Centro-Oeste	88,2	86,6	89,1	90,4	92,4	70,0	70,3	71,5	74,2	77,6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Nota: As diferenças entre 2019 e 2022 e entre 2016 e 2022 são significativas ao nível de confiança de 95%, exceto a taxa de escolarização entre 2019 e 2022 da Região Sul.

A análise da distorção idade-série na Educação Básica, como evidenciado no gráfico, torna evidente a necessidade de atender à meta 8, que busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano do plano. No entanto, segundo os indicadores de 2022, a taxa geral de escolarização para essa faixa etária, independentemente do tipo de escolaridade frequentada, permaneceu em 30,4%, um percentual semelhante ao registrado em 2019. Além disso, apenas 4,1% dos estudantes completaram o Ensino Superior; 65,5% não estavam estudando; 20,8% estavam matriculados em cursos superiores; e 10,3% ainda frequentavam alguma turma da educação básica, com atraso no progresso acadêmico, de acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2022).

As maiores taxas de evasão ainda se concentravam nos anos que abrangem a idade-série do Ensino Médio. Por exemplo, entre jovens de 16 anos, as taxas de evasão variaram de 15,3% a 19,3%. Portanto, ao considerar o total de indivíduos de 14 a 29 anos no país, temos que 18% não completaram o Ensino Médio, totalizando quase 52 milhões, com uma significativa taxa de evasão no Ensino Fundamental, com 7,2% abandonando antes dos 13 anos, e 7,6% aos 14 anos, consoantes com a PNAD Contínua (IBGE, 2022).

A partir desses levantamentos, intencionamos compreender os desafios na reformulação de programas, normas e procedimentos pedagógicos, por meio de leis que não conseguem alterar as práticas culturais arraigadas. Percebemos que, muitas vezes, a educação é vista como a solução para corrigir as distorções sociais acumuladas ao longo da história. No entanto, as problematizações realizadas até aqui revelam que novas metas e estratégias no campo educacional frequentemente atuam mais para regular os indivíduos em seus mínimos detalhes do que para, efetivamente, transformar as práticas conservadoras que negligenciam os direitos educacionais dos estudantes de 15 a 17 anos.

A sociedade e suas instituições desenvolvem novas leis que, por vezes, se tornam estratégias políticas legitimadoras de jogos de interesses e disputas de projetos que não apenas regulamentam o contexto educativo, mas também normalizam as vidas das pessoas, por meio de um conjunto de verdades que todos devem seguir, confessar e se adequar a elas, espontaneamente ou por meio de negociações constantes.

Isso nos leva ao estudo foucaultiano de governamentalidade, que revela as técnicas, cálculos e táticas utilizados para governar a população, abrangendo diversas instituições, como a família, as relações de trabalho e a educação. Sublinhamos o papel dos dispositivos de segurança como instrumentos técnicos dessa racionalidade permanente de vigilância e controle sobre os interesses dos indivíduos.

3.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O debate e a discussão a respeito das políticas curriculares ganharam um capítulo especial com a tramitação e a aprovação da BNCC para todas as etapas da Educação Básica. O documento não apenas define um conjunto de habilidades e competências para as etapas e modalidades, mas também se manifesta como um documento de caráter normativo. Em 2017, foi aprovado o texto abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já o documento referente ao Ensino Médio só foi aprovado em 2018.

Embora o Brasil já contasse com documentos de referência curricular desde 1997, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano em 1997, e 6º ao 9º ano em 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2000, somente com a publicação da BNCC o Estado brasileiro elaborou um documento com caráter normativo. Esse documento estabelece, tanto para os sistemas de ensino público quanto privado, um conjunto de aprendizagens que devem ser cumpridas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Desde a divulgação da primeira versão da BNCC, apresentada em 2015, até a aprovação pelo CNE da versão final em 2017, as discussões deflagradas incidiram sobre os pressupostos e argumentos que sustentam a defesa da BNCC bem como o próprio sentido de Base, sobre o qual se ergueu e elaboração desse projeto de unificação curricular marcado por uma lógica de centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante, em contraposição ao grande investimento feito em significar a base como resposta/solução à falta de qualidade da educação feita a partir de uma declarada ampla participação de diferentes segmentos sociais (Oliveira; Frangella, 2019, p. 25).

Embora haja um discurso de que a BNCC não é um currículo, e por isso não devemos partir da ideia de que centraliza as decisões curriculares no país, há duras críticas dos pesquisadores da área e estudos sobre o currículo que entendem que a BNCC não representa apenas um conjunto indicativo de ‘aprendizagens essenciais’. Da forma como foi elaborada e com a sua implementação abrangente e obrigatória, presta-se à seleção e à organização do conhecimento e naturaliza-se pelas práticas escolares, utilizando personagens, como os professores, que são executores e reprodutores desse programa de regulação no campo educativo. Para Oliveira e Frangella (2019), tudo isso já seria uma questão antiga no campo curricular. Discordando dos dispositivos elaborados pela BNCC, os autores (2019, p. 25, grifos dos autores) contrapõem-se

[...] à lógica instrumental e esterilizada, que com base no argumento científico, reveste de validade a BNCC como conjunto indicativo de ‘aprendizagens essenciais’, ou seja trata-se ‘apenas de conhecimentos’ e afirma-se que ‘não é currículo’, estruturando binarismos que os estudos no campo curricular há muito vêm problematizando: a ideia de currículo como seleção e organização de conhecimentos que dado ao caráter científico desses, se coloca de forma naturalizada como meta da escolarização, a ideia de que o currículo, nas muitas e diferentes escolas, representa apenas arranjos organizacionais para o ensino desses conhecimentos que compõem o acervo selecionado; o Estado como origem de políticas e o velho lugar fixado ao docente na escola de executor, detentor de conhecimento e instrumentos de reprodução de programas de regulação definidos em mapeamentos lineares dos processos políticos.

Essa questão, em destaque nas pesquisas sobre currículo, comprova-se pela maneira como as escolas têm trabalhado o discurso de Projeto de Vida no Ensino Médio. Para a BNCC, ele seria o eixo central e organizador das práticas escolares. Não obstante, tem se tornado apenas um componente do currículo das redes estaduais de ensino, levando o professor a se referenciar em propostas e modelos de instrução elaborados por institutos privados de Educação em MS, principalmente na implementação do seu programa de Escola de EMTI, a Escola da Autoria. Os principais parceiros são o ICE e o Instituto Ayrton Senna.

A associação entre o projeto de vida e a cultura escolar no país também faz parte das metas do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como a meta 3. Para o documento, no Ensino Médio, o projeto de vida seria viabilizado pelo protagonismo e pela autoria desenvolvida no Ensino Fundamental. Mas não há nenhuma estratégia de como seria garantido o exercício pretendido pela BNCC para as crianças e os adolescentes nessa etapa da Educação Básica (1º ao 9º ano). O documento (Brasil, 2018, 472) explicita:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.

Isso posto, qual seria a condição de possibilidade para o cumprimento da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) para o Ensino Médio? Como se daria esta formação integral dos estudantes e como as juventudes, que são múltiplas, seriam acolhidas nesses diferentes contextos e culturas locais deste imenso país?

Ao executar a proposta, a escola tem confundido ou reproduzido a ideia de que a Educação Integral corresponde a programas de organização de Escolas de Tempo Integral, com uma rotina estressante concentrada do ensino de componentes curriculares com código de habilidade e competência definidas pela BNCC para a Formação Geral Básica (FGB), conforme problematizamos pelos resultados das entrevistas (docentes, alunos egressos e gestores) coletadas.

Segundo Oliveira e Frangella (2019, p. 30):

A Concepção de Educação da BNCC compreende o ato educativo como algo que começa no ensino e depois chega à aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma concepção ensinante, reducionista e desrespeitosa com as trajetórias de vida dos estudantes submetidos à escolarização a partir dela. Essa concepção

define que, o que cabe ao estudante no exercício do seu direito de aprender é o de vir a conhecer apenas aquilo que a norma curricular prevê ensinar a ele. Atribuindo relevância aos conteúdos desta norma e a mais nenhum outro tipo de conhecimento, a BNCC reduz o direito de aprender a obrigação de aprender aquilo que dela consta e nada mais, cassando o direito dos estudantes de serem respeitados naquilo que são, pensam, sabem e sentem.

Complementam Oliveria e Frangella (2019, p. 31):

Outro pecado original da BNCC está na sua concepção de currículo que, embora seja decorrente da concepção de educação já referida, possui especificidades que convidam a discuti-la. Concepção de currículo de viés tecnicista, conteudista e disciplinares, ultrapassada para a maior parte dos pesquisadores do campo. É uma concepção ainda considerada válida pelo senso comum e fortemente presente na sociedade, formulada há cerca de cem anos.

Evidenciamos os conceitos e os discursos sobre as juventudes presentes na BNCC (Brasil, 2018), etapa do Ensino Médio:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

É certo que a proposta de escolarização para jovens contemporâneos se depara com o problema das práticas sociais e dos marcadores culturais na sociedade. Portanto, é fundamental avaliar a disseminação de informações por uma Base Nacional para compreender os dados, os cálculos e seus efeitos sobre a subjetividade juvenil. A noção de que os jovens podem assumir um papel de protagonismo na Educação Básica, com potencial para formular um projeto de vida, é um desafio, dada não só a infraestrutura da maioria das instituições de ensino do país, que não é significativa para o acolhimento adequado de adolescentes e jovens, mas, sobretudo, pelas concepções difundidas nos documentos curriculares. É fato que, segundo Mendes e Silva (2014, p. 7):

Nas últimas décadas, nos discursos sobre a educação escolar e a escola, tem sido comum apontar que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos socioculturais. Nesse sentido, os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto

organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

As práticas curriculares não são definidas em um único momento. Resultam do embate de ideias, disputas e contradições históricas na sociedade. Conforme Foucault (2014, p. 40-41), para “[...] distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis aos quais pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”, adotamos uma abordagem histórica, para resgatar os enunciados discursivos e as condições históricas de possibilidades de conhecimento para o desenvolvimento de políticas para a Educação brasileira.

O Novo Ensino Médio, respaldado por leis, normas e dispositivos, busca estabelecer, no país, uma nova narrativa para essa etapa da Educação Básica. No entanto, ele discute a elaboração de um projeto de vida sem enfrentar todas as distorções históricas da etapa, já mencionadas.

Outro documento normativo importante para a organização curricular são as DCN para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), que dispõem:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - Sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; e,
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo.

É preciso problematizar os novos discursos, uma vez que, como afirmado por Veiga Neto (1996), muitas vezes tomamos a linguagem como um recurso natural e não problematizado, ignorando as regras pelas quais os discursos se formam e se articulam. Agindo assim, acabamos naturalizando e não compreendendo o papel da linguagem, ou seja,

que os enunciados têm suas regras próprias, e não temos o controle sobre os discursos que pensávamos ter.

As políticas educacionais, em nosso país, são atravessadas por relações de poder e disputas por posições estratégicas na regulação da população. Isso é caracterizado por uma cultura local profundamente enraizada em tradições e costumes autoritários, que resultam das relações de força política e econômica, nas quais foram forjados e negociados os estados federados. Portanto, a ideia de uma REF, amparada pela padronização de uma BNCC, fica sob suspeita, devido às suas próprias contradições históricas.

Não parece evidente, como os documentos sugerem, que existe uma proposta viável que vá ao encontro, de forma equitativa, das demandas, que não são prioridades em nosso país. Como exemplo, o direito à Educação Básica Obrigatória para jovens entre 15 e 17 anos só foi garantido pela EC nº 59, de 11 de novembro de 2009, que lhes deu o acesso aos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Até 2022, o repasse da União era no valor de apenas R\$ 0,36 por estudante, para atender à segurança alimentar e nutricional, como previsto no plano.

3.4 Da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 ao Cronograma Nacional de implementação do NEM em 2022: impasses e comprometimentos.

Diante do cenário esperado e projetado para os jovens no país, citamos a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude. Essa legislação, somando-se aos demais dispositivos legais, traz um conjunto de direitos, princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas para a juventude. A proposta do estatuto era discutir a instituição do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que seria responsável pela proteção e promoção dos direitos dos jovens. O estatuto enumera um conjunto de prescrições, como o direito à não discriminação, o direito de acesso à educação e à saúde, e o direito de participação em movimentos e organizações sociais.

Observemos os princípios estabelecidos pela Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

- I - Promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - Valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

- IV - Reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - Promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - Respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, pelo que indicam os números, não está sendo cumprida, principalmente na questão da segurança dos jovens, incluindo o direito à não discriminação e o direito de acesso à educação. De acordo com o Estatuto, os jovens devem ser dotados de autonomia, emancipação e capacidade de participação social e política, o que pode ser demonstrado por meio de ações dialógicas. Isso contrasta fortemente com os métodos empregados no início da reforma do governo Michel Temer, em 2016, que alterou as leis de Educação por meio de uma Medida Provisória, de forma autoritária, impactando diretamente na organização educacional da juventude.

Em relação às concepções de juventude, Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 104) assim se posicionam:

A juventude deve ser compreendida dentro do âmbito dos dinâmicos processos sociais das diferentes sociedades, pois seu condicionamento é fruto de relações de poder que, através de determinados discursos, usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea.

Além disso, os autores sugerem que é crucial compreender o discurso sobre a juventude à luz dos processos em constante mudança em várias sociedades. Por exemplo, ao analisar a proposta de reforma para o Ensino Médio no Brasil, torna-se inequívoco que estão em jogo relações de poder, nas quais determinadas verdades são manipuladas para destacar certos aspectos e interesses da juventude, ao passo que negligenciam suas verdadeiras necessidades na sociedade contemporânea.

Ao explorar as dinâmicas de autoridade que moldam as diretrizes educacionais, a Reforma pode parecer endossar a ideia de um Ensino Médio ‘moderno’. Não obstante, uma análise mais aprofundada revela que ela não introduz nada de novo no discurso sobre adolescentes, jovens e educação no contexto das políticas neoliberais. Em última análise, os autores sustentam que estamos diante de uma continuidade, e não de uma mudança (Silveira; Ramos; Vianna, 2018).

Estes são os desafios constantes no Estatuto da Juventude, na Seção II - Do Direito à Educação (Brasil, 2013):

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 1º A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

O objetivo não é fazer uma interpretação do Estatuto da Juventude, seus limites e perspectivas, muito menos estabelecer uma classificação de importância de documentos aprovados para a juventude escolar no país, mas compreender os seus discursos, confrontados com os processos e os acontecimentos históricos já acumulados, proporcionando maior segurança e compreensão dos saberes que circulam com o discurso do novo. Consequentemente, neste trabalho, seguimos o tratamento de cada documento com base no que Foucault (2013, p. 7-8) considera

[...] como sua tarefa primordial, não o interpretar, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

Nosso exercício de pesquisa, então, explora o acervo do Ensino Médio, formando hipóteses, alternativas e proposições explicativas, o dito e o não dito, não para conferir o seu valor de verdade, mas para inventariar os subsídios na rede de relações que são múltiplas e provisórias, capazes de estabelecer regularidades pela elaboração de enunciados como acontecimentos singulares. Para Foucault (2013), esse tipo de análise é relevante para apreender os procedimentos e com quais efeitos se constroem e fazem circular verdades pelos mecanismos de poder em nossa sociedade. Para o autor (2013, p. 158), arquivo é

[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco em uma linearidade sem ruptura e não desapareça ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas se acompanham umas com as outras segundas

relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas.

Apoiado nos indicadores, nos enunciados e problemáticas discutidos, no governo de Michel Temer (2016-2018), uma das primeiras estratégias foi a publicação da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a nova política de fomento à implementação de escolas de EMTI. Além de representar as primeiras ações políticas de um novo governo, o fato que chama a atenção é que essa MP alterou algumas leis importantes para a Educação, tais como a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, sem que antes houvesse atendido às reivindicações dos conselhos, associações e demais profissionais da Educação. Tudo isso aconteceu com apenas 22 dias após a posse do governo de Michel Temer.

Já a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criou o Programa de Fomento à implementação de Escolas de EMTI, uma das diretrizes da MP. A introdução dessas mudanças ocorreu de forma autoritária, sem a participação efetiva de profissionais da Educação, movimentos sociais, comunidade escolar, universidades e centros de pesquisa públicos, o que gerou resistência e protestos.

O documento base da CONAPE (2022, p. 25) avalia esse governo:

A conjuntura brasileira atual, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em Golpe de Estado jurídico-parlamentar-empresarial-midiático impetrado em 2016, é de forte ruptura com o ambiente demarcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). [...] Os retrocessos na agenda nacional iniciados no Governo Temer e aprofundados na gestão Bolsonaro intensificam-se em novos moldes e se apresentam com novas características, acionadas por políticas neoliberais e ultraconservadoras, as quais negam o esforço coletivo de democratização do País e das instituições que garantem a democracia.

A CONAPE critica a ação abrupta do novo governo ao propor mudanças de leis por meio de medida provisória, diante de um tema tão relevante e que é um problema para a Educação Básica, o Ensino Médio. Além do mais, deixa claro o desrespeito ao coletivo de pesquisadores e às instituições de pesquisas por todo o país, que há anos discutem os desafios da escolarização da juventude brasileira, como se constata com o debate em torno do Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013:

Esta reforma, antes de ser transformada em Lei no Congresso Nacional, foi apresentada como Medida Provisória, a de nº 746, de 2016. Através dela, o governo tomou decisões relativas a propostas que já haviam sido objeto de discussão no Congresso, sem encontrar consenso. Referimo-nos ao Projeto

de Lei 6.840, de 2013, cuja concepção era a mesma da reforma agora introduzida, alterando um conjunto de leis e definindo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do ensino médio. O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado. Na visão do Movimento, havia-se conseguido evitar o que seria uma desfiguração do ensino médio em seu caráter democrático e em sua concepção. Pois bem, em 2016, as mesmas medidas, que já tinham sido postas de lado pelos deputados, voltam como Medida Provisória, ou seja, como imposição, sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate (Krawczyk, 2017, p. 36).

A mudança na carga horária tem a condicionante de que seja observada impreterivelmente a BNCC–EM, tornando-a, assim, a base para a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, distribuídos por áreas do conhecimento e divididos em duas partes. Essa divisão se dá por FGB, com até 1.800 horas do total, e IF com, no mínimo, 1.200 horas, configurando-se na parte flexível e diversificada dos currículos de que trata o *caput* do Art. 26, harmonizado com a BNCC-EM.

A reforma também introduziu a obrigatoriedade de um novo currículo composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos, conforme o Art. 4º da nova Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando o Art. 36 da LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- 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.

Sobre a articulação em torno da aprovação da BNCC por esse governo, o documento da CONAPE (2022, p. 64-65) discute e faz críticas à concepção centralizadora da Base por ênfase nas competências e habilidades, desconsiderando a diversidade cultural das escolas brasileiras:

Também foi assim a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da BNCC – em dezembro de 2017; a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio, ambas homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) de forma rápida, a primeira no mesmo dia e a segunda na semana seguinte. A BNCC, além de padronizar e esvaziar o currículo da educação básica e promover a alienação do fazer docente, é utilizada para formatar e descaracterizar a

formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação. Ademais, a BNCC não considerou as contribuições e críticas das entidades, dos/as profissionais da educação, de famílias, de comunidades escolares e dos/das estudantes no processo de sua elaboração, além de excluir temas sociais importantes (como a discussão de gênero e identidade de gênero), esvaziando-os de significado. A BNCC é inaceitável do ponto de vista curricular, pedagógico e educacional, uma proposta anacrônica ancorada em concepções ultrapassadas, que atribuem centralidade a um catálogo de competências e habilidades e aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle que desconsidaram a diversidade cultural das escolas e a autonomia dos sistemas de ensino, favorecendo interesses privatistas (CONAPE, 2022, p. 64-65).

O governo Temer assumiu a presidência após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em um processo conturbado, marcado por acusações de ambas as partes. O processo de *impeachment* teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o então deputado Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados Federais, aceitou as denúncias de crime de responsabilidade, sendo concluído em 31 de agosto de 2016, com a cassação do mandato de Dilma Rousseff.

Nesse período, Eduardo Cunha estava sob investigação na Operação Lava-Jato, da Polícia Federal, devido a acusações de recebimento de propina da Petrobrás e de manutenção de contas secretas na Suíça. As acusações levaram à sua perda de mandato por quebra de decoro parlamentar em 12 de setembro de 2016. Em 19 de outubro de 2016, ele foi preso pela Polícia Federal e, em março de 2017, foi condenado a 15 anos e quatro meses de prisão por corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas.

A defesa de Dilma Rousseff argumentou que o processo de *impeachment* era um golpe parlamentar, alegando que a presidente e seu partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), estavam sendo perseguidos e retaliados por não terem apoiado Eduardo Cunha no Conselho de Ética. Para a defesa, os crimes pelos quais a presidente foi acusada, como a abertura de créditos suplementares sem a autorização do Congresso Nacional e a realização de operações de crédito com instituição financeira controlada pela União (as chamadas ‘pedaladas fiscais’), eram frágeis e não justificavam a perda de mandato. Eles alegavam que era uma articulação entre o vice-presidente Michel Temer e o deputado federal Eduardo Cunha, ambos do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, mantendo as mudanças na LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Ela também revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que estabelecia a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nos currículos de Ensino Médio e instituiu, como principal estratégia, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI.

Assim, buscamos compreender como a REF, cujo foco é promover o Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral por meio do aumento da carga horária, pretende resolver a questão. Um dos principais motivos para a evasão escolar entre os jovens estudantes é a necessidade de priorizar o trabalho. No Brasil, o número chegou a 40,2%. Os homens se destacam com 51,6%, seguidos pela falta de interesse em estudar (26,9%). Para as mulheres, o principal motivo também foi a necessidade de trabalhar (24,0%), seguido de gravidez (22,4%) e falta de interesse em estudar (21,5%). Além disso, 10,3% das mulheres apontaram a realização de afazeres domésticos ou o cuidado de outras pessoas como o principal motivo para abandonar os estudos ou nunca estudar. Para os homens, o percentual foi insignificante (0,6%).

O estudo dos dispositivos, os instrumentos fundamentais para análise de poder, em termos da relação entre o discursivo e o não discursivo nessa proposta, é imprescindível para apreender “[...] a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneo: discursos, instruções, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. (Foucault, 2014).

Para Foucault (2014, p. 364), os discursos podem “[...] aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática [...]”. Ou seja, o referencial teórico exige que a investigação conduza a percepção dos acontecimentos discursivos, a fim de desvelar a realidade e os motivos pelos quais o Ensino Médio continua a ser um problema com altos índices de evasão escolar, alunos e professores descontentes com a proposta e estrutura organizacional abaixo das exigências constitucionais. Este trabalho vem na mesma direção do projeto de pesquisa defendido por Foucault (2010, p. 257-258):

Meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade. Penso que há em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que produziram há séculos ou há anos são muito importantes.

Além de ser crucial para a percepção da realidade e desse desenvolvimento, a dimensão histórica, para Foucault, propicia explicitar um conceito de governo que sempre esteve associado às pessoas, nunca somente a território ou geografia, mas às maneiras de controlá-las, garantindo ou não a sua sobrevivência, estabelecendo seus limites e possibilidades e fabricando subjetividades como mecanismos e táticas.

A partir da pesquisa e da análise, endereçamos os entraves sobre a reformulação de conceitos pedagógicos por meio de leis ou programas que não conseguem alterar as práticas culturais. A educação vem acrescida do discurso de redentora das distorções sociais acumuladas, possibilitando que se entenda que, em nossa sociedade, se desenvolve em “[...] espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas e doutrinas.” (Osório, 2010a, p. 101).

Osório (2010b, p. 137) é ainda mais enfático ao discutir as instituições escolares, pois os discursos de redenção e até mesmo de reforma escolar

[...] nos permitem então localizar a educação como um processo contínuo das dinâmicas e interesses sociais, de vivência, de construção e desconstrução, de possibilidades e limites, de desejos e desprazeres, de experiências pessoais e coletivas, extrapolando a redução de um espaço privilegiado para aprender ou de ensinar, no caso, a instituição escolar.

As novas leis passam, então, a ser estratégias políticas construídas por um conjunto de autoridades que regem a sociedade, transformando-se em intervenções políticas, socialmente legitimadas, determinando valores, instituições e procedimentos que interferem em esferas tão diversas quanto a família, o trabalho, a sexualidade e a educação. E isso é o que Foucault esclarece no seu estudo sobre a governamentalidade.

Após a tomada do poder, a reforma seguiu seu curso de implementação de forma lenta e, contraditoriamente, não adotou a mesma pressa de sua implantação, via MP, em 2016. O ano de 2018 foi ano eleitoral; todas as atenções estavam voltadas à disputa pelo voto, por isso não houve avanços significativos na implementação da reforma. Jair Messias Bolsonaro assumiu o mandato no dia 1º de janeiro de 2019 e, além das manobras políticas para se manter no poder, não apresentou nenhuma proposta para a implementação da reforma.

Seu governo teve dificuldades na escolha do Ministro da Educação. O primeiro ministro, Ricardo Vélez Rodríguez, ficou no cargo por quatro meses (1º jan. a 8 abr. 2019). Já o segundo, Abraham Weintraub, atuou de 9 abril 2019 a 19 junho 2020, deixando o cargo para Carlos Decotelli, cuja nomeação foi publicada em 25 de junho, mas não tomou posse, por ter sofrido denúncias de irregularidades em seu título de Pós-Graduação. Milton Ribeiro

assumiu o cargo no dia 16 julho de 2020 e permaneceu até março de 2022, quando teve que sair para responder às denúncias de corrupção em sua pasta. O último ministro foi Victor Godoy.

Devido à demora na escolha do titular da pasta responsável pela implementação do Novo Ensino Médio e à ausência de apresentação de um projeto de Educação para o país, o governo de Bolsonaro só publicou o cronograma de implementação dois anos e seis meses após a posse, pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, instituindo o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021) e definindo:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e,
- VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

A publicação da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, já demonstra aspectos da racionalidade que articula as formas de gestão da Educação no país. Mesmo após a paralisação de quase dois anos das atividades presenciais devido à Pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação não elaborou um plano de atendimento para saber as condições emocionais da juventude, a recomposição da aprendizagem adequada à realidade frente à defasagem do ensino, que foi improvisado pelo uso de atividades remotas, e algumas tentativas frustradas de aulas síncronas, pela precariedade do acesso à internet nos lares brasileiros.

Se considerarmos o acesso à internet, por exemplo, tão necessário durante a oferta de aulas não presenciais, de acordo com a PNAD (IBGE, 2019), em 12,6 milhões de domicílios do país não havia internet; 34,9 milhões de pessoas não tinham celular para uso pessoal; 19,0% correspondiam à população de dez anos de idade ou mais.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, por outro lado, ao padronizar um currículo para todo o país e estabelecer itinerários formativos, parece não considerar as características e necessidades específicas dos jovens estudantes brasileiros. Além disso, a

ampliação da carga horária sem uma abordagem adequada para enfrentar os desafios históricos do Ensino Médio, como a evasão escolar, pode não ser suficiente para promover o desenvolvimento integral dos jovens.

3.5 A Lei nº 14.945, de 31 de junho de 2024: a reestruturação e a nova Política Nacional de Ensino Médio

Mesmo que o recorte temporal para esta pesquisa abranja os anos de 2017 a 2022, precisamos problematizar o surgimento de novos enunciados e os arranjos institucionais de outros discursos, ainda em processo de operacionalização ao término deste texto. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Governo Lula) iniciou em 2023, cercado por demandas de várias reivindicações de grupos e entidades organizadas (Sindicatos, Associações, Fóruns e Conselhos), que exigiam a revogação do NEM.

Por isso, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a consulta pública para tratar da avaliação e da possível tentativa de reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.

Foram realizados 12 webinários com a participação de 42 especialistas, cinco seminários pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com 16 pesquisadores, e quatro audiências públicas com as seguintes entidades: Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), Fórum Nacional de Educação (FNE) e Consed (Brasil, 2023).

O MEC promoveu o Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, reunindo 180 estudantes do ensino médio de todos os estados do país. Prosseguindo com o levantamento dos dados para as análises e avaliações, houve consulta pública *online* por uma plataforma do governo (Participa+Brasil). Pelo aplicativo de *WhatsApp*, a consulta pública alcançou 139.159 participantes (102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores) (Brasil, 2023).

Após a conclusão da Consulta Pública, e para ganhar tempo para a elaboração da reestruturação da política nacional de Ensino Médio, o MEC resolveu, no dia 04 de abril de 2023, suspender por 60 dias a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que havia definido o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com mudanças previstas entre 2022 e 2024.

O movimento pela Revogação do NEM se fortaleceu e apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2.601, no dia 16 de maio de 2023. A proposta teve apoio dos

seguintes deputados: Bacelar (PV/BA - PT-PCdoB-PV), Tarcísio Motta (PSOL/RJ - PSOL-REDE), Chico Alencar (PSOL/RJ - PSOL-REDE), Ivan Valente (PSOL/SP - PSOL-REDE), Profa. Luciene Cavalcante (PSOL/SP - PSOL-REDE), Luiza Erundina (PSOL/SP - PSOL-REDE), Sâmia Bomfim (PSOL/SP - PSOL-REDE), Fernanda Melchionna (PSOL/RS PSOL-REDE), Túlio Gadêlha (REDE/PE - PSOL-REDE), Célia Xakriabá (PSOL/MG - PSOL-REDE), Talíria Petrone (PSOL/RJ - PSOL-REDE e Pastor Henrique Vieira (PSOL/RJ - PSOL-REDE).

O PL 2.601, de 16 de maio de 2023, foi elaborado com a participação de diversos docentes e pesquisadores, após várias manifestações públicas de pedido de revogação do NEM e o cancelamento dos Itinerários Formativos: Andressa Pellanda, Carlos Artexes Simões, Carlota Boto, Catarina de Almeida Santos, Daniel Cara, Elenira Vilela, Fernando Cássio, Idevaldo Bodião, Jaqueline Moll, Monica Ribeiro da Silva, Salomão Ximenes e Sandra Regina de Oliveira Garcia.

No cenário político do nosso país, as análises e as problematizações referentes a cada proposta demonstram a disputa por espaço na formulação e na articulação dos discursos que induzem novos enunciados, em que circulam saberes, dados e informações, fomentando o exercício das relações de poderes, caracterizadas pelos jogos de verdade e pela racionalidade do confronto.

O MEC divulgou os resultados da Consulta Pública, destacando algumas propostas. Com relação à carga horária do NEM, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve críticas sobre a redução em 1.800 horas de FGB e 1.200 horas para os IF. Professores, gestores e estudantes demandaram ampliação dessa jornada, sugerindo “carga horária mínima entre 2.100 e 2.400 horas.” (Brasil, 2023).

Com relação aos aspectos curriculares, houve a demanda de definir e conceituar, principalmente, a ideia de Itinerários Formativos. Além da falta de clareza quanto aos seus fins, a ideia continha desorientação e desarticulação com a formação prevista para o Ensino Médio. Aliás, esse ponto foi o mais discutido pelos estudantes ouvidos. Mais da metade dos que se manifestaram opinou sobre a formação superficial, incluindo a não contribuição das atividades do Projeto de Vida em sua formação.

Entre algumas das sugestões recebidas pelo MEC (Brasil, 2023, p. 12), estão:

- Reduzir os itinerários formativos e os definir com mais precisão, bem como avaliar e reeditar os normativos referentes ao ensino médio.
- Incluir no processo de construção curricular as juventudes, dando atenção ao processo de escolha dos jovens.

- Retomar os componentes curriculares obrigatórios, que vigoravam antes do NEM.
- Criar uma base comum nacional para os itinerários formativos, a partir de uma proposta elaborada pelo MEC em colaboração com as secretarias estaduais de Educação, que permita superar as desigualdades educacionais e reavaliar a estrutura curricular dos itinerários formativos.
- Revisar e ressignificar a proposta pedagógica do Projeto de Vida.
- Não amplificar os itinerários formativos em detrimento da FGB e retirar a imposição de exclusividade da língua inglesa.

Outra questão de debate gira em torno da infraestrutura das instituições escolares, inadequadas para acomodar as propostas de um EMTI. O programa também faz parte das propostas do atual governo. Teve início em 2016, pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, instituindo a política, e pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, sobre o programa de fomento à EMTI, recebendo o maior repasse financeiro durante a sua implementação.

A consulta constatou que a falta de estrutura básica em muitas escolas brasileiras (salas de aula, equipamentos tecnológicos, materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas, refeitórios, internet) vem impactando negativamente. É uma barreira para a tentativa de implementação adequada, por exemplo, de Itinerários da Formação Técnica e Profissional (IFPT), conforme insistem os documentos, com a oferta na última etapa da Educação Básica.

A precarização das instituições escolares públicas, mesmo com expressivo repasse financeiro oriundo de empréstimos internacionais, é compatível com a racionalidade política, que se organiza pelo princípio da concorrência, acirrando ainda mais as desigualdades e os discursos entre a educação pública e privada. Por isso, indica-se a urgente e necessária definição de parâmetros mínimos de qualidade para a operacionalização da política de investimentos. (Brasil, 2023).

A partir de consultas e proposições, o governo elaborou o Projeto de Lei nº 5.230, de 06 de janeiro de 2024, que foi enviado ao Congresso com a intenção de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, definindo outras diretrizes para a política nacional de ensino médio. Depois de embates, disputas e votações nas duas casas, Câmara e Senado, foi convertido na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

A maior parte das demandas e reivindicações dos movimentos, de estudantes, profissionais da educação e especialistas não foi levada em consideração na negociação entre o governo e o congresso brasileiro. A Revogação do NEM foi descartada pelo governo, pois

era preciso negociar no Congresso, onde não tinha a maioria, se quisesse a aprovação de sua política nacional para o Ensino Médio e outras demandas para a sua governabilidade.

Isso chama a atenção. As perguntas que ficam na mente são: para que serve a manutenção de pesquisadores se os resultados de suas pesquisas e os documentos elaborados por associações e movimentos em defesa das pautas sobre as públicas de Educação não são relevantes na formulação das propostas de governo, neste caso, a reestruturação da política nacional de Ensino Médio? Qual foi o valor da organização, pelo próprio governo, de consultas e audiências públicas? Que concepção de conhecimento é esta que não consegue romper a bolha das estruturas políticas já estabelecidas, demonstrando a dicotomia dos discursos, uma vez que o governo sustenta a universidade, sustenta os pesquisadores, sustenta a pós-graduação? Para quê? Para dizer que sustenta? Que relação é essa que se estabelece entre os resultados das pesquisas, ou neste caso, das consultas, se não serão alteradas as relações políticas do governo e sua governabilidade?

Esses questionamentos colocam em suspeita o princípio constitucional de democracia participativa. Como já discutimos sobre a aprovação de novas leis, o problema não seriam os princípios – sempre será como eles serão operacionalizados. É plausível o exercício de escuta que o atual governo elaborou, buscando corresponder aos anseios dos que o elegeram, na esteira de defender a Democracia, que esteve abalada nos últimos anos. Em análise da experiência de uma tentativa de reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, o governo faz uma consulta para parecer democrático. Mas que garantia se deu para que, efetivamente, os resultados dessa consulta sejam observados e considerados, ou melhor, sejam respeitados?

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criada em 1978, responsável por congregar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com seus professores e estudantes e demais pesquisadores da área associados, fazia duras críticas ao NEM. Portanto, uniu-se ao conjunto das lutas por sua revogação, endossando inúmeros movimentos para esse fim, como foi o caso da decisão da Conferência Nacional Popular de Educação, em julho de 2022.

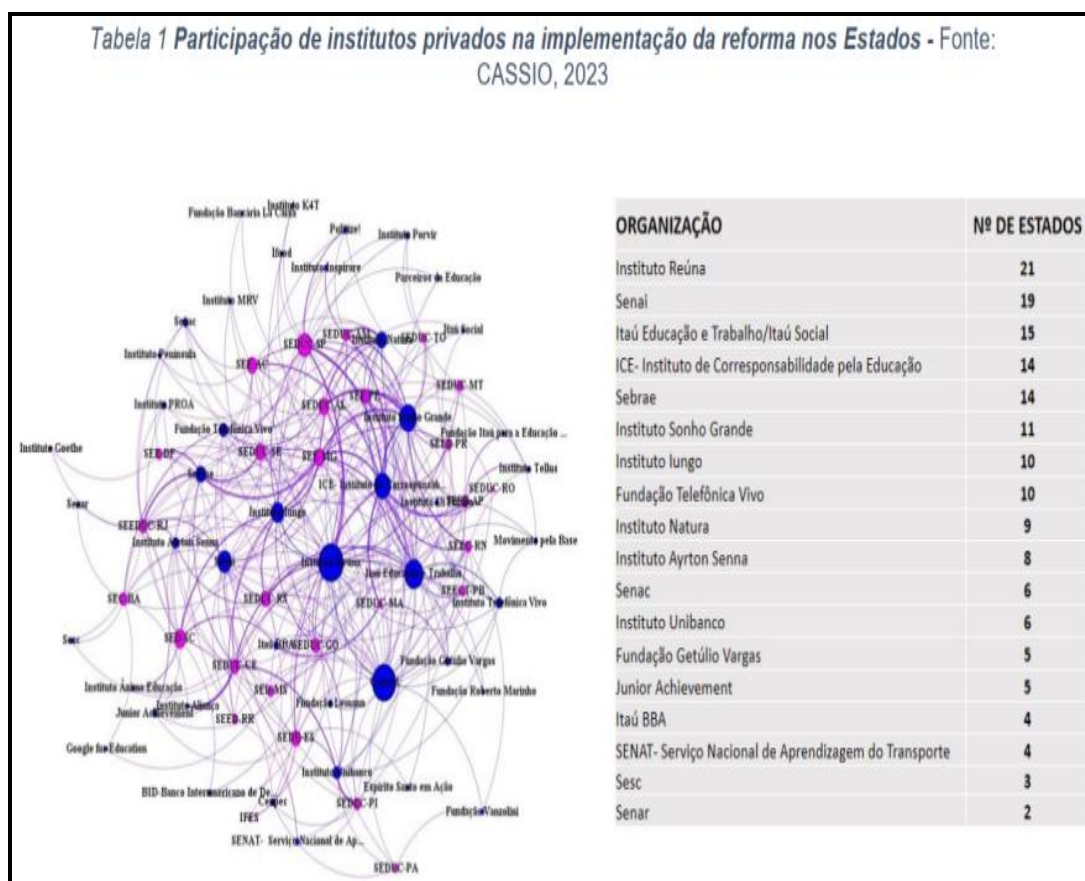
Sua crítica ao último governo, que havia assumido o mandato em 2019, veio por entender que ele tinha uma postura antidemocrática, apontando, por exemplo, sua administração “[...] de forma negacionista a pandemia, ainda negou, através de seus ministros, qualquer possibilidade de diálogo com os movimentos sociais, estudantis, associações de professores, profissionais da educação e pesquisadores da área cuja pauta fosse as alterações curriculares nessa etapa da Educação Básica (ANPEd, 2023, p. 6).

Havia uma expectativa de mudanças, devido à retomada do diálogo com o atual governo, o que levou a ANPED a elaborar, por intermédio de seus Grupos de Trabalho, cinco seminários, com o tema “Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?”.

Eles foram realizados em cada região do país, reunindo diversos pesquisadores. O primeiro ocorreu na Região Nordeste, em 08/5/23. Outros encontros foram organizados na Região Sul 16/5/23; Região Amazônica 26/5/23; Região Sudeste 02/6/23; e, por último, o encontro da Região Centro-Oeste, no dia 06/6/23.

A Figura 12 mostra um dos pontos discutidos durante os encontros regionais promovidos pela Associação, e que também foi um dos fatores problematizados nesta pesquisa, qual seja, a participação de institutos privados na implementação da REF nos estados brasileiros.

Figura 12 – Participação de Institutos privados na implementação da reforma do NEM.



Fonte: Relatório final dos Seminários ANPED: Ensino Médio – O que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública (2023).

Em MS, o acordo foi firmado com o ICE presente em 14 estados da Federação. O debate desses encontros desvelou um dos pontos nevrálgicos dessa reforma, qual seja, a

tentativa de privatização da educação pública, mesmo que de forma endógena, por meio de celebração de acordos e “[...] das parcerias estabelecidas com organismos internacionais e empresas privadas com fins de aquisição de pacotes pedagógicos para adequação das escolas à reforma” (ANPEd, 2023).

Nos Seminários da ANPEd, evidenciou-se o caráter de ampliação das desigualdades produzidas na rede pública brasileira, uma vez que, conforme o levantamento o Censo Escolar de 2022, mais da metade dos municípios brasileiros tem apenas uma escola de Ensino Médio (2.661 municípios), comprometendo qualquer possibilidade de concretizar os discursos de flexibilização do currículo e escolhas de itinerários formativos pelos estudantes.

A Câmara dos Deputados selecionou, como relator das análises da proposta apresentada pelo governo, o ex-Ministro do MEC do governo de Michel Temer, responsável pela implantação do NEM em 2017, o deputado Mendonça Filho (União Brasil-PE), interessado em defender a manutenção do texto da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o que gerou embates e negociações na casa, forçando o governo a atender a algumas de suas demandas.

Além de defender o NEM, o relator retirou do texto que foi aprovado na Câmara o ensino obrigatório da língua espanhola, tanto presente na proposta do governo quanto aceita na proposta de substitutivo do Senado Federal. Mas o principal ponto de impasse entre o relator e o governo estava na definição da carga horária do currículo. Enquanto este exigia mais horas para a FGB, aquele lutava para manter ou aumentar as horas das disciplinas dos IF, além de lutar por manter o profissional de notório saber ministrando aulas nas instituições escolares nas disciplinas técnicas e profissionais, a brecha que fomentou a atuação e os interesses de institutos, grupos empresariais e instituições privadas na captação de recursos públicos.

A seguir, expomos o quadro comparativo entre a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Houve alteração com relação às quatro áreas do conhecimento. A partir de 2017, o artigo 35-A, parágrafo §3º, definia apenas a língua portuguesa e a matemática como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio; o parágrafo §2 incluía educação física, arte, sociologia e filosofia como estudos e práticas obrigatórios, sem a definição da carga horária das disciplinas e exigência ao longo dos anos da etapa. Já a Lei 14.945, de 31 de julho de 2024, enfatiza quais disciplinas integram as áreas do conhecimento.

Quadro 4 - Diferença entre as Leis no Ensino Médio

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024
Art. 35 - A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.	Art. 35 - D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

Fonte: Elaborado pelo autor (Pires, 2024).

Outra mudança diz respeito à carga horária. Enquanto a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, previa o máximo de 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para Itinerários Formativos (IF), a alteração em 2024 aumenta a FGB para 2.400 horas e 600 horas para os IF, permitindo que, no caso de formação técnica e profissional, o total da FGB fosse diminuído para o mínimo, 2.100 horas.

Quadro 5 - Mudanças de carga horária para o Ensino Médio em 2024

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024
Art. 35 – A § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.	Art. 35 - C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei. Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do <i>caput</i> do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.”

Fonte: Elaborado pelo autor (Pires, 2024).

Além disso, na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, o artigo 36, parágrafo § 8º-A determina que “Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1

(uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno”, atendendo à demanda manifesta de matrícula.

Por último, foi publicada a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, determinando a concessão de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, a uma pequena parcela dos estudantes matriculados no ensino médio público, denominado pelo governo como Programa Pé-de-meia, mas que somente poderá ser acessado pelos beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).

Para receber o pagamento do incentivo mensal de R\$ 200, por uma conta da Caixa Econômica Federal, o estudante deverá comprovar matrícula e frequência às aulas. Aos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também inscritos no CadÚnico, será proporcionado, além do valor de R\$ 200, outro incentivo mensal de R\$ 225, se confirmado sua frequência. Ao final de cada ano concluído, os estudantes contemplados com o Pé-de-Meia, ainda receberão em sua conta um depósito do governo de R\$ 1.000, porém, diferente do recurso mensal que tem a autorização de saque a qualquer tempo, o valor anual ficará retido na poupança até a conclusão do Ensino Médio.

A operacionalização da atual proposta despertou o interesse em discutir as relações de poder que caracterizam as políticas educacionais em todo o país. A racionalidade política que produz efeitos, valores e verdade, adequa as características da cultura local. Na próxima seção, nosso estudo endereça as engrenagens, negociações e o cenário político para a implementação do NEM no estado de MS, marcada por disputas entre grupos políticos antes mesmo da sua criação em 1977, com implantação definitiva em 1979.

Como o objeto de reflexão do estudo abarca o universo da escola, o referencial foucaultiano contribui para a extensão das análises, com os seus conceitos de governamentalidade e biopolítica, em termos dos discursos sobre a educação laica, obrigatória e gratuita em sociedades com práticas de políticas em educação com características conservadoras, tornando-se um desafio, principalmente, em sua operacionalização.

Portanto, deve-se questionar o papel da instituição na sociedade e localizar as forças ou estratégias que impulsionaram a implantação de novas propostas educacionais no estado de MS. O que interessa saber é: quais têm sido os discursos e os efeitos de verdade em torno da ideia de uma educação integral, educação em tempo integral, ou ainda EMTI? Quais as percepções, concessões e resistências envolvem educadores, gestores e alunos no tocante à ‘nova’ proposta? Como foi possível exercer as práticas discursivas e quais os efeitos produzidos pela implantação de programas de ampliação da jornada escolar dessa etapa da

Educação Básica na REE/MS sul-mato-grossense, com um conjunto de ‘novos’ saberes e ‘antigas’ práticas curriculares?

O estudo da governamentalidade impulsiona desvendar as táticas e os cálculos utilizados para regular a população em suas especificidades. Importa-nos saber, assim, como ocorre a negociação que envolve os interesses privados, o poder público e toda a rede de poder que atravessa e é atravessada por essas mudanças de estratégia, como a implantação da Escola da Aatoria, cópia da proposta do ICE denominado Escola da Escolha.

Após o levantamento dos dados, as entrevistas realizadas na REE/MS, a leitura dos documentos pertinentes em arquivos e a identificação dos atuais discursos dos planos nacional e estadual de Educação, reunimos um conjunto de informações e montamos um mosaico das estratégias que constituem a última etapa da Educação Básica em MS, conforme vemos a seguir.

4 ESCOLA DA AUTORIA: EFEITOS E PRÁTICAS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (REE/MS)

A problematização sobre os efeitos e comprometimentos da Reforma para o Ensino Médio do estado de MS passa pelo alinhamento imediato após a decisão do governo federal de alterar as leis da Educação por meio de MP, em setembro de 2016. O estado foi pioneiro, uma vez que, três meses após tal alteração, promulgou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, criando o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria (MS, 2016).

Diante disso, é necessário, antes de problematizar a constituição da Escola da Autoria, conhecer os processos históricos e sociais que caracterizam a cultura no estado, além das práticas de governo desde a sua constituição. Nosso objetivo, nesta seção, é demonstrar o impacto da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, na REE/MS, resultando nos efeitos da Reforma na operacionalização da cultura local

4.1 Governo, Educação, Mato Grosso do Sul: entre os nós do poder as práticas educacionais possíveis

Quando nos referimos a governo, estamos discutindo a racionalidade das práticas políticas, portanto, sociais, ou seja, a arte de conduzir as ações e intenções que marcam os modos de operacionalização de uma cultura local, neste caso, o estado de MS. Sua criação passou pelos embates e disputas entre os grupos político-econômicos do capital rural e da pecuária do sul do estado de Mato Grosso, que historicamente ocupavam as posições estratégicas nas relações de poder, gerando uma cultura de decisões tomadas de forma arbitrária.

As primeiras tentativas de criação de Mato Grosso do Sul remontam ao final do século XIX, quando alguns episódios isolados de brigas políticas despertavam um pensamento separatista. Foi somente a partir de 1932 que o ideal divisionista ganhou corpo e se tornou movimento. No entanto, por motivações estratégicas de geopolítica e político-eleitorais a divisão de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul ocorreu, **de modo arbitrário, sem consulta popular, durante o governo do presidente Ernesto Geisel** (1975-1979). Num período de ditadura militar, onde os governadores de estado não eram escolhidos pelo voto direto desde 1966, o primeiro governador de Mato Grosso do Sul foi escolhido como consenso, após uma intensa disputa pelo cargo, entre duas alas da ARENA estadual (ortodoxos e independentes). O

escolhido foi o engenheiro Harry Amorim Costa, gaúcho que era chefe do Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), e que conhecia alguns municípios do então sul de Mato Grosso, devido a seu ofício (Chagas, 2018, p. 91-92, grifo nosso).

Embora escolhido para ocupar o primeiro mandato para governador de um novo estado, o engenheiro Harry Amorim não pôde resistir à velha estrutura que identificou a disputa pelo espólio da divisão, como reflexo político da formação das lideranças e da racionalidade de governo, impactando a burocracia local:

Harry Amorim administrou o estado durante 6 meses, de janeiro a julho de 1979, e foi demitido por pressões políticas, principalmente devido a sua preocupação em desenvolver um governo com caráter técnico, com pouca interferência política, como nos loteamentos de cargos para membros de partido ou apadrinhados de determinada liderança. **A queda foi arquitetada pelos 3 senadores do estado, Pedro Pedrossian – principal interessado no cargo de governador** – Antônio Mendes Canale e Rachid Saldanha Derzi (Chagas, 2018, p. 92, grifo nosso).

Após o revezamento imposto e articulado, o estado de MS viveu o impasse de estabelecer o personagem que representaria o grupo vitorioso e sedento por assumir seu legado político, econômico e territorial conquistado do estado de Mato Grosso. A disputa foi tão intensa que, entre janeiro de 1979 e novembro de 1980, MS viu quatro indivíduos ocuparem o posto de governador do estado, até que assumiu o principal articulador e mandatário de MS, Pedro Pedrossian, de novembro de 1980 a 15 de março de 1983, sendo reconduzido ao governo novamente em 1991.

A falta de acordo em torno do nome de Pedro Pedrossian para se tornar governador, levou a realização de um acordo entre as facções da legenda: o então prefeito de Campo Grande, Marcelo Miranda Soares, apadrinhado de Pedro Pedrossian, assumiria as funções de governador por um período, até que o nome de Pedrossian se tornasse consenso. A gestão Marcelo Miranda durou pouco mais de 1 ano (junho de 1979 a novembro de 1980). Nessa fase, o fato do governador se aliar a um grupo considerado rival de Pedro Pedrossian e não acatar algumas ordens do senador levaram Pedrossian a romper relações com o governador. Pedro Pedrossian tinha um amigo pessoal no Palácio do Planalto, o presidente João Figueiredo. Este, por sua vez, tinha pretensões de se articular com objetivos de vencer as eleições diretas de 1982 aos governos estaduais, evitando assim, uma derrota para as forças de oposição, concentradas no PMDB. **Em novembro de 1980, Mato Grosso do Sul acordou com a notícia surpreendente de que Marcelo Miranda já não era mais o seu gestor. O chefe agora se chamava Pedro Pedrossian**, conhecido de muitos, pois fora governador de Mato Grosso indiviso entre 1966 e 1970 (Chagas, 2018, p. 93, grifo nosso).

A reconstrução histórica da cultura local é indispensável para entendermos a organização da educação sul-mato-grossense, que tem na Secretaria de Estado de Educação -

SED/MS, centralização, controle, proposição e criação de projetos e políticas educacionais. Essa condição não é só regulamentar, mas também advém da dependência de vários municípios, que não logram organizar suas próprias secretarias municipais.

Isso faz com que o estado exerça autoritarismo sobre os prefeitos, que ficam reféns de aspectos como o financiamento e demais solicitações. Ao mesmo tempo, há um fortalecimento das relações de poder e das estratégias permanentes no desenvolvimento das práticas de negociação, inclusive pela conquista do voto em tempo de eleição de novos governadores.

Reconhecemos que os acontecimentos discursivos representam o fundamento da organização política de uma população. Portanto, nosso interesse é ressaltar partes da historiografia regional, a fim de compreender as condições de possibilidades para o surgimento de novos acontecimentos discursivos, produzidos a cada lei, norma e programa no contexto educacional, em um conjunto de interesse de uma racionalidade neoliberal, que se ajusta às condições locais para a eficácia de sua ação na sociedade.

No que se refere aos arquivos discursivos do Ensino Médio da REE/MS, havia a consciência da necessidade de abordar um conjunto de questões comumente vistas na educação desde meados dos anos 1980. Vejamos o que está incluído no Plano Estadual de Educação PEE/MS de 1985 (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 17):

A evasão e a repetência representam índices elevados. Das crianças que ingressaram na 1ª série do 1º Grau, cerca de 50% não conseguem ultrapassar a 2ª série, evadindo-se da escola para se marginalizar socialmente ou se dedicar ao trabalho. Desse modo, conclui que a maior parte das crianças em idade escolar que se encontra fora de sala de aula já frequentou a escola e a abandonou. [...] A par desse problema, existem cerca de 30.000 crianças estudando em espaços físicos inadequados e turnos intermediários, com prejuízos na aprendizagem e necessitando, em caráter prioritário, novos prédios escolares para que não sejam, também, repelidas pelo processo educacional e marginalizadas socialmente.

A REE/MS sempre teve problemas em cumprir sua obrigação de prover o Ensino Médio, apesar de ser um estado relativamente recente, criado pela Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, sancionada pelo presidente da República General Geisel. A instalação ocorreu em 1º de janeiro de 1979.

Embora relativamente novo, MS herdou a velha tradição das escolas públicas no Brasil, caracterizadas por uma infraestrutura precária e um distanciamento das necessidades educacionais dos jovens do país. Para visualizar esse quadro, citamos uma pesquisa realizada pelo próprio estado, que se encontra no Segundo Plano de Educação do Estado de MS (II

PEE, 1985-1987): “A evasão e a repetência representam índices elevados. Das crianças que ingressaram na 1ª série do 1º Grau, cerca de 50% não conseguem ultrapassar a 2ª série, evadindo-se da escola para se marginalizar socialmente ou se dedicar ao trabalho” (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 17).

O estado recém-criado encontrou múltiplos desafios, como a falta de espaço adequado para o crescimento educacional decorrente do incremento populacional acelerado, causado pela suposição de que o novo estado poderia oferecer novas possibilidades, o que consequentemente atraiu muitos migrantes em busca de melhores condições de vida. Isso colocou imensa pressão sobre os recursos do estado, dificultando o atendimento da sua população em expansão. Portanto, não foi feito um planejamento estratégico apropriado, para instalar infraestrutura e outros serviços públicos suficientes, como saúde e educação, para o bem-estar de seus cidadãos. Além disso, o evento mostra que a educação não foi prioridade e não ocupava o espaço merecido nos investimentos.

Notamos que, no Brasil, há o hábito de propor mudanças sem assegurar a sua operacionalização e consolidação. O estudo sobre os processos históricos da Educação em MS revela que, além da desvalorização do ensino, o estado também carecia de uma estrutura político-pedagógica para fazer frente à demanda educacional. O II PEE/MS, de 9 de maio de 1985 (Mato Grosso do Sul, 1985, p. 9, grifo do autor), ratificou a observação:

O ‘Perfil Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul’, em 65 volume, constatou que existiam cerca de 100.000 crianças de 7 a 14 anos fora da sala de aula, sendo 50% na zona urbana e 50% na zona rural. Essa situação decorria, principalmente, da impossibilidade financeira do Estado de construir escolas, **face à atitude do governo anterior que, após a derrota nas eleições de 15 de novembro de 1982, desistiu dos recursos então concedidos pela Caixa Econômica Federal, através do FAZ, para a construção de 52 prédios escolares.**

Diante do exposto, é preocupante que, apesar das novas tentativas de mudança, antigas práticas no campo educacional sejam mantidas. O levantamento do plano descortinou uma disputa entre grupos políticos que assumiram o controle do espaço público por meio do voto e que, muitas vezes, priorizavam seus próprios interesses, em detrimento do desenvolvimento de políticas educacionais para todos.

A reconstrução histórica do Ensino Médio em MS é particularmente pertinente para a análise dos novos discursos com mudanças no direito e nos currículos para a última etapa da Educação Básica, a fim de entender até que ponto a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pôde romper com as práticas culturais, particularmente aquelas estudadas no EM em MS,

como fizeram reformas anteriores, como a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982:

O ensino de 2º Grau em nosso Estado, como em todo o país, está completamente desarticulado em virtude da profissionalização que fora imposta pela Lei 5.692/71. A profissionalização desejada não foi alcançada, mormente porque a clientela do 2º Grau, geralmente egressa de classes bem-posicionadas socialmente, simplesmente não se interessou por ela, pois pretende alcançar o curso superior. A realidade se impôs e a profissionalização simplesmente não chegou a existir, sendo inclusive, sua obrigatoriedade eliminada pela Lei nº 7.044/82. Entretanto, até que seja implantado novo sistema, permanecem os efeitos prejudiciais do regime legal anterior, que desviou o ensino de sua finalidade humanística, impedindo a adequada formação na personalidade do educando. Por outro lado, no ensino oficial, há necessidade de se preservar a qualidade do ensino de 2º Grau a fim de permitir aos alunos mais carentes condições de competitividade nos exames vestibulares das Universidades Públicas (Brasil, 2017).

O PEE/MS (2014/2024) estabeleceu, como meta para o Ensino Médio, a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, bem como o aumento da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final do período de vigência do plano. No entanto, durante a elaboração desse plano, a Rede Estadual de Educação de REE/MS registrou dados preocupantes.

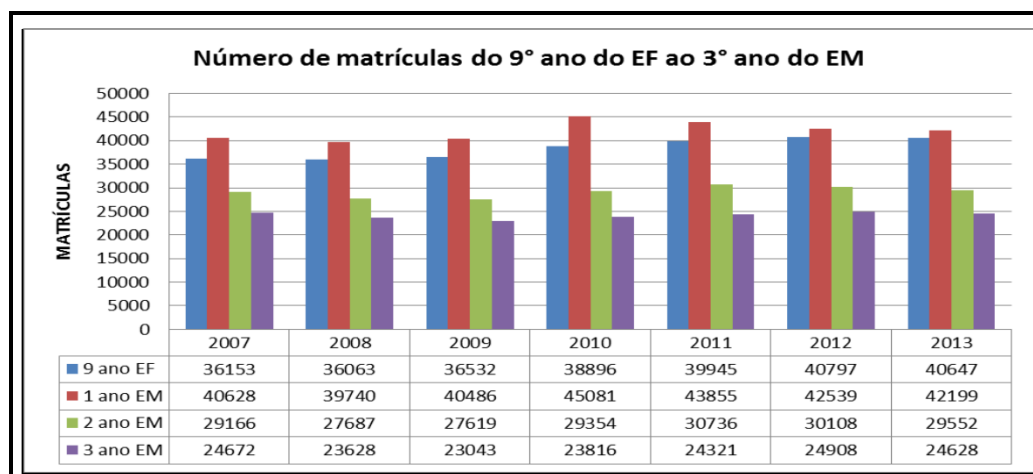
De acordo com os números apresentados pela REE/MS, apenas 43,9% dos estudantes entre 15 e 17 anos frequentavam a escola naquele período, o que representava um distanciamento significativo em relação à meta estabelecida para o fim da vigência do plano. Além disso, o IBGE/Censo Escolar de 2010 indicava que havia um total de 139.678 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos em MS, dos quais 28.691 jovens, o que equivale a 20,6%, estavam fora da escola.

Esses números expõem um problema crônico da última etapa da Educação Básica, a evasão escolar entre a juventude brasileira. O gráfico elaborado pelo PEE/MS (2014-2024) ilustra a situação, demonstrando a distância entre a meta estabelecida no plano e a realidade da taxa de frequência escolar nessa faixa etária em MS. A discrepância reforça a necessidade de ações e políticas eficazes para combater a evasão escolar e garantir o acesso e a permanência dos jovens na escola.

O quadro revela que, enquanto o primeiro ano do Ensino Médio assinalou uma média de matrículas acima de 40.000 estudantes por ano, entre os anos de 2007 e 2013, a quantidade de matrículas no terceiro ano permaneceu estável durante o mesmo período. No entanto,

quase a metade dos estudantes que ingressaram no primeiro ano não conseguiu concluir o Ensino Médio, com as matrículas variando sempre abaixo de 25.000 estudantes.

Figura 13 - Número de matrículas do 9º ano do EF ao 3º ano do EM



Fonte: Elaborado a partir de dados da SED/SUPAE/ESTATÍSTICA, 2013.

Embora o PEE tenha identificado que cerca de 1.728.015 jovens entre 15 e 17 anos estavam fora do processo de escolarização e o aumento na evasão entre os estudantes que apenas trabalhavam e não estudavam, não parece ter servido como alerta para a premência de desenvolver estratégias de financiamento e atendimento para a juventude trabalhadora. Pelo contrário, em 2016, a REE/MS intensificou suas ações na construção de programas de escolas de EMTI, aparentemente desconsiderando as avaliações diagnósticas sobre o motivo principal da evasão no estado e em todo o país.

Uma professora que trabalha em uma das unidades que oferecem o Programa de Escolas em Tempo Integral em MS comunica a seguinte preocupação:

Vamos pensar assim: um dos objetivos é enfrentar a evasão. Só que eu não sei como é que eles estão fazendo isso. Porque aumentou o tempo. Porque agora nós temos nove tempos nas Escolas da Autoria. Mas a evasão vai continuar. Talvez ela até aumente. Eu acho que a evasão se dá por conta disso, o jovem do Ensino Médio quer e acha que já pode trabalhar, entendeu? A família não dá o suporte de aconselhamento para o filho, ou então até financeiro mesmo, ele não tem condição de estudar, não tem o suporte para aquele jovem pra que você estude, conclua seus estudos e depois que você concluir, você vai trabalhar. Entendeu? Eu acho que é tudo a parte financeira mesmo que pesa aí pra isso (P. 2).

Prosseguindo sobre a relação entre escola em Tempo integral, precarização do trabalho infantojuvenil e a obrigatoriedade da escolarização, conclui a professora:

Eu acho que é necessidade mesmo de, sei lá, financeira, pelo menos aqui, o contexto nosso aqui, da nossa escola, que o que eu vejo é uma grande pobreza e necessidade de trabalhar mesmo, de ter as coisas, e ele sai e vai ter uma orientação do que fazer, pra substituir, porque a família é muito pobre, eles precisam ajudar. E aí sai pra trabalhar à noite. Aí, às vezes, não dá conta de trabalhar e cansa, né? Eles, né? Não tem idade ainda pra ser registrado. Eles confundem, porque eles acham assim, ‘ah, eu vou sair pra trabalhar’, só que eles não têm formação e aí eles começam a trabalhar no subemprego a noite toda e aí, durante o dia, eles estão com sono, dormem. O menino chega aqui e dorme o dia inteiro. Aí, cadê a produção deles? Não tem como, sabe, exigir desse aluno que ele não durma. Não, não tem como. Quando você olha pra ele assim, você pensa, ‘cara, não tem condição’. E eu até aconselho mesmo, sabe? Quando eu vejo essa situação assim, eu falo assim, ‘poxa, filho, vai, sabe, estudar numa escola regular, você vai trabalhar à noite, mas aí você dorme até meio-dia, vai estudar na parte da tarde’ (P. 2).

A análise das propostas, planos e práticas das políticas educacionais desenhadas para o estado de MS trouxe à tona a rede de poder na qual a Educação é praticada histórica e atualmente. Além disso, por meio da ação da governamentalidade, que é um conjunto de táticas e estratégias destinadas a gerir as populações, segundo Foucault (2008a), novos cálculos são feitos e as instituições ajustam suas estratégias de governo na tentativa de manter o controle social, também, por meio da educação.

O controle, a contenção e a manutenção de uma população carente e de trabalhadores assujeitados viabilizam a manutenção do poder por determinados grupos, pois o poder, em seus mecanismos e procedimentos, acima de tudo, quer manter-se a qualquer custo, não importando os meios: “[...] a medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder.” (Foucault, 2008a, p. 4).

Diante disso, inventariar a história não é um processo de legitimar ou deslegitimar algum saber que possa ter passado despercebido, muito menos realizar uma busca para tentar descobrir detalhes que foram ocultados em um esforço para interpretá-los. Não é este o movimento desta pesquisa. Admitimos, como Foucault (2010, p. 253), que o poder opera por meio do discurso. Por isso ele anuncia que sua obra “[...] não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona”.

Ao longo das décadas, redes de relações em torno da proposta de Educação foram construídas no país, constituindo táticas e políticas temporárias que continuam a criar discursos e reavivar velhos sistemas de domínios e poderes. Nesse caso, isso sempre define o processo de reformas educacionais. A REF, desencadeada pela Medida Provisória nº 746, de

22 de setembro de 2016, teve repercussão imediata em todo o país, alterando algumas leis relacionadas à Educação, como a LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Por isso, MS acatou e publicou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que criou o Programa de EMTI na REE/MS em apenas três meses de MP, sem a devida consideração do debate com professores, alunos e comunidade escolar.

4.2 Modalidades do Novo Ensino Médio (NEM-REE/MS)

Nesta pesquisa, destacamos o estudo sobre a Escola da Autoria, que acolheu de imediato as mudanças desencadeadas pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, estabelecendo um conjunto de mecanismos pedagógicos e curriculares congregando os valores e as intenções produzidas com a reforma e o NEM, em sustentação ao fomento de Escolas de EMTI, em parcerias e acordos com instituições e empresas privadas, na aquisição de seus pacotes pedagógicos.

4.2.1 NEM Integral (REE/MS)

A Escola da Autoria foi criada pela Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, para cumprir a política de fomento à implementação de Escolas de EMTI, instituída no dia 22 de setembro de 2016, pela Medida Provisória MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. É notório que, antes de a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, ser convertida em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o estado de MS, demonstrando certo pioneirismo entre os 26 estados da federação e o Distrito Federal, aprovou o seu programa de Escolas de Tempo Integral:

Figura 14 – Escola da Autoria



Fonte: Escola da Autoria, 2021.

O Artigo 2 da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, define a sua finalidade, com ênfase à inclusão de discursos como os aspectos socioemocionais, modelo de gestão para resultados e pelo interesse em viabilizar acordos e parcerias com instituições privadas, conforme os incisos IV e XI (Mato Grosso do Sul, 2016, grifo do autor):

IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos **socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser**, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação;

XI - **viabilizar parcerias com instituições** de ensino e pesquisa e com entidades **públicas ou privadas** que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado 'Escola da Autoria'.

Na análise da implementação da REF em MS, um ponto relevante a ser abordado é o acordo estabelecido entre a SED/MS e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE disponibilizou seu modelo de escola, conhecido como Escola da Escolha, para vigorar no estado por três anos.

A Escola da Escolha é um modelo de formação integral, com uma proposta curricular desenvolvida pelo ICE, destinado a servir de referência para propostas e programas educacionais em todo o país. O estado de MS estabeleceu uma parceria com o ICE em 26 de junho de 2017. O acordo resultou na regionalização desse modelo, sob a denominação de Escola da Autoria.

A seleção de um modelo de educação oriundo de uma sociedade ou organização com atuação na esfera privada para escolas públicas reflete como as instituições escolares estão inseridas em redes de relações que produzem poder e conhecimento. Essas instituições

tornam-se campos de interesses diversos, gerando interpretações distintas por parte do Estado, das famílias, da sociedade e dos alunos envolvidos.

A racionalidade educacional está alinhada a movimentos e arranjos da economia globalizada, que tem transformado a concepção e a natureza da escolarização. Mas é necessário problematizar que “[...] um dos mais penetrantes e consistentes argumentos subjacentes às reformas educativas contemporâneas é a assertiva de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores” (Ball, 2013).

A reforma educacional promovida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em todo o país, com o auxílio de um empréstimo de até US\$ 250.000.000,00 do Banco Mundial, exigiu que o Brasil se adequasse às estratégias desenvolvidas desde 2011, quando foi elaborada a Estratégia 2020 para a Educação - Aprendizagem para Todos, que previa reformas nos sistemas de educação em um período de dez anos, com o objetivo de criar uma base global de conhecimento.

De acordo com o TCU, já foi disponibilizado um total de 2,131 bilhões apenas para o repasse aos Estados para o fomento as Escolas de EMTI. Desse valor, já foi gasto (de 2018 a 2022) um total de R\$ R\$ 1,636 bilhão, estando ainda disponível, em conta, o saldo de R\$ 1,168 bilhão.

Figura 15 - Recursos Federais executados com o NEM (2018 -2022)

PROGRAMAS / AÇÕES	RECURSOS EXECUTADOS (GASTOS) 2018 a 2022
EMTI - AÇÃO 0509	R\$ 1,636 BILHÃO
PDDE - EM/ProNEM - AÇÃO 0515	R\$ 354,320 MILHÕES
PDDE - EM/ProIF - AÇÃO 0515	R\$ 219,283 MILHÕES
ASSISTÊNCIA TÉCNICA - AÇÃO 0509	R\$ 6,980 MILHÕES
BNCC - BOLSAS - AÇÃO 0000	R\$ 12,484 MILHÕES
ProBNCC - FORMAÇÃO - AÇÃO 0509	R\$ 3,891 MILHÕES
TOTAL	R\$ 2, 233 BILHÕES

Fonte: Auditoria Operacional Coordenada no Acesso e Permanência no Ensino Médio, Brasil, 2023.

Baseado em uma submissão voluntária ou talvez por jogos de interesses e disputas pelos recursos disponibilizados pelas instituições financeiras globais, surgiu o cenário favorável para a sustentação e a elaboração de condições de possibilidades para o discurso de reforma educacionais se consolidar, soando até como um acontecimento indispensável e

inquestionável para a sociedade. Ball (2022, p. 3-4, grifos do autor) contribui para ampliar a análise:

A reforma da educação alastra neste momento pelo mundo, nas palavras de Levin (1998), como uma ‘epidemia política’. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores académicos. Aparentemente, os elementos chave do ‘pacote’ da reforma da educação — e isto aplica-se com igual vigor e importância a escolas, colégios e universidades — são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.

Queremos mostrar, aqui, a engrenagem de uma sociedade organizada por princípios do neoliberalismo como uma racionalidade política global, caracterizada pelas manifestações de uma cultura local, que parece estar isolada, mas que desenvolve práticas e procedimentos que compõem partes dessa engrenagem, sendo fundamental para fazer funcionar uma razão de governo sobre todos os indivíduos. Assim, de acordo com Dardot e Laval (2017, p. 15, grifos dos autores),

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Antes do escrutínio sobre as especificidades das reformas promovidas por essa racionalidade, elencamos as tendências gerais, os efeitos e as semelhanças entre as reformas neoliberais, lembrando que isso não implica uma compreensão monolítica e uniforme dos processos. Voltamos a atenção aos contextos nacionais, regionais e locais nos quais as reformas estão ocorrendo.

Em MS, como uma característica da cultura local, marcada por negociações, desarticulação política e imposições sociais, apesar do curto prazo para a organização do currículo e das infraestruturas escolares para o ensino em tempo integral, a SED/MS

implementou imediatamente o Programa Escola da Autoria em oito unidades da capital e quatro unidades em alguns municípios: Corumbá, Dourados, Maracaju e Naviraí.

Durante uma entrevista com uma professora que se encontra há mais de 20 anos na função do magistério na REE/MS, tendo assumido em outras ocasiões o cargo de Diretora-Adjunta, perguntamos se ela estava na direção durante a implantação da Escola da Autoria. Ela respondeu: “Essa proposta não, esse cumpra-se a partir do dia tal a escola é assim, faça ela funcionar desse jeito” (P. 15) (Entrevista realizada em 14/7/2023).

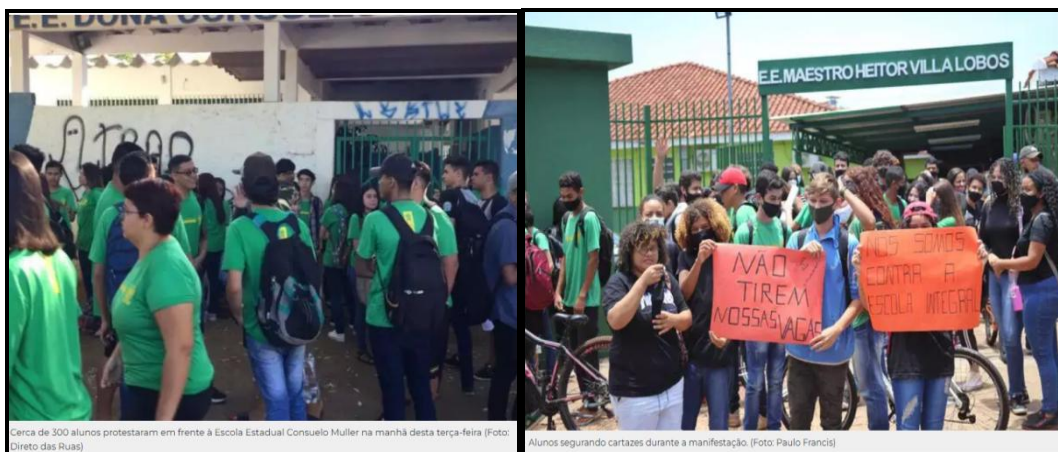
Por exemplo, a possibilidade de que era uma nova proposta em tempo integral, havia uma promessa de dedicação exclusiva, né? Tinham todos esses assuntos. eles foram colocados pra gente de uma forma muito velada. Então, ninguém sabia nos dar explicações. Inclusive os colegas de outras escolas que vieram falar pra gente do processo não sabiam nos explicar processualmente como isso se dava. A gente perguntava a respeito da operacionalização e ninguém nos dizia absolutamente nada. Inclusive aqui na escola, nós tivemos um momento especial de rachadura dentro da escola, por conta da proposta (P. 15).

Para essa professora, e tomando como exemplo a implantação do NEM em MS, a reforma produziu embates, choques e muita desinformação. Pela pressa de se ter o programa operacionalizado, houve poucas discussões com a comunidade; a instabilidade foi uma consequência natural, gerando desconforto, suspeita e resistência na instituição. Por isso afirma a professora:

As diretoras chegaram de uma reunião na Secretaria de Educação no final da manhã e como eu fazia parte da APM nessa época e mais uma professora que também era da APM, uma professora readaptada da assessoria pedagógica, nós fomos chamadas pra elas perguntarem pra gente o que nós achávamos a respeito do projeto, porque elas queriam observar a nossa reação pra poder trazer pro grande grupo. Aí foi convocado e **isso assim muito rapidamente**. Isso aconteceu numa quinta-feira. Na sexta-feira à noite, foi feita uma reunião do colegiado da escola com a APM, onde nós decidimos o futuro da escola. E por conta dessa reunião, porque ninguém sabia **explicar a operacionalização**, o que era o programa, como aconteceria, como afetaria os estudantes, houve essa quebra da estrutura da escola. Se você for buscar a imprensa na época, em 2017 nós tivemos passeata de aluno, nós vivemos portão fechado, nós precisamos separar briga de aluno, porque o aluno que era a favor, brigando com o aluno que era contra. Muitos professores não participaram do processo seletivo porque trabalhavam ou na rede municipal ou na rede particular (P. 15).

Em 2021, quando da ampliação do programa de Escolas de EMTI na REE/MS, houve protestos por parte dos estudantes, conforme se constata na reportagem sobre as Escolas Estaduais em Campo Grande, Consuelo Mulher (em 2017) e Maestro Heitor Villa Lobos (em 2021).

Figura 16 - Protestos dos estudantes contra EMTI na REE/MS



Fonte: Jornal Campo Grande NEWS, 2017.

Em 2017, logo após a publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os estudantes opinavam: “Deveria ser uma votação democrática. A direção fez uma reunião e avisou que já havia decidido. Nenhum aluno foi ouvido, mas foi passado para a secretaria [de educação] como se fôssemos a favor” (Brasil, 2017). A reclamação maior foi contra a exclusão do Ensino Médio Noturno. Mesmo após as manifestações, as reivindicações dos estudantes não foram consideradas. Em 2018, a escola recebeu a nova matriz curricular da Escola da Autoria. Na entrevista ao jornal, uma estudante narrou: “Tentei conversar com a direção, mas não aceitou e me virou as costas. [...] É a única escola da região e querem abolir o noturno” (Campo Grande News, 2017).

Na reportagem de 2021, os estudantes declararam ser contra a mudança para o tempo integral, pois alegavam, conforme levantou a notícia, que “[...] a medida foi anunciada de maneira repentina por parte da SED”. Ainda pontuou um dos estudantes à reportagem: “Não somos contra escola em tempo integral, desde que haja estrutura necessária, como por exemplo, outras unidades mais próximas que possa atender os alunos” (Campo Grande News, 2021).

Sobre o Programa Escola da Autoria, conclui o depoimento a professora (P. 15):

Mato Grosso do Sul fez brotar uma legislação e todos nós estávamos extremamente inseguros. A comunidade resolveu, junto com a direção de 2016, que nós veríamos como as escolas se dariam nesse processo de implantação que se iniciaria em 2017, pra depois fazermos a opção. E foi historicamente falando isso que aconteceu na resolução número um, foram elencadas cinco escolas na resolução número dois, das quais esta escola faz parte, e foram elencadas outras sete, que são as 12 escolas que eles falam que são da primeira fase de implantação. Então essa primeira fase, na verdade, durou dois anos, 2017 pra algumas escolas e 2018 pra outras.

A conjuntura levanta questões marcantes sobre como as políticas educacionais são implementadas em diferentes contextos locais e regionais e como elas afetam as comunidades escolares e todos os profissionais da Educação envolvidos, gerando insegurança e incertezas que, possivelmente, refletem na qualidade do seu trabalho e em suas atividades.

Aqui estão algumas transcrições de entrevistas conduzidas nas Escolas da Autoria. Optamos por selecionar as escolas sediadas no município de Campo Grande, priorizando as listadas no Anexo I do Edital nº 1/2017, publicado no Diário Oficial do estado de MS em 16/01/2017. A escolha justifica-se porque a Escola da Autoria passou por várias fases de implementação.

Quadro 6 – Entrevistas

PROFESSORES	DIRETORES
P. 1 - [...] é, eu me lembro que eu tomei conhecimento, acredito, através do site da secretaria mesmo, fazendo uma busca, não me lembro exatamente qual era a finalidade e li o edital de convocação, tinha a disponibilização do material do ICE, porque teria uma entrevista, eu me lembro [...] fiz um estudo dos cadernos, participei dessa formação, dessa entrevista, a nomeação dela, de férias. Depois fiz a formação em fevereiro, no auditório da UEMS, com o pessoal do ICE, em uma semana de formação.	D. 1 - [...] as escolas foram chamadas para saber disso, essa aqui era uma escola que já vinha de período integral, quem acompanhava era o Pedro, Educar pela pesquisa. Então, os professores já tinham a vivência do integral, em uma outra perspectiva, que é o Educar pela Pesquisa, e a comunidade também já tinha essa informação, mas era só o Ensino Fundamental final e o Ensino Médio. Tanto que, no ano seguinte, fechou o Fundamental, 9º ano, e permaneceu só o Ensino Médio.
P. 2 - Então, os critérios, eu não sei te dizer, mas fui informada através do que saiu na mídia. Que seria implementado, que a gente poderia se inscrever e passar pela seleção. Então, comigo, pelo menos, aconteceu dessa forma. [...] Foi uma coisa quase tão escondida que, na minha opinião, não foi divulgado. Sim, a gente sabia pelas redes que tinha, que iria acontecer essa mudança pela lei, mas que foi comentado aqui que teria, isso não aconteceu.	D. 2 - Falando assim, como foram feitas as seleções, né? Isso. Nós recebemos um convite da professora Maria Cecília a comparecer na Secretaria de Educação e nós estivemos lá. E foi apresentado o projeto pra nós, né? Sobre a Escola de Autoria. Aí, quando nós recebemos esse convite falando sobre Escola de Autoria e a professora enfatizou muito que seria de muita importância estar dentro desse projeto. Inclusive, eu estava de férias no dia que ela me ligou, eu estava em outro estado, e ela ligou e disse: ‘eu precisava de você depois de amanhã aqui’. Eu falei: ‘estou voltando’.

Fonte: Elaborado pelo Autor (Pires, 2023).

A implementação da Escola da Autoria no ano de 2017 foi caracterizada por um início abrupto, com uma mudança significativa no cenário educacional de MS. Até 2019, a iniciativa seguiu o modelo da Escola da Escolha, que já previa um período de três anos consecutivos no acordo de cooperação entre a SED/MS e o ICE. A questão central é se o acordo representa uma genuína parceria de cooperação no campo educacional ou se pode ser interpretado como uma forma de privatização endógena da educação sul-mato-grossense.

Sobre os efeitos dessa razão de governo na REE/MS, chamam bastante atenção os discursos que circulam na plataforma *on-line* do governo do estado, com diversos artigos e entrevistas que discutem a implantação do Programa Escola da Autoria, bem como as características desejadas dos estudantes. Conforme a proposta de EMTI, o objetivo é ampliar a jornada escolar para a educação integral, garantindo a melhoria da qualidade do ensino.

Como já vimos, a REE/MS adotou a Proposta Pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que já tinha acordo desde 2004 em Pernambuco – PE. A proposta do ICE veio com o discurso de modelo inovador para a escola pública. Por isso, seu material de formação, adotado pelo MS, gira em torno da ideia dos estudantes e seu projeto de vida.

Embora a ideia de um Novo Ensino Médio possa aparecer nos documentos e intenções da reforma, as análises dos processos de formação histórica sobre essa etapa da Educação Básica mostram que não há nada novo nos rumos para a escolarização da juventude, pois: “Desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período” (Silva, 2018, p. 2).

Por isso, foi necessário problematizar esses novos discursos, uma vez que “[...] como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignoramos as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam” (Veiga Neto, 1996, p. 18-19). Ao agir assim, naturalizamos e não compreendemos o efeito da linguagem e as regras próprias de cada enunciado.

4.2.2 Equipe docente da Escola da Autoria: o que dizem os professores?

A primeira seleção dos profissionais foi publicada no Diário Oficial do estado de MS, nº 9.329, do dia 16 de janeiro de 2017, ou seja, período de férias docentes. As regras iniciais determinaram que só poderiam participar do processo seletivo, edital nº 1, de 22 de agosto de 2017, profissionais do quadro permanente do magistério ou em estágio probatório, para um regime de 40 horas semanais de jornada de trabalho. As inscrições foram realizadas, exclusivamente, por meio eletrônico, nos dias 16 e 17 de janeiro de 2017. Os candidatos que tiveram suas inscrições deferidas foram convocados para a entrevista, para selecionar os docentes que demonstrassem, entre outros critérios, disposição para mudanças:

- 3.3 - Durante a entrevista será analisado, por meio de instrumento próprio, o perfil do candidato quanto às seguintes competências:
 - 3.3.1 - Facilidade de comunicação e persuasão;
 - 3.3.2 - Flexibilidade e disposição **para mudanças**;
 - 3.3.3 - Habilidade de liderança e/ou trabalho em equipe;
 - 3.3.4 - **Proatividade e autodesenvolvimento** (Mato Grosso do Sul, 2017, grifo nosso).

O quadro a seguir informa o cronograma de seleção em 2017, ocorrida durante o período de férias e recesso dos docentes da REDE/MS:

Quadro 7 - Cronograma das etapas do processo seletivo

ANEXO IV DO EDITAL N. 1/2017.	
CRONOGRAMA DAS ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO	
DATA	AÇÃO
16 e 17 de janeiro de 2017	Período de Inscrição
19 de janeiro de 2017	Publicação das Inscrições Deferidas
23 de janeiro de 2017	Convocação para a Entrevista Pessoal e entrega de documentos.
24 a 27 de janeiro de 2017	Entrevista Pessoal e Análise de Currículo
31 de janeiro de 2017	Resultado final

Fonte: Edital nº 1, de 22 de agosto de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017).

Alguns dos professores comentam sobre o processo seletivo para os docentes que iriam atuar no programa de Escolas de Tempo Integral na REE/MS:

Eu já trabalhava na escola quando surgiu que já possuía uma proposta de tempo integral. Assim, os professores foram informados sobre a seleção e depois foi realizada uma entrevista para saber se o docente teria perfil para atuar na proposta. Alguns profissionais não foram aprovados na seleção. Quanto aos critérios, houve uma explicação por uma visão geral do que seria a proposta, mas não houve tempo entre a chamada para a proposta e a entrevista, para que os critérios fossem apresentados de forma mais ampla (P. 12).

Sobre a seleção dos professores, para as segundas escolas, que é o nosso caso, isso aconteceu em janeiro de 2018. Mas isso não é o pior, porque, na verdade, não houve um processo seletivo. O que houve foi uma pseudo-entrevista. [...] Então, eu, por exemplo, o que acontece, eu vou te falar como se deu a nossa entrevista: uma fila imensa de pessoas, nós todos de pé ali, no bairro Tiradentes, ali onde funciona o centro de formação hoje, e todo mundo de pé, no sol, em pleno mês de janeiro, entregando documentação, e aí alguém perguntava pra gente: ‘está disposto a aprender novas técnicas na sua vida?’ ‘Sim, eu estou’. ‘Quanto disposto, muito disposto? Aguarda a publicação no Diário Oficial do processo seletivo’ (P. 14).

O acordo definia que seria função dos institutos “[...] realizar formação para a equipe de implementação, gestores escolares, professores e equipe de apoio, abordando a metodologia específica a ser trabalhada nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Prevvia, ainda, que os Institutos iriam “[...] elaborar, produzir e distribuir material que orientem as equipes pedagógicas na aplicação da metodologia adotada” (Mato Grosso do Sul, 2017).

A partir desse acesso, os institutos realizavam acompanhamento formativo nas escolas, elaborando relatórios para auxiliar a SED na execução da metodologia. Com base nos

relatórios avaliativos e formativos, foram produzidas informações individualizadas de cada escola que aderiu ao programa. No entanto, conforme já rezava o acordo, “[...] as devolutivas destes acompanhamentos serão dadas exclusivamente para a SED, Institutos parceiros criados neste acordo e para as escolas participantes do programa, não podendo ser disponibilizadas para outras entidades” (Mato Grosso do Sul, 2017).

As universidades públicas, os pesquisadores e os profissionais de Educação das demais instituições públicas do estado de MS não teriam acesso às informações levantadas durante os três anos estabelecidos pelo acordo. No entanto, não se poderia dizer a mesma coisa das instituições privadas: “[...] as informações agrupadas poderão ser utilizadas pelos Institutos e entidades parceiras para fins institucionais e de pesquisa, sem necessidade de autorização prévia do ESTADO e/ou da SED” (Mato Grosso do Sul, 2017).

A Escola da Autoria exige que a formação continuada dos educadores aconteça conforme a perspectiva dos quatro pilares da Educação, inspirada nos conceitos de fundamentos da Educação baseados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI (1996), coordenada por Jacques Delors, político e economista de nacionalidade francesa.

Figura 17 - Quatro pilares da educação para a formação continuada - Escola da Autoria



Fonte: Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral - etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021).

O que os docentes não sabiam era que, além dos quatro pilares da educação de Delors (1996), eles teriam que “aprender a conviver” com novas regras de remuneração e a “aprender a ser”, o que é considerado diferente entre profissionais com a mesma formação acadêmica e função. Isso porque, em plenas férias escolares, no dia 11 de julho de 2019, o governo do estado de MS apresentou um projeto de lei em regime de urgência, alterando a Lei

Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual.

O tipo de racionalidade neoliberal que buscamos analisar caracteriza-se pelo estabelecimento, na sociedade, de um jogo concorrencial, pela produção de desequilíbrios, medo e coação nas relações de concorrências, sob o controle de ameaças e garantias. A mudança na lei de remuneração tinha a promessa de ser a única condição do governo para a manutenção dos contratos ininterruptos dos docentes, até a vigência de processos seletivos.

Seguindo essa lógica, a Lei Complementar nº 226, de 11 de julho de 2019, desvincula os vencimentos dos professores convocados da tabela salarial dos professores efetivos. A questão torna-se mais problemática: entre os convocados, também havia professores efetivos, com carga horária de 20 horas semanais, que receberiam uma quantidade menor para exercer a mesma função em suas horas complementares, na mesma unidade escolar, talvez atraídos pelo discurso inicial de dedicação profissional para atuar em Escola de Tempo Integral.

Com a nova política de renumeração por Decreto, a REE/MS prosseguiu com a implantação de seu programa de escolas de tempo integral, sob os discursos de alterar os rumos da educação sul-mato-grossense. Coube aos docentes se adequarem rapidamente aos rigores dos cálculos de governos, sobrevivendo ao cenário instaurado pela lógica de concorrência entre os profissionais que disputariam os mesmos espaços de trabalho, sob o mesmo currículo de referência, as mesmas horas/aulas de atividades com os estudantes, mas com rendas diferentes.

Para o professor de história convocado para trabalhar na REE/MS, receber um menor salário para cumprir a mesma função é vergonhoso e não faz sentido. Ele comenta:

O fato de hoje a gente estar recebendo, conforme alguns cálculos, quase 50% de diferença, não faz sentido. Para começar, já é errado ter esse mundo de professor contratado. Para ingresso em serviço público, tem que ser concurso, está na Constituição, e depois, a disparidade salarial, apenas pelo fato de você ser contratado, é vergonhosa. Eu não imagino, por exemplo, outros serviços públicos com a maioria do efetivo da polícia militar de um estado serem contratados temporários, por dois anos. E na educação, a gente aceita normal. Ou a maioria dos enfermeiros de um sistema saúde serem de contrato de dois anos e receberem bem menos do que os outros. Além de nós sermos a maioria, no Mato Grosso do Sul, segundo algumas pesquisas, 70% do corpo docente é contratado temporário, recebemos menos, tendo, exatamente as mesmas atribuições, sem diferença nenhuma. Manter motivado dentro dessa conjuntura é bem complicado (P. 19).

Com tal estratégia de governo, em MS, houve redução de 32% na diferença salarial entre professores convocados e professores efetivos. Em 2022, esse valor chegou a 47%

(FETEMS, 2022). Além disso, ficou estabelecido que a tabela de remuneração dos convocados seria definida por decreto, nos seguintes termos:

Art. 17-B. A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes:

I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional;

II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado;

III- não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica (Mato Grosso do Sul, 2019).

O governo de MS publicou o Decreto nº 15.254, de 12 de julho de 2019, que fixa, em seus Artigos 1 e 2, e em consonância com o disposto no Art. 17-B da Lei Complementar, nº 087, de 31 de janeiro de 2000, acrescentado pela Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019, a tabela de remuneração do profissional convocado com carga horária de 40 horas semanais, vigente a partir de 15 de julho de 2019.

O discurso que circulou nas páginas da Secretaria de Educação para todo o país é que MS pagaria um dos melhores salários do país, mas sem o debate sobre a quantidade de professores convocados que, segundo as informações do portal da SED/MS, chegou, em 2023, a um total de 12.683 professores convocados contra 7.064 efetivos e 13.082 aposentados.

Embora se figure entre os maiores salários do Brasil, ao analisar a tabela salarial do magistério da REE/MS, a partir de outubro 2023, um professor efetivo com Mestrado/Doutorado passou a receber o valor de R\$ 6.563,90, enquanto o docente convocado com a mesma habilitação recebia R\$ 3.490,50, pelas mesmas 20h/aula semanais.

Já na tabela salarial de março de 2024, houve uma mudança na maneira de remunerar os docentes convocados. A nova tabela estabelece o mesmo valor de remuneração para os professores com Graduação, Licenciatura, Especialização e Mestrado, naturalizando ainda mais as desigualdades, característica fundamental para a implementação da lógica da concorrência entre os profissionais. Apenas os efetivos têm o reconhecimento da evolução salarial pelos méritos do exercício da Pós-Graduação *stricto sensu*, apesar de que, na REE/MS, não há reconhecimento para remuneração, nem para os efetivos, pela conclusão do curso de Doutorado.

Tabela 5 - Remuneração do profissional convocado para a função de docente temporário carga horária semanais de 20 horas (2023)

FORMAÇÃO	Normal Médio/Magistério	Graduação sem Licenciatura	Graduação com Licenciatura,	Especialização	Mestrado, Doutorado
VALORES R\$	2.553,50	2.856,00	3.173,0	3.385,00	3.490,50

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da tabela apresentada pelo Decreto N° 16.299, de 20 de outubro de 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023).

Tabela 6 - Remuneração do profissional convocado para a função de docente temporário carga horária semanais de 40 horas vigência: 1º de março de 2024.

FORMAÇÃO	Normal Médio/Magistério	Graduação sem Licenciatura	Graduação com Licenciatura, Especialização Mestrado, Doutorado
VALORES R\$	2.553,50	3.142,00	3.510,00

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da tabela apresentada pelo Decreto N° 16.394, de 27 de fevereiro de 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023).

Ao publicar a nova política de remuneração para os professores convocados por decreto, retirou-se, também do docente efetivo a garantia de receber o mesmo valor pago por sua carga horária parcial, desestimulando o corpo docente a permanecer com as horas complementares preconizadas pela ideia de uma Escola em Tempo Integral e a possibilidade de dedicação exclusiva, conforme estava previsto no item 1 do Edital n° 1, de 16 de janeiro de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017):

1.5.4 - ser efetivo ou em estágio probatório, preferencialmente com 40 (quarenta) horas, ou com concurso que totalize 40 (quarenta) horas ou, no caso de servidor efetivo de somente 20 (vinte) horas, ter disponibilidade para cumprir 40 (quarenta) horas na escola estadual onde for designado; 1.5.5 - ter disponibilidade para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em período diurno, a ser totalmente cumprida na escola estadual onde for designado.

Observemos o que comenta a Diretora de uma das Escolas da Autoria sobre a rotatividade dos docentes com as mudanças produzidas pelo governo responsável pela criação do programa em 2016:

Uma coisa que foi muito positiva no início foi que houve toda uma formação de uma semana lá na UEMS, junto com essa equipe que a Secretaria de Educação trouxe de Pernambuco. Eles nos acompanharam durante esse período todo, né? Muito legal. Do andamento disso tudo. Era um acompanhamento bem sistemático. Nós éramos todos 40 horas, os professores eram 40 horas e isso foi uma coisa que a gente perdeu, e foi um ponto bem negativo e eu tenho colocado nas reuniões. Sim, nós tínhamos o professor aqui 40 horas, era dedicação exclusiva. A Pedagogia da presença

fluía aqui com os professores. Hoje a gente está dividindo os professores com outras escolas. Então ficou uma escola integral, mas fragmentou o trabalho pedagógico com os professores isso aí a gente ia ver o reflexo disso (D. 1).

Vejamos também o que ficou definido nas disposições finais do referido edital, que iniciou com a proposta em 2017:

5.2 – Os profissionais do quadro efetivo ou em estágio probatório do magistério da rede estadual de ensino, aprovado em todas as etapas do processo seletivo, passarão por formação específica, sendo obrigatória sua participação de 40 (quarenta) horas para socialização e apropriação do Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria – Ensino Médio.

[...]

5.6 – O profissional selecionado para atuar no Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria – **Ensino Médio assinará Termo de Adesão ao regime de 40 (quarenta) horas**, que deverá ser renovado no início de cada ano letivo, declarando estar de acordo com as normas estabelecidas pelo Programa (Mato Grosso do Sul, 2017, grifo nosso).

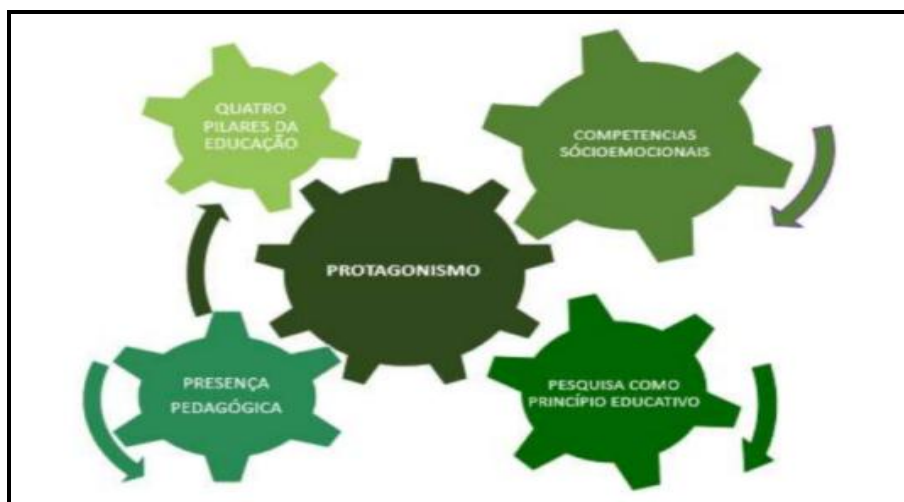
Além da exigência da adesão ao regime de 40 horas, os docentes foram capturados pelo incentivo de Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), correspondente ao total de 15% do vencimento-base, implantado pela Lei nº 5.006, de 30 de maio de 2017. Porém, para ter o direito à gratificação, era necessário cumprir as horas-atividades integralmente na respectiva unidade escolar.

Art. 3º-A. Institui-se a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), correspondente a 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas, ao Professor nas funções de Docência e de Coordenação Pedagógica, submetidos ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), nas Escolas Estaduais inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria, desde que observadas às disposições desta Lei e de seu regulamento.

§ 1º O Profissional da Educação Básica, no exercício da função de docência, para fazer jus à gratificação prevista no caput deste artigo, deverá, mediante opção por escrito, cumprir as horas-atividades integralmente na respectiva unidade escolar. (Mato Grosso do Sul, 2017b, grifo nosso).

Conforme a proposta da Escola da Autoria, acreditava-se que a formação exigida para os educadores possibilitaria aos estudantes as condições para o exercício autônomo e protagonista da sua própria formação e, conseqüentemente, da sua história, conforme a figura 18, que sintetiza tais ideais e discursos:

Figura 18 - Protagonismo e as engrenagens, eixos e princípios da Escola da Autoria



Fonte: Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral - etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021).

O programa trazia o discurso de que, diferentemente das antigas propostas para o Ensino Médio, o modelo de escola do instituto proporcionaria, pela primeira vez, aos estudantes sul-mato-grossenses, exercer como centro da engrenagem seu protagonismo, apoiado por uma pedagogia da presença, com base nos quatro pilares de Jacques Delors, sendo capazes de aprender a conhecer-se, com temas de estudos socioemocionais (parte da engrenagem), bem como aprender a ser, conviver e fazer. Contudo, não foi isso que aconteceu. A aluna egressa da Escola da Autoria narra:

Olha, professor, sendo bem sincera com o senhor, eu acho assim que é como qualquer outra escola, sabe? Obviamente você aprende coisas no Ensino Médio, né? É um novo mundo, né, são questões óbvias, mas não foi aquela coisa que me incentivou. É como qualquer outra escola, sabe? [...] ‘Ah, vocês são protagonistas e não sei o quê’, aquele mesmo discurso de sempre, assim. Confesso que, quando eles começavam a falar, eu ficava, sabe, meio que dando uma bocejada, porque os discursos assim, tão assim, que não dava nem entusiasmo porque, se eles querem que os jovens sejam protagonistas e tudo mais, desenvolvam seus projetos de vida, eles precisam de recursos, e não tinha recurso. Como é que os jovens vão ser protagonistas, sem um tipo de recurso para poder sustentar essas ideias? Esses jovens querem se desenvolver e, enfim, não tinha infraestrutura (A. 1).

A ideia da construção do projeto de vida, de acordo com a BNCC, etapa do Ensino Médio, faz parte das dez competências gerais para a Educação Básica. O texto da sexta competência dispõe sobre a necessidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais para ser exequível “[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018).

Observemos a resposta da Aluna 01 sobre sua experiência com essa dimensão do currículo do Ensino Médio:

[...] o projeto vida acabava entrando como uma matéria, não deram uma nota propriamente dita, mas era uma matéria. Sinceramente, eu achei uma perda de tempo. Tipo, no sentido, assim, não é muito bem aplicada, é que ela acaba se tornando uma perda de tempo. Porque, quando se propunha a tentar fazer uma questão do projeto de vida, era uma coisa tão, assim, entediante e que não acabava comovendo os alunos a participarem, a fazer com que os alunos tenham aquele entusiasmo. Não fez muita diferença pra mim, não. Sinceramente, eu usava muito essa aula de projeto de vida pra poder fazer tarefa de outras matérias (A. 1).

O que notamos é que as diversas alterações ocorridas no modelo dessas escolas não respeitaram o próprio acordo inicial com o modelo do ICE (Escola da Escolha), inspiração da Escola da Autoria, que definia a maior identificação do docente na escola para o exercício e cumprimento, principalmente, da parte diversificada do currículo, com componentes curriculares das atividades integradoras (projeto de vida, estudo orientado, avaliação semanal, além das tutorias) que intencionavam estabelecer uma maior relação e a presença do docente no percurso formativo dos estudantes.

4.2.3 O Currículo da REE/MS: Efeitos da reforma do Ensino Médio

Embora não seja objeto de análise, cabe mencionar as constantes alterações dos dispositivos reguladores em relação às orientações a serem observadas no curto espaço de tempo provocando certa desestabilização curricular e as práticas pedagógicas que explicitam dúvidas, acertos e erros provocados pelos dispositivos legais, tendo como foco o currículo. Nesse sentido, enfatizamos a não completude operacional pelo curto espaço de tempo dos propósitos iniciais.

A primeira estrutura curricular da Escola Autoria foi aprovada pela Resolução/SED nº 3.182, de 29 de dezembro de 2016. Naquele momento, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021) foi orientado pelos princípios da Escola da Escolha do ICE, dividindo-se em duas partes: a primeira composta pela BNCC, que compreendia as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, ampliando para um total de 1360 horas anuais; a segunda parte ficou denominada de Parte Diversificada (PD), com a oferta do projeto de vida, estudos orientados, pós-médio, práticas laboratoriais e eletivas, no total de 440 horas anuais.

Quadro 8 – Matriz curricular do EMTI: Escola da Autoria, a partir de 2017

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Ano: a partir de 2017

Turno: diurno

Semana letiva: 5(cinco) dias

Duração da aula: 50(cinquenta) minutos

Amparo Legal Lei Nº 9.394/96 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais
				1º	2º	3º		1º	2º	3º	
		Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720
			Arte	01	01	01	03	40	40	40	120
			Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	06	80	80	80	240
			Língua Estrangeira Moderna Espanhol	02	02	02	06	80	80	80	240
			Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240
		Matemática	Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720
		Ciências da Natureza	Física	03	03	03	09	120	120	120	360
			Química	03	03	03	09	120	120	120	360
			Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360
		Ciências Humanas	História	02	02	02	06	80	80	80	240
			Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240
			Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120
	Filosofia		01	01	01	03	40	40	40	120	
	Subtotal BNC		34	34	34	102	1360	1360	1360	4080	
	PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES INTEGRADORAS	Projeto de Vida	02	02	00	04	80	80	00	160
			Estudo Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
			Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
			Pós Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
			Práticas Laboratoriais	02	02	02	06	80	80	80	240
			Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
			Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	1320
Total Geral em Aulas		45	45	45	135	1800	1800	1800	5400		
Total em horas		38	38	38	113	1500	1500	1500	4500		

Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Fonte: Diário Oficial n. 9.318, p. 43, Campo Grande, MS, de 30 de dezembro 2016.

Após o fim do acordo com o ICE, em 2019, a REE/MS apresentou uma continuidade das propostas da Escola da Escolha, porém, em uma nova matriz curricular, que foi se alterando a cada ano, conforme demonstra o quadro a seguir. Essa matriz curricular entrou em vigor, mas só foi possível sua operacionalização durante o período inferior a dois meses de aulas presenciais. O ano letivo de 2020 iniciou-se no dia 19/02/2020, e a Resolução/SED nº 3.745, de 19 de março de 2020, paralisou o período de aulas não presenciais em razão da Pandemia da Covid-19.

Assim, ao mesmo tempo, no ano de 2020, houve o começo de um organizador curricular sem a gestão do ICE (2017-2019), início da Pandemia da Covid-19 e mudança na contratação de professores convocados para assumirem as aulas na REE/MS. Em plenas férias escolares e no período de ritual de festas do fim de ano, com pouco tempo antes do início do

ano letivo de 2020 (19/02/2020), o estado de MS publicou, no Diário Oficial, de 30 de dezembro de 2019, o Edital nº 1/2019 – SAD/SED/FDT/2019, que estabelecia um novo e inédito processo seletivo para a constituição de banco de reserva de profissionais que iriam exercer a função docente temporária na REE/MS, válido por dois anos.

O edital previa que todos os professores efetivos que quisessem também assumir uma carga horária complementar com aulas temporárias deveriam se inscrever com os demais profissionais interessados no período de 30 de dezembro de 2019 a 10 de janeiro de 2020. Lembramos que um dos pilares da Escola de Tempo Integral é a identificação e a permanência do professor com o período maior de aulas na mesma escola. Porém, como vimos, o governo do estado, por decreto, Lei Complementar nº 226, de 11 de julho de 2019, desvinculou os vencimentos dos professores convocados da tabela salarial dos professores efetivos: não se aplicou aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os profissionais efetivos da Educação Básica.

Quadro 9 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral:

Escola da Aatoria, a partir de 2020

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ESCOLA DA AUTORIA					
Ano: a partir de 2020					
Turno: diurno					
Semana letiva: 5 (cinco) dias					
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos					
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias					
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	6	6
		Arte	1	1	1
		Educação Física	2	2	2
		Língua Inglesa	2	2	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Língua Estrangeira - Espanhol	2	2	2
		Biologia	3	3	3
		Química	3	3	3
		Física	3	3	3
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Projeto de Vida		2	2	-
	Pós-Médio		-	-	2
	Eletiva I		2	2	2
	Eletiva II		2	2	2
	Eletiva III		2	2	2
	Pesquisa e Autoria I		1	1	1
	Pesquisa e Autoria II		2	2	2
	Total semanal de horas-aulas		45	45	45
	Total anual de horas-aulas		1800	1800	1800
	Total anual em horas		1500	1500	1500

Fonte: Diário Oficial n. 10.061, p. 10, Campo Grande, MS, de 2 de janeiro de 2020.

A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. No Art. 2, um de seus objetivos, inciso I, é “[...] estabelecer cronograma de ampliação da carga horária para mil horas anuais nas unidades escolares que ofertam o ensino médio” (Brasil, 2021). Essa Portaria foi publicada ainda durante o período de aulas não presenciais, conforme Resolução/SED nº 3.745, de 19 de março de 2020. Em razão da pandemia, foram canceladas as aulas presenciais das escolas da REE/MS até o 1º semestre de 2021, período em que os alunos eram acompanhados por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs). Mesmo assim, houve continuidade nas mudanças da matriz curricular, conforme vemos no Quadro 10:

Quadro 10 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral:
scola da Autoria, a partir de 2021

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA

Ano: a partir de 2021

Turnos: diurno

Semana Letiva: cinco dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Formação Geral Básica	Linguagens	Arte	1	-	1	-	1	-
		Educação Física	1	-	1	-	1	-
		Língua Inglesa	1	-	1	-	1	-
		Língua Portuguesa	3	-	3	-	2	-
	Matemática	Matemática	3	-	3	-	2	-
	Ciências da Natureza	Biologia	2	-	1	-	2	-
		Física	1	-	2	-	2	-
		Química	2	-	2	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	1	-	1	-
		Geografia	1	-	1	-	2	-
		História	1	-	1	-	2	-
		Sociologia	1	-	1	-	1	-
Itinerário Formativo	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular II	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular IV	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular Eletiva	2	-	2	-	2	-
	Núcleo Integrador	Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2	-	2	-	2	-
		Empreendedorismo Social	2	2	2	2	2	2
		Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
		Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-
		Linguagens e Interartes	3	-	3	-	3	-
		Matemática Criativa	3	-	3	-	3	-
		Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45		45		45		
	Anual em h/a	1800		1800		1800		
	Anual em Horas	1500		1500		1500		
	Etapa em Horas	4500						

Legenda:

Legenda:

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, n. 10.354, p. 23, Campo Grande, MS, de 17 de dezembro de 2020.

Entatiza-se no curto espaço de tempo a constante alteração curricular, atravessada por políticas, princípios revelando a dificuldade de compreensão do processo de implementação e suas respectivas limitações operacionais que desse conta do propósito maior dos postulados e enunciados enquanto reformas do Ensino Médio. Abaixo uma nova mudança para o ano letivo de 2022:

Quadro 11 - Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Autoria, a partir de 2022 – Formação Geral Básica.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL -									
ESCOLA DA AUTORIA (43 AP + 2 ANP)									
Ano: a partir de 2022									
Turno: diurno									
Semana Letiva: cinco dias									
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos									
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias									
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA									
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3		3		2		
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3		3		2		
Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens	Arte	1		1		1		
		Educação Física	1		1		1		
		Língua Inglesa	1		1		1		
		Biologia	2		1		2		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Física	1		2		2		
		Química	2		2		1		
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1		1		1		
		Geografia	1		1		2		
		História	1		1		2		
		Sociologia	1		1		1		
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica		Semanal em h/a	18		18		18		
		Anual em h/a	720		720		720		
		Anual em Horas	600		600		600		
		Etapas em Horas	1800						
ITINERÁRIO FORMATIVO									
	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	
Parte Comum	Núcleo Integrador	Língua Espanhola	Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-
		Projetos Empreendedores	Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-
			Empreendedorismo Social	2	2	2	2	2	2
		Ciências Integradas	Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
			Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2	-	2	-	2	-
			Linguagens e Interartes	3	-	3	-	3	-
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo	Matemática Criativa	3	-	3	-	3	-	
		Semanal em h/a	15	2	15	2	15	2	
		Anual em h/a	680		680		680		
		Anual em Horas	566,6		566,7		566,7		
Parte Flexível¹	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular II	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular IV	2	-	2	-	2	-
		Unidade Curricular Eletiva	Unidade Curricular Eletiva	2	-	2	-	2	-
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico		Semanal em h/a	10		10		10	
			Anual em h/a	400		400		400	
			Anual em Horas	333,3		333,3		333,4	
		Etapas em Horas	1000						
	Profissional²	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	4	-	4	-	4	-
			Unidade Curricular II	4	-	4	-	4	-
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
		Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional	Semanal em h/a	10		10		10	
			Anual em h/a	400		400		400	
	Anual em Horas		333,3		333,3		333,4		
	Etapas em Horas	1000							

1 O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional.

2 A escola deverá possuir autorização de funcionamento do Itinerário Formativo Profissional para a oferta de turmas.

AP = Aula Presencial ANP = Aula Não Presencial

1 O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional.

2 A escola deverá possuir autorização de funcionamento do Itinerário Formativo Profissional para a oferta de turmas.

AP = Aula Presencial ANP = Aula Não Presencial

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, n. 10.710, p. 134, Campo Grande, MS, 17 de dezembro de 2021.

Essas estratégias de modificações constantes da Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral contribuíram significativamente para a fragmentação do ensino, impedindo qualquer tentativa de avaliação, procedimento fundamental para a consolidação das práticas educativas. Além disso, as alterações vieram em um período de maior drama para

as famílias, estudantes e professores que regressavam, no segundo semestre de 2021, para tentativas de aulas presenciais após a Pandemia da Covid 19.

Sobre esse momento, argumenta a professora (P. 15): “[...] 2021 o regresso da pandemia. No meio da pandemia trocando, foi implantado o tal de itinerário formativo. E os professores precisaram entender, dentro dos Itinerários Formativos, o que era núcleo integrador, o que era aprofundamento em área de conhecimento [...]”. Fica claro, na fala da educadora, o imprevisto pelo curto tempo e espaço entre a operacionalização de uma matriz curricular para outra, alterando arranjos e componentes curriculares, trazendo insegurança para toda a comunidade escolar, já fragilizada pelo longo período afastada do espaço escolar, com aulas e atividades remotas.

4.2.4 NEM Parcial – REE/MS

A REE/MS implementou, no início de 2022, o novo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021) nos três anos do Ensino Médio, em todas as turmas e escolas de MS, apesar da recomendação de implementação progressiva do Novo Ensino Médio e de ser o primeiro ano de letivo presencial após a paralisação decorrente da pandemia:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

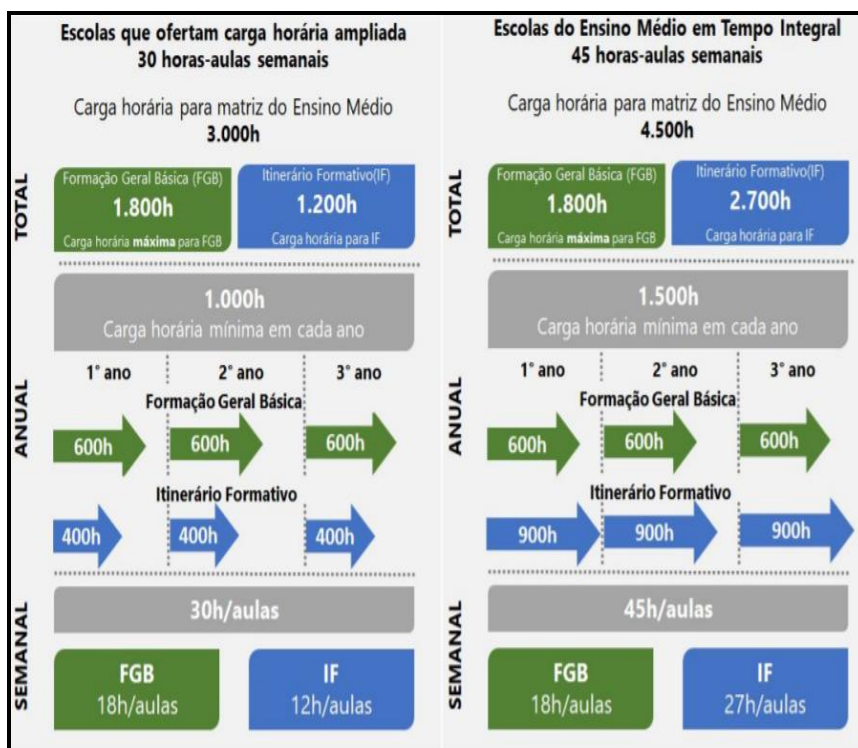
IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino.

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio [...] (Brasil, 2022).

A figura a seguir exhibe a organização curricular de 2022 e a nova matriz curricular para as Escolas da Autoria. Notamos que, mesmo após a paralisação das aulas presenciais, em que se discutiu a necessidade de elaborar atividades de recomposição da aprendizagem, para atacar as defasagens geradas, não houve nenhum plano ou ação específica. Contudo, houve um aumento significativo no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso

do Sul, 2021) para toda a REE/MS. Pela primeira vez, a carga horária das escolas que oferecem tempo parcial foi ampliada para 30 horas-aula semanais, incluindo um sexto tempo com aulas não presenciais (das 11h20 às 12h10), cumprindo as 1.000h/a previstas na Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.

Figura 19 - Organização Curricular de 2022



Fonte: Catálogo de Unidades Curriculares: itinerários formativos (Mato Grosso do Sul, 2022).

A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, recomendava apenas “III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio” (Brasil, 2021). Porém, a Secretaria de Educação ampliou a carga horária em todos os anos do Ensino Médio, desconsiderando, por exemplo, que os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio estiveram fora da escola presencial em 2020 e 2021 (1º ano e 2º ano). Ao retornarem para o ano em que finalizariam seu percurso formativo, receberam a escola com ampla mudança no currículo, o chamado novo Ensino Médio. Houve um descontentamento imediato dos alunos e professores, pois não conheciam os IF.

Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo. A ideia era que os professores ministrassem o aprofundamento das quatro áreas do conhecimento (Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas e os itinerários de formação profissional) e pudessem

fazer escolhas a cada semestre para os temas que seriam ministrados nas UC em dois bimestres consecutivos. Dentro do limite de vagas disponibilizadas para cada UC, o estudante poderia fazer suas escolhas, mas não poderia trocar até o fim de cada semestre.

Quando perguntado sobre a possibilidade de escolha dos estudantes no percurso formativo profissional, o docente D.1-IFP respondeu:

Muito ruim, muito. Infelizmente, é uma daquelas coisas que não se concretizam, que acabam acontecendo de verdade. Para mim, o maior motivo é a tentativa de distribuir os alunos por todos os itinerários. A gente não pode esquecer que, além dos três profissionais, tem um propedêutico. Então, a escola, ela se vê nessa sinuca do bico, né? Ela não pode deixar os estudantes concentrarem em, em uma só ou em duas, então acaba sendo uma escolha, *pero no mucho*. Aqueles estudantes que chegam primeiro, eles têm uma prioridade. A partir dali, a escola vai distribuindo, e isso acaba gerando uma insatisfaçãozinha, aquilo que, não é o que eu escolhi. Escolheram por mim. Especialmente os alunos que chegam depois da primeira semana de aula, né? Muito comum isso (D. 1-IFP).

A partir da matriz curricular do ano de 2022, os itinerários formativos foram divididos em duas partes, sendo a primeira denominada de parte comum (núcleo integrador), com a seguinte composição curricular: língua espanhola, projetos empreendedores (projeto de vida, empreendedorismo social e intervenção comunitária) e ciências integradas (ciências integradas e novas tecnologias, linguagens e interartes e matemática criativa). A partir dessa nova organização, a carga horária somente da parte comum do IF chegou a 1.700 horas, somando os três anos do Ensino Médio.

Já a parte flexível dos IF está dividida entre a área de conhecimento propedêutica e a profissional. A primeira possui cinco unidades curriculares (de acordo com o catálogo de IF da REE/MS) e uma eletiva (componente curricular com temas livres, definido em cada escola), alcançando um total de 1.000 horas na soma dos três anos do Ensino Médio. Para a formação profissional, foi atribuída a quantidade de três unidades curriculares de qualificação profissional, também como no propedêutico; a etapa é concluída com 1.000 horas.

Se consideramos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, 12, somando com a quantidade dos itinerários formativos da parte comum, sete, e propedêutico, cinco, o estudante da Escola da Autoria que iniciou o ano letivo em 2022, após quase dois anos de paralisação devido à Covid-19, recebeu um conjunto curricular que podia chegar a um total de 24 unidades do conhecimento. E isso vem de encontro às várias críticas, dentre elas, a que considerava o Ensino Médio desestimulante para juventude, sendo um dos principais motivos o excesso de componentes curriculares. Dessa forma, a REF não resolveu esta demanda e

ainda ampliou as unidades do conhecimento dos referenciais curriculares de cada estado brasileiro.

A Reforma previa que os itinerários formativos compusessem um conjunto de unidades curriculares, com vistas a conduzir os estudantes no aprofundamento de seus conhecimentos, preparando-os para o mundo do trabalho. Porém, a carga horária implementada em toda REE/MS desconsiderou o tempo que os estudantes do Ensino Médio ficaram fora do espaço escolar, retornando em 2022, no último ano para conclusão da Educação Básica.

Para o professor (P. 21) que trabalha na rede desde 2016, hoje concursado, com contrato de 40 horas na REE/MS na disciplina de Sociologia, os Itinerários merecem a crítica porque não levaram em conta a formação do professor. Ele questiona:

Até que ponto essa implementação foi bem feita? Outra coisa bem complexa nela foi a questão dos itinerários formativos. Acho que a questão dos itinerários formativos, eles serem impostos, e não se levar em conta a formação do professor, ela é bem complexa. Porque se você não leva a capacidade formativa do professor, você tem outro problema ali pra ser gerido, né? Porque aí o professor vai ter que buscar, pois foram disciplinas bem vagas no começo, o que gera desconforto (P. 21).

Os temas e conteúdos a serem escolhidos pelos professores estão disponíveis nos catálogos de unidades curriculares da REE/MS. A título de exemplificação, temos o tema da UC na área de Humanas e Sociais Aplicadas: “Qual é a sua meta? Onde você quer chegar?”, relacionado ao eixo estruturante de investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Em cada tema, há um perfil sugerido para o docente que será lotado. Neste, em particular, espera-se que o profissional tenha licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia, Filosofia, História, ou Geografia, e que esteja desenvolvendo ou tenha desenvolvido atividades de estudo e/ou pesquisa no campo de conhecimento correspondente à unidade curricular. Ainda o docente deve apresentar habilidade e/ou disposição para habilitar-se em metodologias de aprendizagem ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Mato Grosso do Sul, 2022). Ademais, a UC (Mato Grosso do Sul, 2022, grifo do autor) do exemplo inclui,

[...] preparação básica para desenvolver habilidades **de negociação, identificação e gestão de resultados** administrando-os de forma adequada, por meio de técnicas e habilidades de **negociação** em diferentes situações. Delimitadamente, a Unidade aborda questões do campo da **negociação**, gestão de resultados, bem como a **tomada de decisão para profissionais que atuam em cenários nos quais a competitividade e a obtenção de**

acordos surgem como fatores críticos de sucesso nas relações sociais e do trabalho. Os métodos de gestão por resultados exigem monitoramento de forma constante. Sendo assim, a chamada gestão de resultados organizacionais aparece como uma opção que vem sendo cada vez mais adotada no ambiente corporativo, como: praticar uma comunicação eficiente; demonstrar empatia e respeito; saber ouvir diferentes opiniões; as diferenças entre as pessoas apenas complementam o grupo; mediar os conflitos e divergência entre colegas por meio de feedback.

Para o professor efetivo da REE/MS, formado em Sociologia, que já havia trabalhado na função de Coordenação de Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma Escola da Autoria, a formação dos professores é um fator determinante na condução das aulas das Unidades Curriculares que compõem os Itinerários Formativos:

O fato de ele ser imposto, sem levar em consideração a capacidade formativa do professor, é bem complexo, você tem outro problema ali pra ser gerido, né? [...] Isso também demonstrou a falta de leitura dos professores também. Pelo menos quando estava na coordenação de Área, isso demonstrou para mim muito a falta de leitura dos professores, porque, por exemplo, mesmo imposto, você é capaz de imaginar algo se você tem uma bagagem. E aí acontece, como os professores de Ciências Humanas, eu achei que eles tinham pouca... Isso repercute principalmente na formação desses professores que vêm novos, especialmente de EaD. Eles têm pouca leitura, então se eles têm pouca leitura, eles têm pouca capacidade de construir coisas diferentes. Parece que eles querem pegar um formato que já existe etc. E eu acho que o desconforto também foi importante para alguns professores. (P. 21)

Na figura 20, estão as fotos dos Catálogos das Unidades Curriculares que compõem os Itinerários Formativos elaborados pela SED/MS em 2022.

Figura 20 – Catálogos de Unidades Curriculares



Fonte: Catálogos de Unidades Curriculares: itinerários formativos (Mato Grosso do Sul, 2022).

Os cálculos no currículo introduzem mudanças que não só atrapalham o desempenho do professor, que não recebe formação para planejar suas aulas diante dos arranjos e inclusões

de novos componentes curriculares, como empreendedorismo social, intervenção comunitária, projeto de vida, mas também dos alunos, que são pegos de surpresa, tendo que optar por um itinerário formativo que não corresponde às suas expectativas.

Após a conclusão da primeira experiência de um NEM, a REE/MS repensou as estratégias, a fim de estabelecer um Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), englobando novas unidades curriculares, chamadas de Recomposição da Aprendizagem (RA), implementadas em 2023 na parte comum do IF: três aulas de RA matemática, três aulas de RA da Língua Portuguesa, duas aulas de RA das áreas de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas e duas aulas da Área de Ciência da Natureza, com a mesma quantidade de aulas em todos os anos do Ensino Médio.

Quadro 12 – Matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral: Escola da Autoria, a partir de 2023

ITINERÁRIO FORMATIVO PROPEDEÚTICO ¹									
Parte Comum	Composição Curricular		Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
				AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
	Núcleo Integrador	Língua Espanhola	Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-
		Projetos	Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-
		Empreendedores	Intervenção Comunitária	1	2	1	2	1	2
		Recomposição das Aprendizagens	RA-MAT	3	-	3	-	3	-
			RA-LP	3	-	3	-	3	-
			RA-CHS	2	-	2	-	2	-
		RA-CNT	2	-	2	-	2	-	
	Total de carga horária da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em horas-aulas	15	2	15	2	15	2
			Anual em horas-aulas	680		680		680	
Anual em horas			566,66		566,66		566,67		
Etapas em horas			1700						
Parte Flexível	Percorso Formativo	Composição Curricular	Unidade Curricular	AP		AP		AP	
	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2		2		2	
			Unidade Curricular II	2		2		2	
			Unidade Curricular III	2		2		2	
			Unidade Curricular IV	2		2		2	
		Unidade Curricular Eletiva	2		2		2		
	Total de carga horária do Percorso Formativo Propedêutico		Semanal em horas-aulas	10		10		10	
			Anual em horas-aulas	400		400		400	
			Anual em horas-aulas	333,33		333,33		333,33	
Anual em horas			1000						

Fonte: Diário Oficial Eletrônico, Resolução/SED nº 4.252/2024, Campo Grande, MS, 3 de janeiro de 2024.

Os itinerários formativos, em 2023, conforme o quadro expõe, também estão divididos em duas partes, sendo uma parte comum denominada de Núcleo Integrador, com 680 horas anuais, totalizando 1.700 horas durante a formação dos três anos do Ensino Médio; a outra é a parte flexível, chamada de Percorso Formativo Propedêutico.

O Itinerário Formativo Profissional (IFP) do Ensino Médio da REE/MS está organizado com as seguintes unidades curriculares, distribuídas em catálogos elaborados pela SED/MS: administração, agroecologia, agronegócio, agropecuária, ciência de dados, informática para internet, mecatrônica, meio ambiente, programação de jogos digitais, recursos humanos, serviços jurídicos, tecnologia da computação e trabalho corporativo em geral.

Figura 21 – Catálogo de Unidades Curriculares – IFP



Fonte: Catálogo de Unidades Curriculares: itinerários formativos (Mato Grosso do Sul, 2022).

Cada itinerário formativo possui um eixo curricular que os estudantes devem cumprir durante os três anos do Ensino Médio. Ao final de cada ano letivo, os estudantes que cumpriram as unidades curriculares recebem um certificado de qualificação profissional. Cada escola, a partir da sua estrutura e demanda, pode solicitar à SED/MS a implementação desses Itinerários. Porém, não fica claro quais critérios são utilizados, se houve um estudo prévio para a escolha deles, o que gera desinformação por parte até mesmo dos docentes, que terão a tarefa de explicar e conduzir as atividades com os discentes:

Na verdade, eu fiquei sabendo através dos meios de comunicação, e também por alguns amigos, que existia um programa de educação profissional no ensino médio. Que abriu um processo seletivo, aí, eu não fiz avaliação para entrar nesse processo seletivo. Foi exclusivamente através de currículo. No entanto, na listagem, lá, tinha a valoração do currículo de cada professor. Que estava apto. Cara, na verdade, tinha uma lista com mais ou menos uns 300 professores concorrendo às vagas, todos formados em direito, esse era o requisito do curso técnico de serviço jurídico. [...] É que aconteceram várias coisas também, né? Primeiro que a gente entrou tardiamente. Entramos um mês depois das aulas começarem. Assim, para um conteúdo que é novo, que é o processo penal, o penal e o condicional na ideia dessa gurizada de 15 anos (P. 19).

O professor (P. 19), advogado, hoje exerce a função docente em duas escolas da REE/MS, correspondendo ao dispositivo da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 6º, que alterou o Art. 61 da LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inciso IV, que autoriza profissionais com notório saber para ministrarem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Em entrevista realizada em 05/8/2024, outro professor criticou a forma de escolha desses IF pelos estudantes. Na visão do docente, “Pegaram só os primeiros anos, então, aí que está outra discrepância também, né? Aqui a gente tem quatro turmas no primeiro ano e só um tem o curso técnico. O aluno já não escolhe. Ele é empurrado para o curso técnico” (P. 22). Por isso, acredita que deveria haver mudanças nos critérios de oferta dos Itinerários Formativos profissionais nas escolas:

[...] tem que passar pela cabeça dele que pode ter uma coisa diferente durante o Ensino Médio. Mas, para mim, o grande problema é a estrutura, que o aluno escolha, que ele tenha vontade, que ele está ali porque ele escolheu, não porque ele foi empurrado. Eu entro em sala de aula e digo ‘Pô, rapaziada, vocês estão aqui, no curso de técnico jurídico’, ‘Não, professor, eu não queria estar aqui, me empurraram pra cá’. Não faz sentido, não entra na minha cabeça (P. 22).

A Figura 22 lista os cursos de qualificação profissional ofertados em cada ano do Ensino Médio para as escolas que oferecem o Itinerário Formativo em Serviços Jurídicos, conforme a Resolução/SED nº 3.710 Mato Grosso do Sul.

Figura 22 - Anexo único da Resolução/SED nº 3.710, de 18 de fevereiro de 2020

ITINERÁRIO FORMATIVO EM SERVIÇOS JURÍDICOS - EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS	
ENSINO MÉDIO/ANO ESCOLAR	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
1º ANO	ATENDENTE JURÍDICO
2º ANO	AUXILIAR JUDICIAL
3º ANO	ASSISTENTE DE SERVIÇOS JURÍDICOS

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020, p. 9).

Ao final de cada ano do Ensino Médio, se o estudante concluiu o curso, recebe uma certificação de qualificação correspondente. Esses cursos são organizados por empresas privadas que ficam responsáveis, inclusive, por contratar e remunerar o docente que, embora esteja atuando na REE/MS, não se enquadra na tabela salarial da SED/MS. Não possuindo uma matrícula, também não tem acesso ao Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) para lançamento de Planejamentos, notas e controle de faltas. Tudo isso ficará a cargo de um

Coordenador disponibilizado pela Secretaria de Educação pelo acompanhamento de todo esse processo burocrático escolar.

Sobre a empresa contratada para a prestação de serviços, contratação dos docentes e fornecimento dos cursos profissionalizantes, especificamente para as 36 do IF em Serviços Jurídicos, o valor da licitação pode ser lido pelo contrato 0027/2024/SED, entre o estado de MS (SED/MS) e a FAPRIME, Faculdade Prime, com dotação orçamentária no valor de R\$ 3.436.408,80.

Na Figura 23, vemos o valor e a quantidade de turmas do contrato e a homologação das instituições de Ensino que estariam credenciadas, conforme o Diário Oficial Eletrônico nº 11.466 15 de abril de 2024, p. 47:

Figura 23 - Homologação do resultado do processo de Instituições de Ensino para a oferta de Itinerários Formativos, contidas no Edital nº 9/SED/2024, de 26 de janeiro de 2024

INSTITUIÇÃO DE ENSINO CREDENCIADA	CNPJ	Nº DE TURMAS	VALOR TOTAL
CETEPS - CENTRO DE TECNOLOGIA E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA	12.964.574/0001-69	118	R\$ 11.263.784,40
FAPRIME FACULDADE PRIME LTDA	37.868.675/0001-67	36	R\$ 3.436.408,80
JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A. - PROZ	10.800.436/0012-71	132	R\$ 12.600.165,60

Fonte: Mato Grosso do Sul (2021, p. 136).

Para o primeiro ano do Ensino Médio, o estudante é certificado, pois o curso credenciado precisa cumprir com o que está previsto na Classificação Brasileira de Ocupações-CBO/2010, código 4110-15, associada ao “Atendente de Judiciário”. Para a SED/MS, espera-se que o estudante, após concluir o curso de qualificação profissional, seja capaz de se auto-organizar, seja apto a tomar decisões e a trabalhar em equipe multiprofissional em Escritórios de advocacia, Departamentos jurídicos, Cartórios judiciais e extrajudiciais. Além disso, deverá ter domínio de algumas competências:

- Executar serviços de suporte e apoio administrativo às atividades de natureza jurídica.
- Prestar atendimento ao público.
- Executar atividades administrativas de planejamento, organização, direção e controle em rotinas de escritórios de advocacia e demais organizações que dispõem de departamento jurídico.
- Acompanhar, gerenciar e arquivar documentos e processos de natureza jurídica.
- Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas,

compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado. (Mato Grosso do Sul, 2024).

Para o graduado em Direito, o currículo deixa a desejar e não atende à disposição necessária para o aprendizado do processo jurídico básico, com aplicabilidade no cotidiano dos estudantes:

Enquanto o programático, ele não é muito objetivo e assertivo Na minha opinião, isso é uma opinião pessoal mesmo. Porque a gente tem alguns institutos do direito, que não tem como a gente falar de uma parte dele só. Por exemplo, o crime é dividido em três partes. E no itinerário formativo, colocaram uma parte do crime só. Só que não tem como eu falar de um elemento do crime, sendo que tem três elementos para formar o crime, entendeu? E aí, a gente tem algumas outras disciplinas que, na minha opinião, não têm valia nenhuma, que poderiam ser substituídas com a continuidade do processo penal, do profissional e do direito civil, que têm aplicabilidade no cotidiano do aluno. Entendeu? (P. 22)

Figura 24 - Estrutura Curricular da parte flexível do Itinerário

Formativo Profissional em em Serviços Jurídicos

Parte Flexível do Itinerário Formativo Profissional	Percurso Profissional	UNIDADES CURRICULARES	TEMÁTICAS		10 AP		7 AP + 3 ANP		5 AP + 5 ANP		CARGA HORÁRIA EM HORAS-AULA
			1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	
	Qualificação Profissional em Atendente Jurídico	Unidade Curricular Profissional I	Direito Penal e Processual Penal	Investigação Científica e Tecnológica	4	-	3	1	2	2	80
		Unidade Curricular Profissional II	Fundamentos do Direito Civil	Teoria Geral do Consumidor	4	-	3	1	2	2	80
		Unidade Curricular Profissional III	Princípios do Direito Constitucional	Prática em Atendente Jurídico	2	-	1	1	1	1	40
Totais de Cargas Horárias da parte flexível do Itinerário Formativo Profissional	Semanal em aulas			10	-	7	3	5	5		
				10							
	Anual em horas-aulas			400							
		Anual em horas			333,3						

Fonte: Organizador Curricular Itinerário Profissional Itinerário Formativo em Serviços Jurídicos (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 9).

Outra observação feita pelo profissional (P. 22) diz respeito às informações ou à formação inicial para atuar nas escolas. Era a sua primeira experiência na docência:

Entramos um mês depois, foi final de março. A gente não teve formação, não participamos da jornada formativa. Não fui lá na Faculdade, nem sei onde fica, não tive nenhuma orientação, enquanto professor, para entrar, não tive informação. Inclusive, entrei na sala de aula sem nenhum tipo de informação, não tinha material nenhum. A apostila foi aparecer depois de dois a três meses. Na verdade, a gente tem ela em PDF, e vão repassar, não sei quando. A faculdade, demorou dois meses para sair, para enviarem para a gente, e já estava quase com um bimestre fechando, a gente só que tinha os tópicos da matéria, e o professor tem que desenrolar, não tem o que fazer. Graças a Deus, eu tive o apoio do coordenador da Escola, que me abraçou, mas, em relação ao contratante, fonte pagadora, realmente, ficou assim a desejar (P. 22).

É importante lembrar que admissão de profissionais não habilitados formalmente para o exercício da docência, pelas parcerias público-privadas, está de acordo com as brechas e possibilidades introduzidas pelo Art. 61, inciso IV - “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada [...]” (Brasil, 2017).

Sobre o suporte material e a estrutura comentada pelo docente, a proposta prevê que haja na escola uma Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado e, ainda, Laboratório de informática, com programas específicos, talvez, para tentar minimamente atender a uma das competências esperadas para os concluintes, que seria o exercício de atividades administrativas de planejamento, organização, atividades administrativas e de controle em rotinas de escritórios de advocacia e demais organizações que dispõem de departamento jurídico. Não há encaminhamentos previstos para visitas ou estágios nesses espaços e instituições.

Por isso, indagamos se o docente acreditava que seria alcançada a formação de acordo com o esperado para o Serviço de Atendimento Jurídico, e se os estudantes alcançariam a qualificação profissional esperada:

Não, dificilmente eles vão absorver alguma coisa, com o pouco tempo que eles têm com a continuidade da matéria que não é dada. Por exemplo, eu tenho o primeiro semestre de penal, processo penal e constitucional. Seria interessantíssimo ter continuado essas duas matérias nesses próximos semestres, só que, no entanto, eu vou ter agora a prática jurídica, investigação científica e tecnológica, produção de textos. A prática jurídica, ela consiste mais em técnicas de oratória. A prática jurídica seria uma simulação do que eles podem acontecer no contrato, mas dentro da sala de aula ou dentro da escola, no caso (P. 22).

Intentamos mostrar, aqui, a maneira como se escolariza neste estado, ou seja, sua lei interna do desenvolvimento de práticas. A questão é problematizar as formas de como se conduz e como se conduzir nesse universo de experiências culturais pelo exercício de poder. A problemática estudada por Foucault (2008a) permanece atual em nossos dias: buscar entender como se dá esse processo de tentativa de cuidado do indivíduo sob o controle do governo.

O que se discute, ainda hoje, sobre a escolarização das juventudes passa por saber como conduzi-las “[...] até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria” (Foucault, 2008a, p. 310). As parcerias, contratos e licitações entre o estado de MS e as empresas civis, como se viu no caso da Faculdade PRIME, continuaram após o fim do acordo com o ICE, em 2019, tornando-se uma racionalidade política, uma arte de governar a Educação em MS.

4.3 O acordo entre a SED/MS e o ICE: cooperação ou práticas de privatização endógena na educação sul-mato-grossense?

As práticas desenvolvidas durante a implantação da Escola da Autoria, em 2017, iriam permanecer nos anos consecutivos para a implementação do NEM. O ICE não opera com fins econômicos. Entretanto, os seus investidores — Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Banco Itaú, Fiat, Jeep, Instituto Cacau Show — e seus parceiros técnicos — Instituto Qualidade no Ensino, sediado em São Paulo, e STEM Brasil, subsidiária do World Fund for Education, situado em Nova York — inserem propostas para a educação pública com fundamentos em seus ramos de negócios e atuação na economia de mercado.

Esse grupo precisava propor um novo modelo de escola e, por isso, em 2000, teve início o interesse de parcerias com o governo do estado de Pernambuco. No primeiro momento, o ICE reuniu diversos representantes da iniciativa privada, tais como AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, com a finalidade de recuperar o ginásio pernambucano (obras realizadas entre 2000 e 2002). A partir dessa brecha, o ICE ampliou sua ação, sugerindo mudanças não só nas estruturas, mas também no currículo, formação docente e na gestão. Acreditava-se que, “ao produzir soluções educacionais de reconhecida qualidade, em virtude dos seus resultados, a Escola da Escolha consolidou-se como política pública disseminada para a Rede Estadual de Ensino em Pernambuco (ICE, 2015, p. 8).

A partir daí, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Governo do Estado de Pernambuco transcendeu o marco da reforma estrutural e, consolidando suas parcerias, iniciaram os estudos para propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil. Para isso foram necessárias mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão, a partir das quais se construíram as bases do Modelo da Escola da Escolha, que se estrutura na análise cuidadosa do cenário contemporâneo, em escalas micro e macrosociais (ICE, 2015, p. 7).

A Secretaria de Educação concretizou parcerias privadas para gerir e orientar a escola pública, por acreditar em “[...] sua vasta experiência e exemplos de êxito em outros estados.” (Mato Grosso do Sul, 2017, s/p). Seria de competência dos institutos:

Assegurar, diretamente através da sua equipe técnica ou através de atuações conjuntas, a transferência de tecnologias educacionais, organizacional e de gestão, necessárias ou suplementares às atividades a serem desenvolvidas nas Escolas em razão da implementação do Programa (Mato Grosso do Sul, 2017).

Uma das ações previstas no acordo seria que o ICE iria participar, em sistema de cogestão e corresponsabilidade, do processo de concepção, planejamento, implementação, gestão e avaliação do Programa nas Escolas do Estado. Chama bastante a atenção o fato de que caberia aos Institutos “[...] propiciar apoio jurídico para a elaboração dos marcos legais que atendam às exigências da Portaria do Ministério da Educação, nº 1.145 de 10 de outubro de 2016.” (Brasil, 2017).

Recorrendo à sua expertise, os institutos ofereceram ao estado “[...] assessoria de comunicação para auxiliar na divulgação das ações do Programa, Assessoria de infraestrutura para auxiliar nas adequações exigidas pelo Ministério da Educação no prazo estabelecido pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016” (Brasil, 2017).

Assim argumenta a professora que compõe a equipe de implantação das Escolas da Autoria, ao ser questionada sobre o tempo de implantação entre a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 e a lei que criou o programa de Escolas em Tempo Integral em MS:

Eu sei que, na educação, você se forma num processo. Impossível que eu vou fazer um curso aqui e já vou já estar preparado. Isso é possível. Eu vou me informar trabalhando, recebendo as informações. Então, foi rápida a lei, mas o processo pedagógico, ele não foi rápido, por quê? **Porque o ICE já tinha todo esse trabalho feito não só em Pernambuco, mas já em Goiás, em São Paulo, Ceará, Bahia, entendeu? Então, assim, quando Mato Grosso do Sul aderiu ao modelo**, porque não foram todos os estados que aderiram ao modelo, a secretaria da educação, a secretária, alguns superintendentes, alguns coordenadores, eles foram pra Pernambuco pra

conhecer o modelo da Escola da Escolha. **A professora Cecília, com a equipe, foi para Recife, conhecer a Escola da Escolha, ver como era o modelo, e aí ela aderiu ao modelo. Em 2016 ainda, acho que em meados de outubro** e novembro que eles foram para lá. Conheceram e daí começou esse acordo de cooperação, toda essa parte burocrática que tem que ter. Também foi criada uma equipe de implementação, pois a portaria solicitava, exigia que cada estado tivesse sua equipe que acompanhasse todo o desenvolvimento do modelo (EI. 1, grifos nossos).

Em contrapartida, a SED (Mato Grosso do Sul, 2017) deveria “[...] prover os meios logísticos necessários ao deslocamento da equipe técnica dos Parceiros aos municípios onde se localizarem as escolas, de acordo como a previsão e a disponibilidade orçamentária da SED” e “[...] subsidiar a realização das formações com a disponibilização de espaços, equipamentos, transporte, pagamento de bolsa auxílio e demais recursos que se fizerem necessários para o êxito da formação, de acordo com a previsão e disponibilidade orçamentária da SED”.

Dando sequência às parcerias após o fim do acordo com o ICE, em 2019, o que viria a se tornar uma racionalidade política na Educação em MS, em 2020, pelo Processo nº 29/032929/2020, foi assinado um novo Acordo de Cooperação, Nº50/SED/2020, celebrado com algumas organizações da sociedade civil, como o Instituto Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum, vigente até 31 de dezembro de 2023, com o objetivo de “[...] melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças [...]”, com as seguintes condições:

- I - Que a Educação básica é dever e responsabilidade do Poder Público, e também implica corresponsabilidade da sociedade;
- II - Que essa corresponsabilidade deve ser estimulada e disseminada na sociedade mediante as mais diversas formas de participação ativa, congregando entidades e pessoas como exercício de cidadania;
- III - Que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para os anos iniciais do ensino fundamental, apontam um cenário desafiador e marcado por fortes desigualdades entre os entes federativos e entre suas respectivas escolas;
- IV - Que a Associação Bem Comum, constituída com o objetivo de apoiar gestores municipais e estaduais de educação que queiram melhorar os resultados de aprendizagem de suas escolas, desenvolve iniciativas consistentes para a superação dos desafios apontados pelo IDEB;**
- V - Que o Instituto Lemann e o Instituto Natura, conforme suas respectivas finalidades sociais, estão engajados no fortalecimento da educação pública de qualidade no Brasil,** apoiando projetos e iniciativas de diversos governos, de diferentes níveis federativos [...] (Mato Grosso do Sul, 2020, grifo nosso).

Percebemos, então, que a relação entre os saberes locais e o processo formativo institucionalizado pela escola marca a dinâmica de certa racionalidade política, cujo conceito de privatização endógena contribui para a reflexão. Ou seja, é um tipo de privatização, conforme discute Ball (2013), que se concebe pelo interesse do estado na importação não só das ideias, modelos e técnicas do setor privado, mas, sobretudo, da razão que, em nosso tempo, é evidenciada pelo discurso da *performance* das ações públicas pelas estratégias do mercado.

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espço (sistema de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o ‘surgimento’ do desempenho, da *performance* - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (Ball, 2001, p. 110, grifo do autor).

Para o desenvolvimento de um estado governamentalizando, o saber da economia política é imprescindível. Mais do que proibir, como fazia a lei ou um governo pelo soberano, ou ainda prescrever, como se fazia na sociedade disciplinar, agora o que está em jogo na relação entre o estado e os indivíduos é a regulação de suas condutas pelas condições de possibilidades que são sempre provisórias, mas eficazes. A escola contemporânea, segundo Ball (2013, p. 15, grifos do autor) está imersa em um

[...] processo endógeno, e por meio dele, há uma inserção de novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade nas escolas, um processo dual de ‘reprofissionalização’ e ‘desprofissionalização’. Reprofissionalização talvez seja mais bem compreendido como uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público. Ao mesmo tempo, docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas.

O currículo, a formação continuada e as perspectivas desenhadas para o trabalho docente da Escola da Autoria contribuem para a percepção dos efeitos da reforma no exercício dos trabalhadores e profissionais da Educação. Em 2017, o estado de MS

estabeleceu novos rumos na condução da prática docente, a fim de atender ao modelo de desempenho sugerido pela Escola da Escolha do ICE.

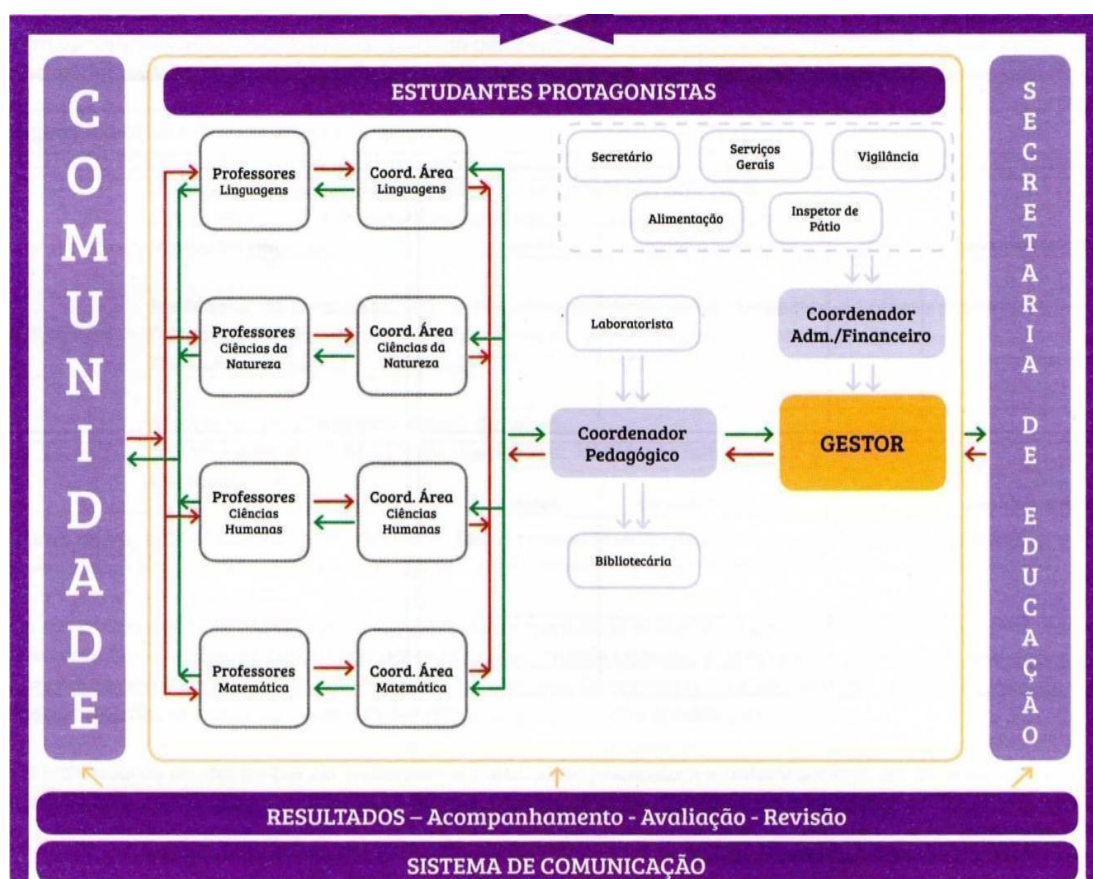


Figura 25 - Macroestrutura da Escola da Autoria - uma cópia da Escola da Escolha do ICE

Fonte: Documento de implantação da Escola da Autoria (Mato Grosso do Sul, 2001).

Observamos que há, na linguagem dos valores exigidos para os estudantes, ênfase em aspectos que circulam, em especial nas práticas empresariais e de mercado, tais como formação de competência, tecnologia de gestão educacional e formação de excelência.

Assim, devemos problematizar as ações da implementação das políticas educacionais para a Educação da juventude brasileira, levando em consideração os ideais apresentados de protagonismo, competências socioemocionais e autoria previstos nos programas após a reforma. A operacionalização desse modelo pode esbarrar nos limites encontrados na escola pública brasileira, como a ineficiência da inclusão digital, entre outras situações que dependem de melhorias e materialização de investimentos.

A maior parte dos jovens não tem acesso à conexão mínima de internet em casa, nem acesso ao serviço gratuito disponibilizado pelas escolas, conforme constatado durante a paralisação das aulas durante a pandemia. Destarte, é imperativo entender que:

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a autoestima torna-se instável. O fato de que existem dúvidas constantes sobre quais juízos de valor podem ocorrer a qualquer momento implica que toda e qualquer comparação deve ser levada em conta, ‘o que assegura o funcionamento automático do poder’ (Foucault, 1977, p. 201), na intersecção da formação do governo, da organização e do eu. Tudo isto tem uma dimensão social e interpessoal (Ball, 2001, p. 110).

Apesar disso, o Novo Ensino Médio amplia o discurso e a relação do setor público com os dispositivos de entidades civis, defendendo que esse é o caminho para o aperfeiçoamento da gestão e do controle de ações que poderiam garantir o “[...] Ensino Público Básico, assegurando sua universalidade, gratuidade [...]” (Mato Grosso do Sul, 2017), como se lê no Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, celebrado entre o estado de MS (SED/MS), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e seus partícipes, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura, assinado em 26 de junho de 2017.

No acordo (Mato Grosso do Sul, 2017), lemos, inicialmente, uma das condições gerais:

III. necessidade de estabelecer princípios e diretrizes em torno de uma atuação conjunta entre o setor público e entidades civis corresponsáveis, que objetive intervir nas questões relativas ao Ensino Público Básico, assegurando sua universalidade, gratuidade e buscando, ao mesmo tempo, aperfeiçoar os seus instrumentos de Gestão e melhorar a qualidade com mecanismos de controle.

É nítida a crença de que a escola pública seria eficiente se houvesse o aperfeiçoamento de gestão e os mecanismos disponibilizados pelas entidades civis. Prossegue o acordo de cooperação (Mato Grosso do Sul, 2017), definindo as incumbências dos institutos:

- Assegurar, diretamente através da sua equipe técnica ou através das atuações conjuntas, a transferência de tecnologias educacional, organizacional e de gestão, necessárias ou suplementares às atividades a serem desenvolvidas nas Escolas em razão da implementação do Programa.
- Participar, em sistema de cogestão e corresponsabilidade, do processo de concepção, planejamento, implementação, gestão e avaliação do Programa nas Escolas do Estado.
- Instituir instrumentos de acompanhamentos das atividades em implantação ou implantadas, de modo a avaliar a sua compleição,

fazendo recomendações para ações corretivas sempre que se mostrarem necessárias.

- Apoiar o poder público na mobilização de pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das suas atividades de consultoria previstas no presente Acordo.

Percebemos que a corresponsabilidade dos institutos é intensa e de grande abrangência. Vai desde a utilização de sua equipe técnica, transferências de tecnologias educacionais e, sobretudo, aspectos de gestão do programa e apoio ao poder público na mobilização de pessoas e empresas do setor privado para a captação de recursos. Porém, com relação ao financiamento de recursos entre as partes, o acordo informa que será de cooperação e que, portanto, não haverá transferências de recursos financeiros pelo estado.

Caberia ao ICE (Mato Grosso do Sul, 2017) “Instituir instrumentos de acompanhamento das atividades em implantação ou implantadas, de modo a avaliar a sua compleição, fazendo recomendações para ações corretivas sempre que se mostrarem necessárias.” A avaliação diagnóstica é um instrumento relevante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a gestão e o desenvolvimento para a proposição de mudança na organização das práticas curriculares ficaram sob a responsabilidade dos institutos privados, conforme o acordo assinado entre a REE/MS e o ICE (Mato Grosso do Sul, 2017):

[...] avaliação diagnóstica, com todos os estudantes matriculados nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo de responsabilidade dos Institutos Parceiros a elaboração distribuição e apuração dos resultados. As informações e resultados individualizados desta avaliação serão sigilosos e poderão ser utilizados somente pelos institutos Parceiros e pela SED com o objetivo de nortear as ações pedagógicas das Escolas do Programa. As informações e resultados agrupados na referida avaliação poderão ser utilizados pelos Institutos e entidades parceiras para fins institucionais e de pesquisa, sem necessidade de autorização prévia do ESTADO e/ou da SED.

Resta-nos saber qual foi o custo operacional da atividade e entender por que uma instituição com sede e operação em outros estados da federação, sem nenhum histórico de pesquisa e trabalho em MS, que se organiza pelo cálculo do capital privado, baseado na livre concorrência e na busca pelo lucro, esteve tão envolvida e disposta a investir um considerável esforço na implementação desse programa de Educação.

Embora haja a informação de que não haverá transferência de recursos, uma vez que se trata de uma instituição sem fins econômicos e financeiros (ICE), seus participantes, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura, são responsáveis por trabalhar na captação de recursos junto à iniciativa privada. No entanto, como ação, os institutos deveriam “[...] apoiar

o poder público na mobilização de pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das suas atividades de consultoria previstas no presente Acordo” (Mato Grosso do Sul, 2017).

O documento informa que os institutos deveriam “[...] estimular o Estado, a partir de sua experiência na implementação de escolas em tempo integral, a participação e corresponsabilidade de pessoas, empresas e outras organizações da comunidade nas ações relativas à causa do ensino médio público.” (Mato Grosso do Sul, 2017). Todavia, vale lembrar que o estado de MS, tradicionalmente, é sustentado pela indústria do agronegócio, cujo maior interesse está na captação de recursos públicos, com base em investimentos, financiamentos e empréstimos a baixo custo de taxa de juros. Logo, não tem tradição em cooperação em áreas como a Educação. Apesar disso, cabe ao Instituto Sonho Grande (Mato Grosso do Sul, 2017):

- a) Captar junto a empresas, instituições ou pessoas físicas estranhas ao presente Acordo, e/ou prover diretamente parte dos recursos financeiros necessários às atividades do ICE e demais atividades relacionadas a este Acordo, referentes à assessoria de comunicação e jurídica, concepção, planejamento, implantação, gestão e avaliação da implementação do Programa no Estado, conforme disposto no Plano de Trabalho.
- b) Selecionar e coordenar as atividades de apoio jurídico e assessoria de comunicação perante órgãos públicos e a sociedade, bem como apoiar na seleção da equipe de implantação do Programa, fazendo recomendações para aperfeiçoamento das atividades em desenvolvimento.
- c) Participar de encontros com as demais Partes deste Acordo a fim de discutir o status e os próximos passos do Programa.

Para o Instituto Natura (Mato Grosso do Sul, 2017), as obrigações são parecidas com as do Instituto Sonho Grande, com alguns destaques em relação ao suporte estratégico referente à implantação de inovações pedagógicas demandadas pelo plano de trabalho:

- Tentar captar junto a empresas, instituições ou pessoas físicas estranhas ao presente Acordo, e/ou prover diretamente partes dos recursos financeiros necessários às atividades do ICE e demais atividades relacionadas a este Acordo, referentes à assessoria de comunicação e jurídica, concepção, planejamento, gestão e avaliação da implementação do Programa no Estado, conforme disposto no Plano de Trabalho;
- Prover, na qualidade de parceiro institucional do ICE, suporte estratégico referente à implantação de inovações pedagógicas demandadas pelo Plano de Trabalho;
- Participar de encontros com as demais Partes deste Acordo a fim de discutir o status e os próximos passos do Programa.

Por fim, o acordo prevê algumas metas que foram estabelecidas pelo estado de MS no plano de implantação (Mato Grosso do Sul, 2017) enviado ao MEC, dentre elas:

- 6.680 estudantes matriculados e atendidos pelo Programa de Ensino Médio em Tempo Integral até o fim da vigência deste Acordo.
- 469 profissionais das equipes escolares (gestores, professores e equipes de apoio) participantes de treinamentos fornecidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE.
- 12 (doze) Escolas atendidas pelo Programa de Ensino Médio em Tempo Integral no primeiro ano da vigência deste Acordo.
- Atingir 15 pontos acima da média do Estado na escola que iniciou as atividades em 2017, na avaliação de desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio.
- Atingir 15 pontos acima da média em escolas que já ofertavam o ensino médio em 2016, na avaliação de desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio.

As parcerias entre a esfera pública e grupos privados, para proposições atinentes à área da Educação, são temas de questionamentos realizados nas conferências da CONAPE (2022, p. 49), como:

É preciso estar atento, portanto, às movimentações de empresários da educação e, assim, assumir posição contrária à privatização e à desqualificação da educação pública, ratificando que as atividades formativas na pandemia e depois dela devem envolver a participação direta e permanente das comunidades e dos/as profissionais da educação, das instituições educativas de educação básica e superior, em consonância com os projetos pedagógicos institucionais das escolas e dos sistemas. Soma-se a isso a garantia de padrão de qualidade articulada à formação humana, à promoção da justiça social e da cidadania para toda a sociedade brasileira.

Além do mais, o movimento e o interesse do mercado em assuntos educacionais, segundo Ball (2002), são a tecnologia de controle e o modo de regulação com conjunto de dispositivos, tornando o Estado ainda mais eficaz em seu controle. Por isso, a situação jamais deve ser vista como o abandono dos seus fins socialmente estabelecidos, como historicamente tem sido a gestão da população educacional. O autor salienta (2002, p. 5, grifos do autor):

Não são o abandono pelo Estado do seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle; o que Du Gay chama (1996) ‘descontrole controlado’. Deste modo, o Estado também proporciona um novo modo geral de regulação menos visível, mais liberal e auto-regulada. Este é um novo ‘conjunto regulador’ ou um ‘modo particular de coerência social’, (Aglietta, 1979, p. 101). Este conjunto é uma mistura improvisada de elementos físicos, textuais e morais que ‘tornam possível governar de uma maneira liberal avançada’ (Rose, 1996, p. 58). **No âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios Reformar escolas/reformar professores e os terrores da**

performatividade como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos.

Ao problematizar os discursos, práticas e cálculos sobre a REF, entendemos que as engrenagens, acima de tudo, estão produzindo, no país, o desenvolvimento de um tipo de racionalidade do cálculo, numa tentativa de transformar os indivíduos em empresas, educados pelo processo Neoliberal da concorrência. Como comenta Ball (2012), é uma tentativa de gerar competências que conduzam a juventude, os professores e a própria instituição escolar a uma existência baseada no exercício do cálculo sobre si, sobre os outros e sobre os que não poderão alcançar a eficiência em termos de conhecimento e escolarização. Tudo isso é, segundo o autor, (2012, p. 5) “[...] um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos uma vida de cálculo”.

Se, de fato, o Estado estiver interessado na plena operacionalização e implementação do Novo Ensino Médio, é necessário garantir que o aumento dos gastos públicos seja aplicado e operacionalizado, a fim de garantir escolas de tempo integral, conforme preconizava a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Mas o documento CONAPE (2022, p. 25) aponta para uma ação contrária do governo:

Vivemos sob o aprofundamento da crise institucional e da restrição a direitos e conquistas, cuja materialidade maior, decorrente do *impeachment*, é a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir um novo Regime Fiscal. A EC 95 e vários outros ataques ao Estado democrático de direito e à Constituição Federal, fortemente combatidos pelos setores e segmentos educacionais, representam enormes obstáculos à garantia do direito à educação e se contrapõem às múltiplas vozes representadas nas conferências nacionais de educação.

Assim, o que está em jogo, a partir dos efeitos da REF, não é só a mudança na estrutura curricular da última etapa da escolarização básica da juventude brasileira, mas, sobretudo, a proposição de novas condutas para esses jovens, assujeitados a novas relações de poder, produzidas por novos saberes, cálculos e táticas, ou seja, o que Foucault chama de governamentalidade.

Para a CONAPE (2022, p. 65, grifos do autor), a racionalidade governamental apoia-se em discursos circulantes na sociedade, a fim de produzir argumentos de crise na escola pública. Isso se sustenta por um

[...] falso argumento generalizado pelas mídias, pelos órgãos públicos da educação e, até mesmo, por parte da população, de que a escola pública não funciona, que suas professoras e seus professores são mal formadas(os) e

desinteressadas(os) e que seus estudantes não têm disciplina e não gostam de estudar, aplica-se a receita da política neoliberal, de padronização, controle e privatização: militarizar, privatizar, fornecer *vouchers* educacionais, avaliar em larga escala e bonificar o corpo docente no lugar de respeitar o piso salarial. A BNCC reforça uma concepção de educação que relaciona qualidade do ensino com as necessidades do mundo do trabalho, negligenciando o princípio constitucional de formação cidadã, afirmando que documentos da OCDE, do Banco Mundial e da Confederação Nacional da Indústria defendem ‘que a qualidade na educação está diretamente ligada ao aumento na produtividade no trabalho’, como forma de ampliar a competitividade na indústria e nos serviços.

As análises que indicam a consolidação de políticas educacionais em um estado conservador, característica não só de MS, mas de todo o país, são problematizadas na CONAPE. Para os participantes dessa conferência, o legado conservador da sociedade brasileira alterou rumos, o que desencadeou mudanças de governo e a implantação de um novo projeto político no país a partir de 2016 (CONAPE, 2022, p. 32):

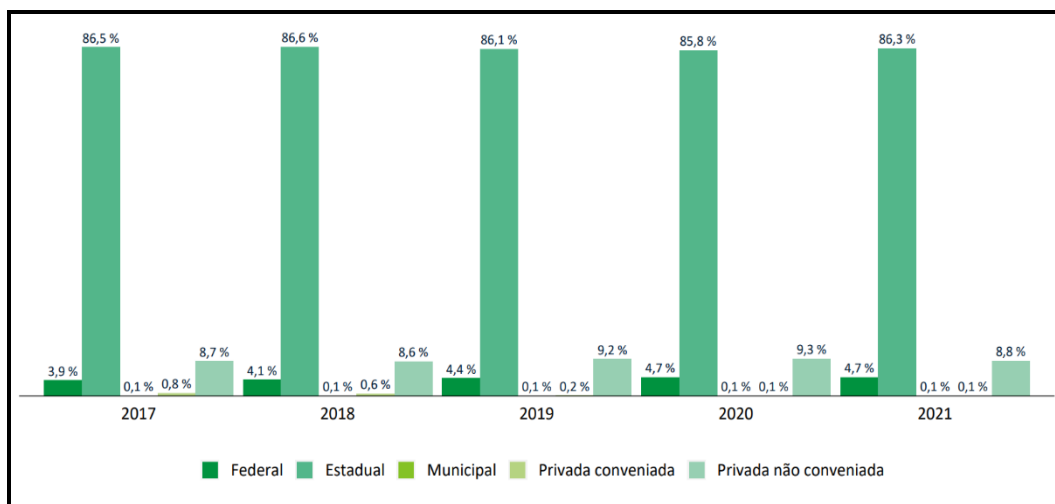
O País, infelizmente, passa por uma devastadora crise sanitária, ambiental e de política econômica e educacional, que atravessa e alcança milhões de brasileiros. Tal situação, contudo, não se explica apenas pela ocorrência da grave pandemia (Covid-19) que assola os países do mundo inteiro. No caso brasileiro, a crise, muito mais complexa, tem como ponto de inflexão o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, patrocinado por setores conservadores da sociedade brasileira: o capital agrário, industrial e financeiro, com o apoio do monopólio dos grandes meios de comunicação e da cumplicidade do Judiciário.

Percebemos a prontidão do governo local em responder à MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, sustentando, sobretudo, o discurso de urgência de reforma, porém, sem necessariamente apresentar uma proposta para o Ensino Médio sul-mato-grossense. O estado adotou o modelo de Educação Integral idealizado pelo ICE, pautado no discurso, também presente na BNCC-EM, de desenvolver, no jovem estudante, o protagonismo e a autoria como suporte à construção do seu projeto de vida, sendo ele o eixo central em torno do qual a escola deveria formular suas práticas.

Em 2021, a proposta alcançou um total de 109.762 matrículas no Ensino Médio, ou seja, 13,7% a mais do que no início da Escola da Autoria, em 2017. A rede estadual é responsável por 86,3% dessas matrículas, contra apenas 8,9% da rede privada (Brasil, 2022).

Observemos o percentual de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa, no período 2017-2021:

Figura 26 - Percentual de matrículas no Ensino Médio (2017-2021)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2022).

As reformas educacionais, sob a racionalidade neoliberal na educação no Brasil, caracterizam-se por serem um “[...] subsídio do Estado para experiências de educação de iniciativa privada, empresariais; incentivo às escolas comunitárias e cooperativas que, por fora do sistema público estatal, barganham por recursos públicos em troca de favores” (Souza Jr., 2001, p. 63).

Com essas análises, buscamos entender os entraves sobre a reformulação de conceitos pedagógicos por meio de leis ou programas que não conseguiram alterar as práticas culturais. A educação vem acrescida do discurso de ser a redentora das distorções sociais acumuladas. Isso leva-nos a compreender que, em nossa sociedade, é possível estabelecer sempre novas estratégias, que não passam de mecanismos de controle dos sujeitos, nos mínimos detalhes, como um processo de subjetivações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação sobre a Reforma do Ensino Médio, analisamos a racionalidade política, os efeitos e as práticas decorrentes que, inevitavelmente, produziram impactos na organização da última etapa da Educação Básica brasileira, à luz dos princípios neoliberais. Ressaltamos a problemática dos enunciados que passaram a circular na sociedade, constituindo discursos de empreendedorismo, autoria e projeto de vida, sem as condições materiais operacionais para a concretização das propostas desvinculadas das condições históricas e da realidade dos estudantes, traduzidas pelas práticas sociais alimentadas pelas disputas das culturas e das relações das dinâmicas de poderes e saberes.

A reinvenção de um Ensino Médio em reformas e práticas operacionalizadas representa as bases de um tempo e um espaço dimensionados dos discursos aliados à renovação e à mudança, que sofrem resistências entre os enunciados e as práticas pedagógicas que se universalizam entre leis, normas e regras, constituindo despropósitos, ambiguidades e distanciamentos cada vez mais significativos da realidade e das demandas sociais. As evidências não dão sustentação às suas bases facilmente identificadas com os discursos, descortinando um conjunto de incongruências e distorções incompatíveis com a realidade social e sua operacionalização pedagógica. São constantes os descompassos pelos extremos e contradições.

Os documentos norteadores das nossas análises foram os indicadores do IBGE (2017-2022), as tentativas de preservar princípios constitucionais de 1988, como descentralização, participação e democratização, que se anunciam como pressupostos elementares dos direitos dos envolvidos nesses processos de reestruturação desse nível de formação, como é o caso de diretores, docentes e estudantes.

Os cálculos e as estratégias representam, com base no princípio da concorrência, as constantes disputas culturais e as tentativas de poderes e saberes que permitem os exercícios e o funcionamento na sociedade de uma lógica Neoliberal, resultando na precarização, na flexibilização e nas desigualdades normalizadas e legitimadas socialmente, perante o contexto de formação da Educação Básica, envolvendo diferentes segmentos da sociedade, sem atender às dinâmicas e às expectativas da formação.

A reinvenção do Ensino Médio em reformas acompanha as tecnologias de poderes presentes historicamente na sociedade brasileira por diferentes técnicas de normalização, empregadas para controlar e treinar os indivíduos, com o propósito de reajustá-los, tornando-os dóceis e facilmente maleáveis às normas sociais, culturais e econômicas que caracterizam.

O interesse das políticas implementadas pelo Estado é muitas vezes deturpado pelo Congresso Nacional, deixando a sociedade à mercê de suas necessidades. Por isso, pode-se afirmar que vivemos em um estado privado.

Isso justifica elementos que esta Tese norteou, relacionados às determinações neoliberais a toda a população brasileira, no microcosmo dos indivíduos, em suas práticas sociais em confronto com as disputas culturais, formando um campo minado permanente de incongruências e contradições, pois as demandas sociais são desconsideradas pelo interesse privado das estruturas de poderes.

Entendemos que a lógica do capital em constante circulação, alimentada pela estratégia Neoliberal se desenvolve nos microespaços da vida individual e social. No caso em tela, os enunciados sobre a REF produziram discursos, saberes e verdades que projetam uma pseudo reinvenção dos estudantes como sujeitos de autoria e empreendedores de si, sem as condições elementares acumuladas durante suas existências, conforme indicadores apresentados, colocando em risco e comprometendo o exercício da cidadania e o próprio sentido do processo democrático que circula, muitas vezes, pelo autoritarismo.

Analizamos os mecanismos de segurança para o funcionamento de uma sociedade governamentalizada, com relações de poderes e saberes que vão além dos dispositivos de proibição ou de prescrição, uma vez que visa a fabricar uma média reguladora, a partir da qual são desenvolvidas técnicas e táticas de condução dos indivíduos em um movimento constante, conflituoso, entre resistências e negociações, cujo fim é encontrar a melhor maneira de se governar e ser governado uns pelos outros.

Essa questão foi relevante quando tratamos do contexto social da elaboração das leis e as práticas pedagógicas institucionais, por intermédio das entrevistas sobre um novo Ensino Médio, com mecanismos que legitimam reflexos do próprio interesse da sociedade, cujas normatizações abrangem um conjunto de decisões essencialmente moldadas por implicações que, por vezes, escapam ao seu próprio princípio e desejo de operacionalização.

Outra partícula que merece ser enfatizada refere-se aos investimentos públicos no período estudado da REF. Houve, conforme relatório do TCU, um montante investido em todo país no valor de R\$ 1,58 bilhão de reais, sendo que US\$ 250 milhões de dólares correspondiam ao Acordo de Empréstimo com o MEC/Bird. Em contradição, no ano de 2022, o Programa Nacional de Merenda Escolar (Pnae) recebeu o reajuste de R\$ 0,06 por aluno matriculado no Ensino Médio.

Os dados da Auditoria Operacional do TCE/MS sobre a implementação da REF no estado de MS apontam que, das 17 escolas visitadas, 11 relataram não terem realizado

adaptações necessárias na infraestrutura. Os laboratórios de informática continuaram com equipamentos obsoletos. Mantiveram-se problemas relacionados às bibliotecas e à contratação de empresas com custos elevados para garantir a operacionalização dos Itinerários Formativos estabelecidos pela legislação, sinalizando práticas educativas com profissionais sem formação pedagógica e sem domínio de conteúdos, comprometendo gravemente o exercício das práticas educativas.

As entrevistas com os professores confirmaram, além dessas precariedades, a necessidade de melhorias e ampliações dos laboratórios, bibliotecas e outros espaços que possibilitassem, por exemplo, a realização de atividades dos Itinerários Formativos Profissionais, mesmo após a confirmação de expressivos recursos que foram investidos no período entre 2018 e 2022, com a operacionalização do NEM.

Assim, a aplicação dos Itinerários Formativos Profissionais nas escolas de Ensino Médio fica altamente comprometida. Os ensinamentos recebidos são precários frente às demandas do mundo do trabalho, pela qualificação oferecida pelo NEM, nas condições de sua operacionalização. Não se consegue atender à própria demanda do mercado e à necessidade do aumento de renda das famílias no Brasil, um país com altos níveis de desigualdade.

Em consequência, ocorrem o baixo rendimento dos trabalhadores adolescentes e a dificuldade de conciliar trabalho e escola. Em 2019, o rendimento médio real entre as pessoas de 16 e 17 anos foi de apenas R\$ 561,00. Este valor é significativamente baixo, em comparação com o custo da cesta básica, que aumentou em 16 das 17 capitais do país, no mesmo período. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE/2022), no final de 2019, o custo para adquirir itens básicos para a nutrição mínima de uma família atingiu valores elevados, como R\$ 744,21 em Campo Grande, capital de MS, o que representava 66,38 % do salário líquido, à época.

Constatamos que é incompatível e equivocado fomentar Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral sem a resolução de políticas calcadas em mudanças sociais, em um projeto de nação que considere a realidade dos jovens e observe a discrepância entre a jornada de trabalho e as atividades escolares. Cerca de 30% dos estudantes trabalham em média 15 a 24 horas semanais; na faixa etária de 16 e 17 anos, ou seja, 24,2%, trabalham 40 horas ou mais por semana (IBGE, 2022). Isso reforça a fragilidade do exercício da cidadania, já comprometida com a sua precariedade existencial.

Os discursos de empreendedorismo da juventude nas práticas curriculares do Ensino Médio, produzidos pelos efeitos da reforma pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, defrontaram-se com o projeto de país, marcado por características de uma economia de base

primária, com ênfase em exportação, principalmente de produtos agrícolas. Essa ênfase excessiva no setor agropecuário causa desequilíbrios na oferta de emprego e na ampliação da industrialização em declínio no Brasil, fortalecendo as políticas Neoliberais.

Contudo, nossa análise se debruçou sob a racionalidade política neoliberal. Sob essa lógica, cada indivíduo deve se entender como um capital humano. É de sua responsabilidade empreender-se e desenvolver seu projeto de vida, independentemente dos custos, riscos, perigos e possibilidades, que, inclusive, devem ser previstos, calculados e assumidos por si mesmo.

Lembramos, ainda, que o conceito de política adotado nesta pesquisa é o de guerra continuada por outros meios. O conceito envolve estratégias específicas e outras ferramentas, em um jogo constante de embates, disputas e sobrevivência, entre os indivíduos escolarizáveis e não escolarizáveis. Eles precisam reinventar para si, às vezes sem os recursos necessários e disponíveis, trajetórias e trilhas de aprendizagens e, como autores do seu tempo, conquistar sua escolarização em um contexto de ameaças, medo, imprevisibilidades e inseguranças.

Na nova configuração das escolas de EMTI, considerando que qualquer espaço social implica algum grau de subordinação, há um comprometimento pelo aumento de tempo e permanência na instituição, comprovando as tentativas de domínios que ultrapassam teorias e impõem responsabilidades de controles da sociedade, pela adaptação e pela regulação, de acordo com as demandas do sistema capitalista.

Ao questionar o papel desempenhado pelas instituições na sociedade, ficam implícitas e explícitas as forças ou estratégias que impulsionam os discursos da REF, mais especificamente no estado de MS, como a Escola da Autoria. Essa reflexão levou-nos a considerar como as políticas públicas para a educação estão sendo implementadas, incluindo questões como inclusão digital e investimentos concretos. Muitos estudantes ainda não têm acesso à internet em casa, nem ao serviço gratuito fornecido pelas escolas, como ocorreu durante a pandemia da Covid-19.

Todo o trabalho de pesquisa de explicitação do evento-tema deste estudo só foi possível por termos recorrido ao referencial teórico de Michel Foucault, com ênfase na governamentalidade, a fim de apreender a complexa regulação da população, neste caso, os alunos do Ensino Médio e os profissionais da educação, pelos dispositivos de saber envolvidos na implantação desses programas, tanto no país como no estado de MS.

A problematização sobre o modelo de educação que subsidiou a criação da Escola da Autoria no MS, a Escola da Escolha do ICE, proposta oriunda de uma sociedade ou organização com atuação na esfera privada interessada em orientar as políticas de educação

para escolas públicas, inegavelmente explica a precarização das instituições escolares, que também estão inseridas em redes de relações produtoras de poderes e saberes, em campos de interesses diversos, gerando interpretações distintas por parte do Estado, das famílias, da sociedade e dos estudantes envolvidos.

Sobre esse acordo e parceria entre o público e o privado, as entrevistas com os docentes indicaram que a implantação do NEM em MS desencadeou embates, choques e muita desinformação, devido à pressa de se ter o programa operacionalizado. Houve poucos debates e esclarecimentos para a comunidade, ocasionando instabilidade e insegurança entre o corpo docente, famílias e os estudantes.

Os docentes também criticaram as novas regras de remuneração entre profissionais com a mesma formação acadêmica, na mesma função na REE/MS. Como estratégia, o governo do estado de MS apresentou um projeto de lei em regime de urgência, alterando a Lei de remuneração do Magistério Estadual e desvinculando os vencimentos dos professores convocados da tabela salarial dos professores efetivos, no período de férias escolares, no dia 11 de julho de 2019.

Essa mudança foi considerada, pelos discursos circulados, como a única condição para a manutenção dos contratos ininterruptos dos docentes. Entretanto, para o final do ano letivo de 2024, está previsto o encerramento dos contratos dos professores convocados. Não houve equiparação salarial, conforme promessa de campanha do grupo que governa o estado desde 2015, forçando os docentes a se adequarem aos cálculos de quase 50% de diferença salarial entre um professor efetivo e um professor convocado. Isso sustenta a lógica de concorrência entre os profissionais que disputariam os mesmos espaços de trabalho, sob o mesmo currículo de referência, as mesmas horas/aulas de atividades com os estudantes, mas com rendas diferentes.

Embora o novo Ensino Médio busque estabelecer uma nova narrativa, tem enfrentado desafios significativos, incluindo a necessidade de superar problemas históricos como a evasão escolar, a repetência e a precariedade da sociedade. Contraditoriamente, vêm-se mantendo os discursos de educação profissionalizante de nível médio que, historicamente, não foi alcançada de maneira eficaz no sistema formal de ensino. Reforça-se a ideia, pelo empreendedorismo, da libertação individual e da superação das diferenças sociais acumuladas durante sua existência – o que é utópico e perverso.

As novas leis são, então, estratégias políticas desenvolvidas pelo conjunto de autoridades que rege a sociedade, transformando-se em intervenções políticas, socialmente

legitimadas, determinando valores, instituições e procedimentos que interferem em esferas tão diversas quanto a família, o trabalho, a sexualidade e a educação – a continuidade da ilusão.

Ao avaliar as questões da sociedade sob a lente da política ou da governamentalidade, evitamos olhar apenas para um único aspecto ou dimensão das práticas e relações dos indivíduos. É primordial esquivar-se de perspectivas estreitas, a fim de analisar a amplitude das práticas. Foucault enfatiza a importância de reconhecer a relação entre saberes e poderes, que circulam e estão intrinsecamente ligados ao campo das ações sociais, sempre contraditórias e, muitas vezes, perversas.

Ao que nos parece, o estado acredita ter resolvido a questão ampliando os componentes curriculares, sob o pretexto de que haveria a diversificação no currículo entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, ambos desenvolvidos nos mesmos espaços de sala de aula, sem alterar as estruturas das instituições e sem uma significativa mudança de proposta de modelo de ensino e ferramentas pedagógicas para atrair o interesse dos jovens para a aprendizagem, reforçando os conflitos e as contradições historicamente sempre presentes.

O interessante, sobre esse tema, é o fato de haver sempre a intenção e a disponibilidade do Estado brasileiro em ter que atender às demandas e recomendações do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, de instituições da iniciativa privada, por meio da celebração de acordos e, ainda, das cartilhas de pensadores como Jacques Delors, para que os jovens brasileiros sejam submetidos aos quatro pilares (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser).

Como demonstramos nesta investigação científica, a racionalidade política neoliberal possui um conjunto de informações e práticas que a auxiliam na constituição de sujeitos aptos a irem ao encontro do modelo de sociedade que se produz. A principal finalidade das nossas lutas, em relação à Reforma, não se traduz em pedir a sua revogação, tampouco a sua continuidade. Não é disso que se trata, pois não é esse o eixo central de enfrentamento.

É essa racionalidade específica de poder que conduz o jovem a se reconhecer como sujeito de consumo sem renda, com as elevadas taxas de desemprego no país. A ideia é produzir ‘sujeitos’ que saibam conviver docilmente com os baixos salários, a informalidade, a precarização do trabalho e, sobretudo, a miséria das famílias.

A exploração da política, por Foucault, vai além do âmbito tradicional das estruturas governamentais e abrange uma ampla gama de contextos sociais, culturais e históricos. Sua obra desafia as noções convencionais de poder e revela como ele permeia todos os aspectos de

nossa existência enunciados durante este estudo, desde o microcosmo das interações cotidianas até o macrocosmo dos sistemas globais.

Foucault entende que o poder não se detém, mas se exerce. Logo, a política está no cerne da nossa existência. O entendimento de que ela é uma guerra continuada por outros meios e práticas, que servem como um chamado à ação, exorta-nos a engajar com as complexidades do poder e a lutar a partir de atitudes mais esclarecidas e comprometidas com a consciência e o cuidado de si.

O poder é exercido não apenas por meio de mecanismos opressores, mas também está intrinsecamente entrelaçado com os saberes. Em outras palavras, o poder opera por meio da disseminação e do controle do conhecimento dos indivíduos, moldando-os aos interesses das estruturas sociais e impondo comportamentos individualizados e coletivos. Essa compreensão do poder como força produtiva, e não apenas repressiva, leva-nos explorar a natureza multifacetada da política em Foucault.

Além disso, o conceito de resistência de Foucault é crucial para compreender a dinâmica do poder. Argumenta que a resistência não é simplesmente uma reação ao poder, mas uma parte inerente a ele. A resistência pode se manifestar de várias formas, com atos individuais de desafio ou movimentos coletivos que buscam confrontar as estruturas de poder legitimadas pela sociedade, mas que, ao fim, nessa racionalidade em operação, apenas irão servir de reforço e manutenção do poder em exercício permanente pois, entre os envolvidos, as táticas são as mesmas.

Ao examinar a interação entre poder e resistência, temos uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances da política e suas ramificações, sua força, estratégias e seus efeitos na sociedade. Portanto, não se trata, por exemplo, de acreditar que a revogação ou a continuidade de uma proposta, por si só, já seja uma conquista social. A implicação do referencial foucaultiano a um projeto de pesquisa que investiga a governamentalidade e a biopolítica como ferramentas analíticas favorece lançar luz sobre o papel que o Estado brasileiro vem desempenhando, principalmente quando anuncia melhorias para a sociedade.

Ao elaborar uma exploração abrangente na forma da constituição da pesquisa e as diferentes configurações que vai adquirindo, examinamos e questionamos os vários elementos que compõem o entrançado tecido do Estado, da sociedade, do governante e dos indivíduos. Essa abordagem propiciou mergulhar nas realidades tangíveis e entender melhor as implicações práticas das políticas governamentais e seu impacto na sociedade, dissecando a intrincada dinâmica entre governante e governado, antes do aprofundamento nos construtos teóricos.

As análises da economia política são essenciais. Ela é a principal forma de saber, o princípio operacional que tornou possível o desenvolvimento de certa prática de governo como poderes que permitem compreender as decisões, como o cálculo realizado para definir as políticas de Educação. Essa é uma maneira pensada de governar, uma arte que produz discursos de reformas educacionais, tais como o alvo desta pesquisa, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio brasileiro.

Discutimos como a lógica neoliberal de sociedade vai sendo transformada ao longo da história, com o surgimento de novos enunciados, portanto, de novas formações discursivas e outras estratégias. Dizer que há novos enunciados não significa dizer que houve abandono dos anteriores. Pelo contrário, a sobrevivência dessa nova forma de lógica de governança, particularmente no mundo globalizado de hoje, onde é possível pensar em um poder econômico e político cada vez mais concentrado nas mãos de um pequeno número de indivíduos e corporações, deve-se ao fato de que as verdades são colocadas em um jogo, numa espécie de circulação de discursos de direitos e igualdades entre sujeitos docilizados e adaptados a um projeto de vida de seu tempo histórico.

Essa racionalidade ajuda-nos a compreender que esse modelo de prática governamental visa a instituir regras que, na história presente, permanecem e se fortalecem. Isso inclui o estabelecimento de cálculos que regem as práticas de governo, independentemente das necessidades, direitos ou reivindicações de uma população. Haverá sempre uma luta pela hegemonia e, mesmo em sociedades chamadas democráticas, não há como superar a desigualdade nem tampouco postular a existência de um suposto ‘bem comum’.

O “Novo” Ensino Médio é mais uma das muitas reformas desencadeadas por essa lógica neoliberal. É na escola que, talvez, seja possível começar o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme previsto nos documentos, que tornem os jovens preparados para se adaptar aos desafios do mercado de trabalho utópico, pelo tempo obrigatório da frequência e pelo aumento da carga horária, considerando as necessidades e demandas da sociedade, sem um estudo prévio que indique qual é a realidade ou a possibilidade do ‘milagre’.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓZIO, M. **Profissão e formação docente na EaD e as didáticas virtuais a serviço das aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Coleção Formação Docente Online Livro em PDF ISBN 978-85-7221-124-6. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/08/eBook_profissao-formacao-ead.pdf.
- ANDRADE, C. R. B. de; DUARTE, A. M. C.. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120376, 2023.
- ANPED. Ensino Médio – O que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. **Relatório final dos Seminários ANPED**. Rio de Janeiro, Junho, 2023. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf.
- ATINC, T. M. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Gimba Media Group, 2011.
- AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 227-284, dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220162107>
- BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-32, maio/ago. 2013.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <http://10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3- 23, 2002b.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, núm. 2, 2002, p. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- BANCO MUNDIAL **O Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2011: conflitos, segurança e desenvolvimento**. Visão Geral. Washinton, DC: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2011, p. 5.
- BATISTA, P. N. O consenso de Washington. **A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Goiás, GO: PUC/GO, 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 01 de Agosto de 2024, p. 5. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>.

BRASIL. **Lei n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Diário Oficial da União Brasília, DF: DOU, de 17 de janeiro de 2024; 203º da Independência e 136º da República.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 06 de janeiro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2023-10-26;5230. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2023-10-26;5230>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2.601, no dia 16 de maio de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2023-05-16;2601. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386

BRASIL. **Resolução nº 2, de 10 de março de 2023**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União, Seção 1, nº 49, Brasília, DF: DOU, de 13 de março de 2023. ISSN 1677-7042. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-02-de-10-de-marco-de-2023.pdf/view>.

BRASIL. STF - **Inq: 4896 DF XXXXX-55.2022.1.00.0000**, Relator: CÁRMEN LÚCIA, DECISÃO. Petições avulsas ns. 23.520/2022 e 27.060/2022 e Petição n. 10.281 do Inquérito. Ex-ministro de estado. Investigação sobre prática de crimes. Exoneração do cargo. Impossibilidade absoluta de permanência do caso nestas instâncias. Incompetência do Supremo Tribunal Federal para investigar pessoas sem foro especial. Requerimento do Procurador-geral da República. Remessa dos autos para o juízo competente. Competência Declinada. Diário Oficial do Supremo Tribunal Federal. Brasília, 09 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1496137183/inteiro-teor-1496137220>

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

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Política Agrícola (SPA), **Plano Safra - 2022/2023**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/plano-safra/2022-2023/cartilha-plano-safra-2022-2023.pdf>.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021**. Instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521#:~:text=Institui%20o%20Cronograma%20Nacional%20de%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio.>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>.

BRASIL. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União. Ed. 237, seção 1, p. 28, Brasília, DF: DOU, de 9 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. SECAP/ME, 3º Orçamento de Subsídios da União, Abril de 2019. **Relatório de Benefícios Tributários, Financeiros e Creditícios no período DE 2003 A 2018**. Constitui o resultado de esforços da Secretaria de Avaliação, Planejamento, Energia e Loteria (SECAP). Brasília, DF, 2019. Disponível em: (<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/orcamento-de-subsidios-dauniao/arquivos/orcamento-de-subsidios-da-uniao-2016.pdf>).

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2661/resolucao-cne-cp-n-4>.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Diário Oficial da União, Ed. 193, Seção, 1, p. 17, Brasília, DF: DOU, de 4 de outubro de 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emti-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao NEM - Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário oficial da União, n. 123, Seção 1, p.72, Brasília, DF: DOU, de 11 de julho de 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>

BRASIL. Senado Federal Mensagem. **MSF. nº 19, de 2018 (MSF 19/2018)**. Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US\$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Página 1 de 181. Parte integrante do Avulso da MSF nº 19 de 2018. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1594010092746&disposition=inline>.

BRASIL. **Portaria MEC n. 727, de 13 de Junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, nº 113, quarta-feira, Brasília, DF: DOU, 14 de junho de 2017 Republicada por ter saído, no Diário Oficial da União nº 87, de 9 de maio de 2017, Seção 1, página 13, com incorreção no original. ISSN 1677-7042 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emti-pdf/file#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20727%2C%20DE%2013,16%20de%20fevereiro%20de%202017>. CORRIGIR NO TEXTO JUNHO

BRASIL. **Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ensino Médio, Ampliação, Carga horária. Currículo, Educação Infantil, Ensino Fundamental. Criação, Política, Fomento, Implementação, Estabelecimento de Ensino, Tempo Integral, e n. 11.494, de 20 de junho 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 17 de fevereiro de 2017, p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Brasil. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 23 de setembro de 2016 - Publicado em diário extra. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITU E1EeZpWT31a>

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 10 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 26 de Junho

de 2014- Publicado em diário extra. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013.**

Apresentado em 27 de novembro de 2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2013-11-27;6840. Brasília, DF: de 27 de novembro de 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU de 06 agosto de 2013, pág. nº 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em: 16 jun.2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República de 5 de maio de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador.** Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, 2. ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011. 95p.

BRASIL **Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009.** dispõe sobre a alteração do valor per capita para oferta da alimentação escolar do programa nacional de alimentação escolar - PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DO. de 28 de dezembro de 2009 publicado em 19 de outubro de 2023, 14h59, atualizado em 22 de fevereiro de 2024, 17h29. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-67-de-28-de-dezembro-de-2009>.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Publicada no Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF: em 12 de novembro de 2009, p. 63047, v. 198, Publicação Original e no Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, Seção 1, p. 8, em 12 de novembro de 2009,. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-norma-pl.html>.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** tabagismo 2008. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Rio de Janeiro 2009. Rio de Janeiro, 2009. ISBN 978-85-240-4101-3 (meio impresso). Disponível em:

<https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-tabagismo-2008.pdf>

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, de 21 de junho 2007, p. 7.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 10 de janeiro de 2001, Brasília: MEC, 2001c. p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88.>> Acesso em: 29 nov. 2021

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DO publicado em de 18 de abril de 1997, p. 7760. Revogado pelo DEC 5.154, de 23/07/2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;** 175º da Independência e 108º da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, de 23 dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: Acesso em: 05 abr. 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, - Seção 1, p. 19539 Publicação Original de 19 de outubro de 1982, 161º da Independência e 94º da República, Coleção de Leis do Brasil, 1982, p. 75, v. 7 Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. Diário Oficial da União, Retificação: DOU, de 18 de agosto de 1971, p. 6592. Brasília, DF: DOU, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. [Trad. Ingrid Mülher Xavier]. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEPEA. PIB do agronegócio: taxa de variação acumulada no período (%). Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (Cepea), da Esalq/USP, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) - Cepea/USP e CNA. 2021. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br>

CHAGAS, W. C. 1982: Na primeira eleição para governador, Mato Grosso do Sul disse não à Ditadura Militar. In: DE MIRANDA, Daniel Estevão Ramos; DA Silva, Marcos Antônio; MIRANDA, Victor Garcia. **(des)caminhos da política no Mato Grosso do Sul**: tradição, continuidade e mudanças. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2018. 274 p.

CONAPE 2022. Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). **Documento Referência da CONAPE 2022**. julho 13, 2022. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/documento_referencia_da_conape_2022_final.pdf.

CONSIDERA, C.; KELLY, I. D.; TRECE, J. **O declínio da indústria brasileira de 1990 a 2019**: produtividade por gênero da indústria e por seus autônomos. IBRE, 21 jun 2022. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/o-declinio-da-industria-brasileira-de-1990-2019-produtividade-por-genero-da-industria-e-por>.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2016.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

FOUCAULT, M. A “Governamentalidade” (4ª Aula de “Segurança, Território e População”) In: **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). [trad. Maria Ermantina Galvão; tit. Orig. *Il Faut Défendre La Société* de 1997]. São Paulo: Martins Fontes, 1999c. – (Coleção tópicos).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado - 28ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Seuil. 2004a

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). [Trad. Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. O retorno da moral (entrevista com G. Barbedette e A. Scala). In: Escobar, C. (org.) **O dossier**: últimas entrevistas. [Trad. de Maria da Glória da Silva e Ana Maria Lima]. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Resumos dos cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977- 1978). [Tradução Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 1982.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. [Trad. de Raquel Ramalhete]. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 1987; 2008.

GOMIDE, D. C. **A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2019.

HERNANDES, P. R. A Lei n o 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 28, n. 108, Jul./Sep., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>

ICE. Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escola da escolha. **Escola da Escolha**: Cadernos de formação Ensino Médio. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, v. 2, 2015.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2009. 3 v. Título anterior: Brasil: o estado de uma nação, editados em 2005, 2006 e 2008. ISBN 978-85-7811-025-3. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_BrasilDesenvEN_Vol01.pdf

JORNAL CAMPO GRANDE NEWS. **Protestos dos estudantes contra EMTI na REE/MS**. Campo Grande News, 2017. Disponível em:

<<https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/estudantes-protestam-contramudanca-para-ensino-integral-em-colegio-no-parati>>

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Ação Educativa, v. I, 2009.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho E Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr. 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez editora, 1988.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 04, p. 77-95, 1997.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. 2012. 543p.

MARQUES, A. R. **A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções**. 246f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação Em Educação - Campo Grande, MS, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Intimação INT - GCI - 9209/2023. Despacho DSP - GAB. PRES. - 6042/2024**. Diário Oficial Eletrônico, Ano XVI, nº 3683, 70 p. Campo Grande, MS, quinta-feira, 7 de março de 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Contas. **Acórdão n. 495/2024**. Auditoria Operacional - Secretaria de Estado de Educação – objeto – Ensino Médio Ofertado Relator: Flávio Kayatt. Diário Oficial Eletrônico do Tribunal de Contas do Estado de MS, nº 3525 de 28 de agosto de 2023. Campo Grande, 09 de agosto de 2023. Disponível em: <https://portal-services.tce.ms.gov.br/portal-services/diario-oficiais/download?id=22764>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Despacho DSP - GAB.PRES. - 6042/2024 Protocolo: 2201825**. Solicitação de prorrogação de prazo. Diário Oficial Eletrônico do Tribunal de Contas, nº 3683, Ano XVI, nº 3683, Campo Grande, MS, quinta-feira, 7 de março de 2024, 70 páginas. Disponível em: <https://portal-services.tce.ms.gov.br/portal-services/diario-oficiais/download?id=22929>.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 4.252/2024 de 3 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a aprovação das Matrizes Curriculares das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam o ensino de tempo parcial e de tempo integral, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial, n. 11.374, p. 37-47, Campo Grande, MS: DO, de 04 de janeiro de 2024; Republicada no Diário Oficial, n. 11.376, p. 50-61. Campo Grande, MS: de 08 de janeiro de 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Adjudicação e Homologação. **Edital nº 9/SED/2024, de 26 de janeiro de 2024**. Adjudica-se o objeto do Credenciamento e Homologa-se o resultado do processo que Credencia as Instituições de Ensino para a oferta de Itinerários Formativos, contidas no Edital n. 9/SED/2024, de 26 de janeiro de 2024, Diário Oficial Eletrônico, n. 11.466, de 15 de abril de 2024, p. 136, Campo Grande, MS, DOU, de 5 de março de 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 16.299, de 20 de outubro de 2023**. Estabelece a tabela de remuneração do profissional convocado para a função de docente temporário com

carga horária de 40 (quarenta) horas semanais. Diário Oficial Eletrônico n. 11.300, p, 14, Campo Grande, MS: DO, de 23 de outubro de 2023, Página 14.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Unidades Curriculares:** itinerários formativos. [Org. Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms.] Campo Grande, MS: SED, 2022. 896p. ISBN 978-65-88366-11-0. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/catalogo-de-unidades-curriculares/#:~:text=Acesse%2C%20abaixo%2C%20os%20links%20dos,Matem%C3%A1tica>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul. **Ofício Circular nº 1.391/SUPED/GAB/SED, de 23 de março de 2022.** Autoriza a realização da pesquisa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). **Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Campo Grande, 2021

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.717, de 8 de julho de 2021, no território sul-mato-grossense.** Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, e dá outras providências. O Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, no exercício da competência que lhe confere o art. Publicado no Diário Oficial nº 10.566, de 9 de julho de 2021, páginas 2 e 3. Revogado pelo Decreto nº 16.272, de 18 de setembro de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.958, de 16 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.710, p. 134, Campo Grande, MS: DO, 17 de dezembro de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.676, de 21 de junho de 2021.** Cria a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial nº 10.545, de 22 de junho de 2021, páginas 2 e 3. Estatuto aprovado pelo Decreto nº 15.819, de 30 de novembro de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação - SED - COPEMEP - Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. Organizador Curricular Itinerário Profissional Itinerário Formativo em Serviços Jurídicos. Aprovado pela **Resolução/SED MS n. 3.961, de 17 de dezembro de 2021.** Publicado no Diário Oficial Eletrônico, n. 10.712, de 20 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://novoensinomedio.ms.gov.br/1504-2/>.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:** Ensino Médio e Novo Ensino Médio / Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande, MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2). 375p. ISBN 978-65-88366-05-9

MATO GROSSO DO SUL. **Protocolo Volta às Aulas nas Escolas Estaduais de MS.** Elaborado e aprovado pela Comissão Estadual Provisória de Volta às Aulas, instituída pelo Decreto nº 15.492, de 5 de agosto de 2020. Campo Grande, MS: Abril de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Anexo único da Resolução/SED nº 3.710, de 18 de fevereiro de 2020.** Aprova o Projeto Pedagógico do Ensino Médio com Qualificação Profissional – Itinerário Formativo em Serviços Jurídicos – Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios, da Rede Estadual de Ensino/MS, conforme o Anexo Único desta Resolução. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.097, Campo Grande, MS, DOE, de 19 de fevereiro de 2020, p. 9.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 3.745, de 19 de março de 2020.** Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Diário Oficial Eletrônico n. 10.120. Campo Grande, MS: DOE, 19 de março de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.-3.745-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.808, de 15 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.354, p. 23, Campo Grande, MS: DO, de 17 de dezembro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Normativo nº 15.393, de 17 de março de 2020.** Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico, p. 2, n. 10.117, p. 02, Campo Grande, MS: DO, de 17 de março de 2020.

MATO GROSSO DOSUL. **Decreto nº 15.254, de 12 de julho de 2019.** Dispõe sobre a Revogado pelo art. 3º do Decreto n.º 15.895, de 10.3.2022. Diário Oficial do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, DO n.º 10.776, de 14 de março de 2022. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._15.254.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **Edital n. 1 de 30 de dezembro de 2019 – SAD/SED/FDT/2019.** Processo Seletivo Simplificado – SAD/SED/FDT/2019, Para a Constituição do Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial Eletrônico, n. 10.060 de 30 de dezembro de 2019, p. 39. Disponível em: <http://imprensaoficial.ms.gov.br>.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 226, de 11 de julho de 2019.** Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: DOMS, de 15 de julho 2019, p. 2-7. Disponível em: https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_complementar_n._266.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.671, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral - Escola da Autoria - etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino

de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, n. 10.061, p. 10, Campo Grande, MS: DO, de 2 de janeiro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019.** Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, n. 9.942, ano XLI, Campo Grande, MS, 15 de julho de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Relação das escolas estaduais do ensino médio em tempo integral - escola da autoria. **Anexo I do Edital nº 1/2017.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, n. 9.329, p. 6, Campo Grande, MS, 16 de janeiro de 2017, Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9329_16_01_2017 .

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação, **Extrato de Termo Aditivo nº 01 ao Acordo de Cooperação n. 95/SED/2017.** Diário Oficial n. 9.808, Campo Grande, MS, de 27 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Di%C3%A1rio-Oficial-n.-9.808.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016.** Institui o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, 2016. Publicada no Diário Oficial nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016, página 6.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.182, de 29 de dezembro de 2016.** Aprova a matriz curricular da etapa do Ensino Médio em Tempo Integral, nas escolas estaduais que menciona, e dá outras providências. Diário Oficial, n. 9.318, p. 43, Campo Grande, MS: DO, de 30 de dezembro 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.** Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. Publicada no Diário Oficial nº 5.193, Campo Grande, MS: DO, 1º de fevereiro de 2000. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10303_16_10_2020

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-15, 2014.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

NEM, NOVO ENSINO MÉDIO: auditoria operacional coordenada no acesso e permanência no Ensino Médio. Diário Oficial do Tribunal de Contas da União; Tribunal de Contas do Estado do Acre ...[et al.]. – Brasília: TCU, Secretaria Geral de Controle Externo, 2023. 75 p. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/auditoria-operacional-coordenada-no-acesso-e-permanencia-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: 01 abr. 2024.

NOGARA JUNIOR, G. **A reforma do ensino médio (Lei n. ° 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.** 172f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de

santa Catarina, Centro de Ciências da educação, Programa de Pós-graduação em Educação – Florianópolis, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216087/PEED1494-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

NOVÍSSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA. Org. e sup. de PAULO SANDRONI. Editora: best Seller, 1999. Disponível em:
https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf

OLIVEIRA, I. B; FRANGELLA, R. de C. P. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: Silva, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. 283p.

ORTEGA, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37849, 2022.

OSÓRIO, A. C. N. **Diálogos em Foucault.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010 TEM QUE DIZER SE A, B OU C VERIFICAR NO TEXTO POIS ESTÁ SEM LETRA.

OSÓRIO, A. C. N. **Diálogos em Foucault.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010.

OSÓRIO, A. C. N. **Pesquisa Educacional:** Tendências e Perspectivas. Campo Grande, MS: Ed. Life, 2011. 128p.

OSÓRIO, A. C. N. **(Des) regularização do sujeito: constituições, mecanismos, concessões.** *In*: Osório, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). Poderes e saberes: corpus em educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2013. p. 69-99.

OSÓRIO, A. C. N. **As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos.** *In*: Osório, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande: Oeste, 2010a. p. 95-133.

OSÓRIO, A. C. N. **Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença.** *In*: Osório, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande: Oeste, 2010b. p. 135-158.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para Educação Básica da Rede Estadual do Pará.** Belém- Pará 2018.

PEREGRINO, M.; PRATA, J. DE M. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280052, 2023.

PERISSINOTTO, R. História, sociologia e análise do poder. *In*: **Revista História** Unisinos. São Leopoldo: UNISINOS, v. 11, n. 3, set./dez. 2007, p. 313-320.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021.

PIRES, M. C. **A Governabilidade no Projeto Master**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2016.

SANTOS, C. C. F. **Educação (em tempo) integral?** O Programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Repositório Institucional UFBA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36961>.

SILVA, M. R. D. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVA, R. R. D. da R. A Crise como operador Estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: Escolarização Juvenil e a Arte de Governar Neoliberal. In: Haroldo de (Org). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios: Brasília: Capes/CNPq, 2018.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SOUSA Jr, J. **A Reestruturação Produtiva e a Crise da Escola**. [Tese]. Minas Gerais, UFMG, Programa de Pós-Graduação em Educação – Minas Gerais, MG, 2001.

SOUSA, E. C. D. V. T. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA**. 2019. Dissertação (Doutorado da Universidade Federal do Oeste do Pará) – Santarém, PA, 2019.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA**. Orientadora: Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333>. Acesso em: 29 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FERARAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Parecer do Comitê de Ética**. Ofício nº 024/2021 - PPGEdu/FAEd/UFMS, Parecer Consubstanciado n. 5.382.542. Campo Grande, MS, sd.

VÂNIA, C. da M.; 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.

VEIGA NETO, A. J. da B. **A ordem das disciplinas**. [Tese]. Porto Alegre-RS, UFRGS, 1996.

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. Da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e119386, 2022.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, ANO DE DEFESA ENTRE 2017 A 2023 – BDTD (AS REGIÕES DO PAÍS).....	220
APENDICE B - TRABALHOS COM O TERMO DE BUSCA: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI 13.415/2017” NO SCIELO.....	221
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	222
APENDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO.....	224
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA.....	225
APENDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES DA ESCOLA DA AUTORIA.....	226
APENDICE G - ROTEIRO – ENTREVISTAS COM ALUNOS E EGRESSOS DA ESCOLA DA AUTORIA.....	227

**APÊNDICE A – “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, ANO DE DEFESA ENTRE
2017 A 2023 – BDTD (AS REGIÕES DO PAÍS)**

	REGIÃO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/A	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO	ORIENTADOR/A	INSTITUIÇÃO DE DEFESA
1	NORDESTE	Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	Santos, Catarina Cerqueira de Freitas	Tese (Educação)	2023	Pereira, Rodrigo da Silva	UFBA
2	SUL	A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Nogara Junior, Gilberto	Tese (Educação)	2020	D'Agostini, Adriana	UFSC
3	SUDESTE	A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)	Gomide, Denise Camargo	Tese (Educação)	2019	Mara Regina Martins Jacomeli	UNICAMP
4	CENTRO-OESTE	A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções	MARQUES, Aline Rabelo	Tese (Educação)	2019	TAVARES Silva, Fabiany de Cássia	UFMS
5	NORTE	Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa	Dissertação (Educação)	2019	Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares	UFOPA

Fonte: Disponível em BDTD. Elaborado pelo autor (Pires, 2021).

APENDICE B – TRABALHOS COM O TERMO DE BUSCA: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI 13.415/2017” NO SCIELO

	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	PERIÓDICO	ANO
1	Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?	Peregrino e Prata	Revista Brasileira de Educação	2023
2	Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais	Andrade e Duarte	Educação e Realidade	2023
3	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Wathier e Cunha	Educação e Realidade	2022
4	Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017	ORTEGA e HOLLERBA	Educação em Revista	2022
5	Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro	PINTO e MELO	Educação em Revista	2021
6	A lei n.º 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do ensino médio	Hernades	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2020
7	Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível	Kuenzer	Ciência & Saúde Coletiva	2020
8	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017	Corti	Educação em Revista	2019
9	A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Ferreti	Estudos Avançados	2018
10	A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso	Silva	Educação em Revista	2018
11	Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Kuenzer	Educação & Sociedade	2017
12	Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)	Motta e Frigotto	Educação & Sociedade	2017
14	Ensino médio: atalho para o passado	Cunha	Educação & Sociedade	2017

Fonte: Disponível em SciELO. Elaborado pelo autor (Pires). (Atualizado 18/07/2023).

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“ESCOLA DA AUTORIA: GOVERNAMENTALIDADE, DISCURSOS, DISPOSITIVOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO”**, desenvolvida pelo pesquisador **Marcelo Correa Pires**.

O objetivo central do estudo é “compreender por meio de estudos e problematizações os efeitos sobre os sujeitos que compõem a juventude sul-mato-grossense do Ensino Médio após a aprovação da Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que criou o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, alinhada à Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016, e à Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”.

O convite para a sua participação se deve à “necessidade de dialogar com os gestores, professores e estudantes maiores de 18 anos da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), que participaram do referido programa, a fim de, contribuir nas análises e estudos sobre os efeitos da Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul”

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador do projeto. A entrevista somente será gravada se houver a sua autorização, e caso ocorra, será transcrita mantendo-se sua fidedignidade às falas coletadas; após a transcrição das falas o (a) senhor (a) terá acesso a fim de que possam validá-las, decodificá-las ou reestruturá-las, conforme sintam necessidade.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 40 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é “de contribuir para a visibilidade do processo de implementação do Novo Ensino Médio, a fim de possibilitar o conhecimento dos desafios e perspectivas da escolarização da juventude sul-mato-grossense”

Considerando a aplicabilidade dos procedimentos e técnicas de coleta de dados, esta pesquisa inevitavelmente pode apresentar, pela participação dos sujeitos, riscos relacionados a constrangimentos, lembranças ou sentimentos indesejáveis, razões pelas quais o participante poderá se negar a colaborar se/quando/assim que desejar. Nestes casos e outros que se julgar necessário, desde que em comum acordo, o pesquisador encaminhará e acompanhará ao serviço/clínica de Psicologia da UFMS

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email “marcelo.pires@ufms.br”, do telefone “(67) 00000-0000”.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da UFMS, prédio das Pró-Reitorias

‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada “a gravação em áudio ou vídeo”.

[] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada “a gravação em áudio ou vídeo”.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, ____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, ____ de _____ de _____

Local e data

APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO: EQUIPE DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EI/EMTI, COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - COPEMEP, SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – SUPED/SED/MS

DATA: ____/____/____

1 Registros de caráter mais objetivo, necessários à identificação do entrevistado bem como às condições de realização da entrevista:

- 1.1 Local da entrevista: _____
- 1.2 Nome completo do entrevistado. _____
- 1.3 Cargo que ocupa/ atribuições/ período. _____

2 Perguntas norteadoras:

- 2.1 Quais foram os critérios de seleção das escolas para receber o Programa de Educação em Tempo Integral – “Escola da Autoria”, criado pela Lei 4.973 de 29 de dezembro de 2016?
- 2.2 Quais têm sido os principais desafios encontrados para Implementação das Escolas da Autoria na REE/MS?
- 2.3 Como é avaliado as metas e resultados da Implementação das escolas que receberam o programa “Escola da Autoria” desde 2017?
- 2.4 Quais orientações e estratégias da REE/MS para o enfrentamento à Evasão Escolar, que é uma demanda histórica e específica do Ensino Médio? Você considera um empecilho para a efetividade da EMTI?
- 2.5 Quais as principais formações que os profissionais da Educação da Escola da Autoria receberam sobre a concepção, a organização e o funcionamento do EMTI?
- 2.6 Qual foi a importância e o papel do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e demais parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) nas formações e concepção de EMTI?
- 2.7 O Modelo de Educação Integral do ICE (Escola da Escolha) foi utilizado na construção do novo Currículo de Referência da REE/MS - Formação Geral Básica e os itinerários formativos?
- 2.8 Quais os modelos a REE/MS adotam para a elaboração dos Itinerários Formativos?
- 2.9 Como é realizada a consulta pública e a participação dos Profissionais da Educação na escolha e elaboração dos Itinerários Formativos, visando a adequação ao contexto local de cada escola da REE/MS?
- 3. Quais orientações e encaminhamento da REE/MS para a operacionalização e garantia da concepção de parte flexível do currículo, a qual os jovens poderão escolher cursar de acordo com seus interesses?
- 3.1. Você sugere outra pergunta relevante sobre a proposta que não se encontra neste roteiro? Qual?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA

DATA: ____/____/____

1 Registros de caráter mais objetivo, necessários à identificação do entrevistado bem como às condições de realização da entrevista:

- 1.1 Local da entrevista. _____
- 1.2 Nome completo do entrevistado. _____
- 1.3 Cargo que ocupa/ atribuições/ período. _____
- 1.4 Tempo de atuação o Magistério: _____
- 1.5 Tempo de atuação na função: _____

2 Perguntas norteadoras (cujos encaminhamentos e pontos a serem explorados se darão a partir das devolutivas do entrevistado):

- 2.1 Como você foi informado sobre os critérios de seleção das escolas para receber o Programa de Educação em Tempo Integral - " Escola da Autoria", criado pela Lei 4.973 de 29 de dezembro de 2016?
- 2.2 Como é feito o acompanhamento e quais têm sido os principais desafios encontrados para Implementação das Escolas da Autoria na Escola que você atua- REE/MS?
- 2.3 Como é realizada a avaliação das metas e resultados da Implementação da Escola da Autoria?
- 2.4 Quais orientações e expectativas da REE/MS para o enfrentamento à Evasão Escolar, que é uma demanda histórica e específica do Ensino Médio?
- 2.5 Quais as principais formações que os profissionais de Educação da Escola da Autoria receberam sobre a concepção, a organização e o funcionamento do programa Ensino Médio em Tempo Integral?
- 2.6 Como você vê a celebração do Acordo de Cooperação entre a SED/MS e entidades da sociedade civil, dentre elas, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Ayrton Senna para a realização de formação de rotinas de gestores escolares, professores e equipe de apoio das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral?
- 2.7 Você tem conhecimento se o modelo de Educação Integral do ICE (Escola da Escolha), adotado pela REE/MS DE 2017 a 2019, foi utilizado na construção do novo Currículo de Referência da REDE/MS - parte comum obrigatória e os itinerários formativos?
- 2.8 Como você avalia o modelo do ICE operacionalizado nas escolas de EMTI/REE/MS? Houve continuidade após o fim do Acordo de Cooperação?
- 2.9 Quais os modelos a REE/MS adota para a elaboração dos Itinerários Formativos? Qual foi sua contribuição e como foi realizada a consulta pública para as contribuições da Comunidade Escolar, a fim de, organizar essa parte flexível, que os jovens poderão escolher cursar de acordo com seus interesses?

3. Você sugere outra pergunta relevante sobre a proposta que não se encontra neste roteiro? Qual?

APENDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES DA ESCOLA DA AUTORIA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES DA ESCOLA DA AUTORIA

DATA:

1 Registros de caráter mais objetivo, necessários à identificação do entrevistado bem como às condições de realização da entrevista:

- 1.1 Local da entrevista: _____
- 1.2 Nome completo do entrevistado: _____
- 1.3 Cargo que ocupa/ atribuições/ período: _____
- 1.4 Tempo de atuação o Magistério: _____
- 1.5 Tempo de atuação na função: _____
- 1.6 Você trabalha com qual disciplina do Currículo: _____
- 1.7 Situação funcional: () efetivo () convocado

2 Perguntas norteadoras:

- 2.1 Como você foi informado sobre os critérios de seleção dos profissionais para atuar nas escolas que receberam o Programa de Educação em Tempo Integral – “Escola da Autoria”, criado pela Lei 4.973 de 29 de dezembro de 2016?
- 2.2 O que te motivou escolher trabalhar na Escola da Autoria?
- 2.3 Como é feito o acompanhamento e quais têm sido os principais desafios encontrados para Implementação das Escolas da Autoria na Escola que você atua como docente?
- 2.4 Como é elaborada e executada a avaliação das metas e resultados da Implementação e permanência das escolas que receberam o programa da Escola da Autoria, qual é a sua participação nessas avaliações como docente?
- 2.5 Quais orientações e expectativas da REE/MS para o enfrentamento à Evasão Escolar, que é uma demanda histórica e específica do Ensino Médio?
- 2.6 Quais as principais formações que os profissionais de Educação da Escola da Autoria receberam sobre a concepção, a organização e o funcionamento do programa Ensino Médio em Tempo Integral?
- 2.7 Qual é a Sua visão sobre a celebração do Acordo de Cooperação entre a SED/MS e entidades da sociedade civil, dentre elas, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Ayrton Senna para a realização de formação de rotinas de gestores escolares, professores e equipe de apoio das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral? As ações promovidas por essas instituições melhoram sua prática docente?
- 2.8 Como você avalia a construção do novo Currículo de Referência da REDE/MS - parte comum obrigatória e os itinerários formativos, que a partir da Lei 13.415/2017 faz referências a BNCC para a Formação Geral Básica?
- 2.9 Como você participou da escolha das propostas da REE/MS para a elaboração dos Itinerários Formativos, essa parte flexível, que os jovens poderão escolher cursar de acordo com seus interesses?
3. Você sugere outra pergunta relevante sobre a proposta que não se encontra neste roteiro? Qual?

APENDICE G - ROTEIRO – ENTREVISTAS COM ALUNOS E EGRESSOS DA ESCOLA DA AUTORIA

ROTEIRO – ENTREVISTAS COM ALUNOS E EGRESSOS DA ESCOLA DA AUTORIA

DATA: ____/____/____

1 Registros de caráter mais objetivo, necessários à identificação do entrevistado bem como às condições de realização da entrevista:

1.1 Local da entrevista: _____

1.2 Nome completo do entrevistado. _____

1.3 Cargo que ocupa/ atribuições/ período. _____

Obs.: Estudantes que participaram da Escola da Aatoria (Período da pesquisa entre 2017 e 2022)

2 Perguntas norteadoras:

2.1 NOME COMPLETO (Seu nome será mantido em sigilo, conforme a Ética na pesquisa, portanto, não será publicado no relatório de Tese)

2.2 Qual o ano de conclusão do Ensino Médio na Escola da Aatoria.?

2.3 Qual é o nome da Escola Estadual que você participou do Programa Escola da Aatoria.?

2.4 Sobre o Protagonismo dos estudantes e a formação desenvolvida na Escola da Aatoria. (comentários)?

2.5 Sobre o Projeto de Vida dos estudantes e as experiências de formação na Escola da Aatoria (comentários)?

2.6 Sobre os Itinerários Formativos - Unidades Curriculares - UCs. ofertadas na Escola da Aatoria (comentários)?

2.7 Como a Escola da Aatoria te ajudou a definir o que você irá fazer no futuro (Ingresso na Universidade, Mercado de trabalho, outros)?

2.8 Você poderia mencionar 3 aspectos positivos sobre a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral?

2.9 Você poderia mencionar 3 aspectos negativos sobre a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral?

3. Você conhece algum estudante que desistiu (abandono ou transferência) da proposta de Ensino Médio em Tempo Integral? Saberá informar o motivo?

3.1 Existem outras questões sobre a Escola da Aatoria, sobre as quais você deseja comentar?

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA AUTORIA - SED/MS.....	230
ANEXO B - PARECER COMITE DE ÉTICA.....	231

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA AUTORIA - SED/MS

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

Ofício Circular n. 1391/SUPED/GAB/SED/2022

Campo Grande/MS, 23 de Março de 2022.

Senhor Coordenador,

Em atenção ao teor do Ofício n. 024/2021 – PPGEdu/FAEd/UFMS, de 24 de setembro de 2021, protocolizado sob o n. 1933/2022-COGED/GAB/SED, por meio do qual se solicita autorização para realizar a pesquisa "A Governamentalidade do Programa de Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul – Escola de Autoria", informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para o desenvolvimento do referido trabalho pelo doutorando Marcelo Correa Pires.

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:

- agendamento prévio no setor responsável pelos arquivos a serem pesquisados;
- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver os docentes, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos;
- dado o momento de crise sanitária mundial, orienta-se que sejam atendidos os protocolos de biossegurança a fim de preservar a saúde de pesquisadores e respondentes.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, para informações adicionais, se necessário, pelo telefone (67) 3318-2341.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Ao Senhor
Prof. Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório
Orientador do Projeto de Pesquisa (PPGEdu/FAEd/UFMS)
Av. Costa e Silva, s/nº – Bairro Universitário
CEP: 79070-900 – Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Elaborado por: vbarbosa

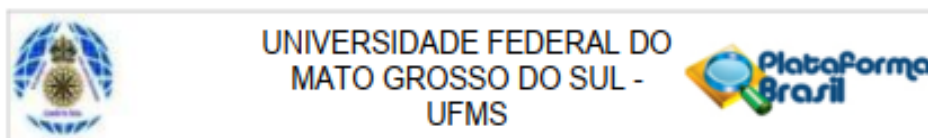
Este ofício possui anexo(s)

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2228 - Email: suped.sedms@gmail.com

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72453193872 - Hora do servidor: 23/03/2022 12:10:37
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.mg.gov.br, e informe o código OF01BEAF na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo: _____	Data: ____/____/____
------------------	----------------------

ANEXO B - PARECER COMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola da Autoria: Governamentalidade, discursos, dispositivos na Reforma do Ensino Médio

Pesquisador: Marcelo Correa Pires

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55391422.9.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.382.542

Apresentação do Projeto:

A pesquisa problematizará a Lei 4.973/ 2016, criadora do Programa "Escola da Autoria" em Mato Grosso do Sul (MS), correspondente ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pelo Governo Federal mediante Medida Provisória (MP) 746/2016 e Lei 13.415/ 2017, e à reforma do Ensino Médio, quanto a currículos e jornada escolar. Considerada breve a implantação da proposta, é fundamental analisar seus dispositivos e compreender os critérios, parâmetros e efeitos na escolarização dos jovens, pois educação é estratégia, exercício e prática de governo. Interessa explicitar redes de relações de poderes e saberes e analisar cálculos, táticas, enunciados e instituições relacionados ao modelo proponente do estudante/autor da aprendizagem, pautado em projeto de vida, espécie de governo de si, porém governado por outros. A Governamentalidade (FOUCAULT, 1928-1984) fundamentará a investigação e observação das escolas da Rede Estadual de Ensino de MS, situadas em Campo Grande e inseridas no programa desde 2017. A coleta de dados será por pesquisa estruturada em abordagem qualitativa e quantitativa e procedimentos documental, bibliográfico e de campo. As entrevistas serão semiestruturadas em questionário de perguntas abertas aplicado a alunos matriculados e egressos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado pelo pesquisador:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br