

<https://doi.org/10.18593/r.v50.35386>

O novo ensino médio: um eufemismo de reforma educacional e seus efeitos deletérios

The new high school: a euphemism for educational reform and its deleterious effects

La nueva escuela secundaria: un eufemismo para la reforma educativa y sus efectos nocivos

Douglas Pereira Azevêdo¹

Universidade Federal de Goiás; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. <https://orcid.org/0009-0002-0812-5564>

Wellington Lima Cedro²

Universidade Federal de Goiás; Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. <https://orcid.org/0000-0002-3578-0743>

Resumo: Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado e tem como objetivo refletir sobre os impactos da política neoliberal na educação

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás; Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Iporá-GO (FAI); Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Iporá; Professor efetivo da SEDUC-GO de Matemática do Centro de Ensino em Período Integral Presidente Costa e Silva em São Luís de Montes Belos-Go; Os seus trabalhos e pesquisas enfatizam o processo de ensino-aprendizagem de Matemática, tendo como bases teóricas a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a Teoria da Atividade da Leontiev, com ênfase nas Atividades Orientadoras de Ensino de Moura e Cedro; e o Ensino Desenvolvidor de Davydov; Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GEMAT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

² Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás, no curso de licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GeMAT) do IME/UFG; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, da FEUSP; Tutor do PETMAT/UFG (2015 -??); Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UFG (2021-?); Na Educação Matemática, os seus trabalhos e pesquisas enfatizam a formação de professores que ensinam matemática, as atividades de ensino e a aprendizagem de docentes e estudantes, tendo como base teórica a Teoria histórico-cultural.

brasileira, com ênfase na implantação do Novo Ensino Médio (NEM). Trata-se de um trabalho teórico que analisa, particularmente, como essa reforma tem influenciado o contexto escolar e a formação subjetiva dos estudantes, a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da pedagogia das competências, que traduzem os interesses de uma lógica empresarial aplicada à educação pública. Para sustentar essa análise, são utilizados documentos oficiais e contribuições teóricas de especialistas, permitindo uma leitura crítica do cenário educacional atual. Argumenta-se que o NEM não cumpre plenamente sua função nem como preparação para o mercado de trabalho nem como base para o ingresso no ensino superior. Em vez de fomentar uma formação crítica e científica, promove uma racionalidade técnica e utilitarista, esvaziando o papel emancipador da educação. A proposta atende a interesses privatistas e minimalistas, reforçando um modelo alienante que compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes da rede pública.

Palavras-chave: novo ensino médio; neoliberalismo; subjetividade.

Abstract: *This article is an excerpt from a doctoral thesis and aims to reflect on the impacts of neoliberal policy on Brazilian education, with emphasis on the implementation of the New High School (NEM). It is a theoretical work that analyzes, particularly, how this reform has influenced the school context and the subjective formation of students, based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the pedagogy of competencies, which translate the interests of a business logic applied to public education. To support this analysis, official documents and theoretical contributions from experts are used, allowing a critical reading of the current educational scenario. It is argued that the NEM does not fully fulfill its function neither as a preparation for the labor market nor as a basis for entry into higher education. Instead of fostering critical and scientific training, it promotes a technical and utilitarian rationality, emptying the emancipatory role of education. The proposal meets privatist and minimalist interests, reinforcing an alienating model that compromises the quality of education offered to students in the public network.*

Keywords: *new high school; neoliberalism; subjectivity.*

Resumen: *Este artículo es un extracto de una tesis doctoral y tiene como objetivo reflexionar sobre los impactos de la política neoliberal en la educación brasileña, con énfasis en la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NEM). Se trata de un trabajo teórico que analiza, particularmente, cómo esta reforma ha influido en el contexto escolar y en la formación subjetiva de los estudiantes, a partir de los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la pedagogía de las competencias, que traducen los intereses de una lógica empresarial aplicada a la educación pública. Para sustentar este análisis se utilizan documentos oficiales y aportes teóricos de expertos, que permiten una lectura crítica del escenario educativo actual. Se argumenta que el NEM no cumple a cabalidad su función ni como preparación para el mercado laboral ni como base para el ingreso a la educación superior. En lugar de fomentar la formación crítica y científica, promueve una racionalidad técnica y utilitarista, vaciando el papel emancipador de la educación. La propuesta responde a intereses privatizistas y minimalistas, reforzando un modelo alienante que compromete la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes en la red pública.*

Palabras Clave: *nueva escuela secundaria; neoliberalismo; subjetividad.*

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (Brasil, 1988) consagrou a educação básica obrigatória como um direito subjetivo, resultado de intensas lutas sociais, greves e mobilizações populares. Esse marco não foi uma concessão do Estado, mas uma conquista da sociedade brasileira, que reivindicou o acesso universal e equitativo à educação como um pilar fundamental da democracia e da justiça social. Todavia, somente por meio da Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) é que o Ensino Médio tornou-se obrigatório para a faixa etária de 14 a 17 anos. Neste espaço de tensões, os movimentos sociais e estudantis conseguiram colocar o Ensino Médio como um direito, o que despertou interesse

acentuado de organizações privadas, organismos multinacionais, governos, parlamentares, setor religioso, partidos políticos, dentre outros.

A partir da década de 1990, a ideologia neoliberal ganhou força no Brasil por meio da Reforma do Estado, quando houve a implantação da Nova Gestão Pública (NGP)³ que acarretou diversas implicações nos serviços públicos, com destaque aqui, no campo educacional. Esta lógica neoliberal tem imposto aos trabalhadores princípios e valores advindos da sociedade produtiva do capital como: racionalidade, produtividade, eficiência, *rankings*, princípios esses, que têm por objetivos tornar o Estado mínimo para questões sociais e máximo para o capital (Silva, 2019b).

A educação brasileira, moldada por uma lógica neoliberal e por um capitalismo excludente, tem afastado inúmeros jovens das escolas, ao mesmo tempo em que transfere exclusivamente a eles a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Essa visão meritocrática, sustentada pela pedagogia das competências⁴, como criticamente analisado por Moretti (2007), ignora as desigualdades estruturais e reforça a culpabilização individual, apagando o papel do Estado e das condições sociais na garantia do direito à educação. Darcy Ribeiro, já lembrava que “*A crise da educação no Brasil não é*

³ Algumas das alterações da lógica privatista neoliberal iniciadas nos anos 90 foram: Fernando Collor de Melo inicia o governo com o lançamento do Plano Collor que dentre as medidas estavam o congelamento dos preços, confisco dos valores da poupança e da conta-corrente e a caça aos marajás que representou um ataque ao servidor por não ter produtividade ou por não ter pesquisa. Em 1995, por exemplo, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, tivemos a Emenda Constitucional nº 95, que tratava de um novo regime fiscal e, de forma sintética, trazia o arcabouço fiscal no sentido de que o governo podia retirar e reduzir o salário, além de não ter reajustes por durante um determinado tempo.

⁴ Esse conceito surge no Brasil, segundo Moretti (2007) a partir dos anos 1990, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997). A autora ainda aponta que apesar da recorrência do uso do termo competências nos documentos, o termo não é definido.

uma crise, é um projeto” e esse projeto tem se materializado por meio de uma contrarreforma no Ensino Médio.

O processo de implementação do NEM tem suas origens em meados do ano de 2013, ainda no Governo de Dilma Rousseff. Todavia, somente em 2016, o governo de Michel Temer instituiu o NEM por meio da Medida Provisória MP 746 (Brasil, 2016), justificado pelo baixo índice em avaliações de larga escala, pelos altos índices de evasão, distorção idade/série, e que os conteúdos não estavam em sintonia com o mercado de trabalho (Silva, 2019b)⁵. Durante esse período, embora diversas escolas tenham protagonizado manifestações contra a MP 746 (Brasil, 2016), a grande mídia sustentava sua defesa da reforma com base em três argumentos principais: a flexibilização do currículo, o aumento da atratividade do ensino médio e a valorização da formação técnica.

Apesar das contradições apontadas, a MP 746 (Brasil, 2016) foi convertida na Lei 13.415/17, que reformulou o ensino médio ao dividir a carga horária entre formação geral básica (FGB) e itinerários formativos (IF), com a justificativa de tornar o currículo mais atraente para os jovens (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Essa mudança alterou a LDB e forçou as redes estaduais a adaptarem suas grades curriculares, mesmo diante de críticas sobre sua implementação apressada e desconectada das realidades escolares.

A implantação do NEM teve início no ano de 2022 e desponta em 2025 como uma temática urgente para os debates nas áreas da educação. Em 2023, o governo Lula III e o MEC propuseram uma “nova” proposta de Ensino Médio, conhecida como a “reforma da reforma” do NEM, tendo ironicamente, como relator o ministro da

⁵ Há uma coincidência nas referências adotadas no trabalho, cujo sobrenome, prenome e ano entre dois autores são os mesmos.

Educação no governo Temer, considerado o “pai” da contrarreforma, o deputado Mendonça Filho (União - PE), o que já demonstra um certo viés ideológico de continuidade.

Imersos neste contexto histórico e de disputa política, a questão norteadora deste trabalho está em analisar de que forma o NEM impede a formação coletiva de sujeitos críticos diante da realidade sócio-histórica-política em que vivem? Para tanto, busca-se dialogar com teóricos da Educação que defendem uma formação crítica e comprometida com a democracia, a justiça social, a ética e a solidariedade, tais como: Moretti (2007); Silva (2019b); Silva (2019a); Karl Marx (2010) e Manacorda (2010).

Diante dessa problemática, o objetivo é analisar desdobramentos do NEM que revelam sua lógica excludente: a instrumentalização da escola em favor de interesses de mercado; o enfraquecimento de princípios democráticos e da universalidade da educação; e a transferência da responsabilidade estatal, o que tende a relegar às redes públicas um ensino médio precarizado voltado às camadas mais pobres da população.

O texto está estruturado em cinco partes que propõem uma análise crítica da educação diante das reformas recentes. Inicia com uma reflexão sobre o papel da escola na formação política dos sujeitos; em seguida, examina os impactos da lógica neoliberal na educação. A terceira parte aborda os aspectos históricos e curriculares ligados à implementação do NEM; a quarta analisa seus efeitos sobre a educação pública. Por fim, discute-se a proposta do governo Lula III de “reforma da reforma”, entendida aqui como uma política que, apesar do novo discurso, mantém a lógica de continuidade das diretrizes anteriores mediante os limites de uma participação democrática limitada.

2 TENSÕES POLÍTICAS E PARTICIPAÇÃO: DISPUTAS DE PODER HEGEMONIA...

No Brasil, a participação da sociedade na política ainda é muito jovem (se limita ao voto). Foi somente a partir da promulgação da Constituição de 1988, que o debate sobre o tema da participação social ganhou novos rumos e significações, que vão desde a escolha dos representantes políticos até a participação em sindicatos e conselhos e suas mais variadas funções (consultivo, fiscalizador e deliberativo). Historicamente, a participação na tomada de decisões ocorrera no Brasil de forma fragmentada e pautada nos privilégios de classe. Os processos de tomada de decisão e de escolha sempre estiveram nas mãos de uma minoria dominante que tentaram em muitas situações anular a participação popular por meio de uma ação do Estado (Silva, 2019b). Prado Junior (1981) mostra que, desde o período do Brasil-colônia, toda a estrutura social, política e administrativa foi moldada para atender aos interesses de uma minoria e do mercado externo.

O poder do Estado, é uma forma marcante de atuação, mas não é única. Segundo o filósofo inglês John Locke, o Estado teria se originado para garantir os direitos aos cidadãos e que acima do poder estabelecido pelas pessoas que ocupavam cargo no Estado, estava o poder do povo (Romeiro et al., 2020). A filósofa Hannah Arendt já dizia que a ausência de responsabilidade do Estado resulta na perda da esfera pública e da cidadania. Nesse sentido, o Estado brasileiro se posiciona nas mais diversas situações por uma racionalidade hegemônica, eurocêntrica e de não neutralidade, visto que, não está desvinculado de conflitos e contradições. É um órgão que está a serviço de instituições e organismos multinacionais e que, portanto, assume uma agenda neoliberal.

Prado Junior (1981) reforça essa ideia quando discute o processo de contradição enviesado nas leis brasileiras, visto que, elas são pensadas a partir da cidadania plena, que determina a construção de uma sociedade cada vez mais livre (via clássica), mas na prática vivemos em uma “sociedade colonial escravista” que não permite a participação política das grandes mudanças. Somos, em síntese, uma sociedade dependente e desigual, com pouca mobilidade social e de baixa industrialização⁶, justificada historicamente, por uma estrutura social baseada na combinação de latifúndios, escravidão e monocultura de exportação. O Brasil não é um país “atrasado” por acaso, isso é resultado de uma lógica histórica própria da colonização de exploração e pela falta de um projeto de nação do povo para o seu próprio povo. Thomas Hobbes já dizia que, sem um Estado forte e justo, o caos e a insegurança dominariam a sociedade.

Essa participação ou consciência política pode ser entendida como a capacidade de perceber, compreender e se posicionar criticamente diante das estruturas de poder, das relações sociais e das decisões que afetam a coletividade e a disposição para atuar de forma ativa na vida pública, seja por meio do voto, da participação em movimentos sociais ou da crítica às instituições, em prol da transformação social. Entende-se ao longo deste trabalho, que a Educação precisa ser essa ponte de diálogo que privilegie a defesa dos interesses da coletividade. Segundo Demo,

⁶ Prado Junior (1981) analisa o processo de transição do Brasil colônia para nação independente, mostrando que, apesar da independência política, a dependência econômica persistiu. A elite brasileira manteve os mesmos interesses coloniais, dificultando mudanças estruturais. A independência política (1822) não rompeu com a lógica colonial.

[...] quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo natural e participativo. Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que não se recue nenhum centímetro. Participação, por conseguinte, não é ausência, superação, eliminação do poder, mas *outra forma do poder* (Demo, 1996, p. 20, grifo do autor).

Educar para a cidadania, é desenvolver o conhecimento científico e os laços coletivos, a cidadania e a tomada de consciência política. Se, por um lado, as manifestações populares dos últimos anos sinalizaram que o brasileiro tem valorizado a consciência política, por outro, elas também mostram falta de conhecimentos de muitos sobre a política. Essa falta de consciência política não pode ser vista como sinal de surpresa num país que historicamente, tem profundos problemas na educação básica. A falta de uma disciplina ou a falta de espaço que aborde o sistema político e a Constituição Federal, por exemplo, agrava mais ainda esse quadro. A democracia, a divisão dos três poderes são aspectos básicos da organização política, as relações de poder no país e, muitos não têm familiaridade.

A educação democrática, visa propiciar meios para que o aluno seja um agente da transformação social por meio da crítica, participando efetivamente em decisões políticas que os afetem, como a luta de igualdade e liberdade para todos. Essa consciência política não se conquista, muito menos se forma de um dia para o outro, é um exercício contínuo e que precisa de investimento público. O próprio Demo (1996, p. 21) aponta que, “[...] a participação tende a ser um discurso teórico, para encanto das plateias e das modas. Para se chegar à prática, supõe-se forte ascese, que é mais fácil pregar aos outros, do que concretizá-la em nós”. Jean-Jacques Rousseau já

lembrava que a passividade do cidadão comprometia o contrato social e enfreqüencia a democracia.

Os jovens têm uma importância inegável como agentes de participação e transformação. Sobre essa participação, Peruzzo (1998) a classifica de três formas: participação passiva, participação controlada e participação-poder, cada uma segundo suas especificidades. Participação passiva se refere quando o indivíduo delega ao outro o poder de escolha ou de voto, verticalizando assim as decisões. A participação controlada, é oriunda de cima para baixo, mas segue algumas limitações, alguns acordos⁷. Já a participação-poder, se refere a participação democrática ativa e autônoma e essa a participação que se espera na consciência política.

Pensar politicamente, é um exercício que faz pensar na coletividade, exercitar a empatia, promover debate eleitoral qualificado e lutas populares consistentes, sobretudo, levar as pessoas a pensarem como cidadãos e nos impactos de suas ações na sociedade. A cultura da participação política é um grande passo capaz de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos.

Resta indagar em que momentos a escola tem oferecido subsídios para a promoção e adesão de valores democráticos, tais como: o direito de organização e manifestação, a tolerância com minorias, a defesa da liberdade de opinião e o interesse por participação na vida política (Paiva, 2005). Se considerar que consciência política significa formar indivíduos que estejam a par dos seus direitos e deveres, cabe indagar de que forma isso se concretiza na prática

⁷ “Historicamente, o Banco Mundial e OCDE forjam políticas para a educação básica com a anuência dos governos, partidos políticos e empresários do setor educacional e midiático, num movimento de restrição e comprometimento do direito à Educação” (Silva, 2019a, p. 379).

escolar? E de forma mais atrevida, a escola tem realmente tido espaço para essas discussões?

Existe uma luta política a ser feita. Essa luta tem sido falada tardiamente para os alunos, ela precisa ser plantada desde a Educação Básica. As conquistas não acontecem de um momento para outro, são resultantes de movimento duradouro. Em alguns países avançam mais e em outros menos, pois depende do governo, das organizações sindicais, religiosas e empresariais. Os alunos e todos os profissionais da educação precisam compreender que, toda e qualquer legislação é resultado de lutas de forças que definem um projeto de sociedade que se quer formar, pois como afirma Silva (2019a): “[...] a política educacional integra e é parte da política econômica e da complexidade histórica do direito à educação” (p. 379).

Manacorda (2010) observa que nenhuma batalha pedagógica pode ser entendida, separada da batalha histórica, econômica, política e social. Contudo, a escola tem cada vez mais enrijecido e centrado sua prática dentro dos seus muros devido à imposição do cumprimento de um currículo instrumental de caráter fragmentado, enxuto, vazio e excludente (Silva, 2019b). Os laços comunidade-escola têm se tornado cada vez mais frágeis e isso tem gerado um distanciamento da escola com as questões sociais. A escola precisa adotar uma cultura participativa que pense na coletividade das relações e nos desafios da contemporaneidade a fim de contribuir com as desigualdades sociais e democratizar estas relações de poder. É preciso que os educadores cada vez mais se deem conta da repressão político-ideológica que foram submetidos por meio da alienação (Manacorda, 2010).

A implantação do NEM só aconteceu em 2016, por exemplo, por meio de um Golpe de Estado via alianças da “nova direita” em parceria com outras vertentes políticas (jurídica, parlamentar

e midiático)⁸, o que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a partir do qual a participação popular mais uma vez foi bloqueada, o que reverberou na criação de condições para a aprovação e implementações de leis antidemocráticas e antipopulares. A premissa do governo interino, o governo do golpe de Michel Temer, era de que: “O povo não cabia no orçamento”.

Tanto à BNCC (Brasil, 2018), quanto a Reforma do Ensino Médio fazem parte de uma agenda contrarreformista neoliberal “[...] imposta de cima para baixo, por um Golpe de Estado no Brasil do século XXI, impondo, pela captura da subjetividade” (Silva, 2019b, p. 75), característica de um neocolonialismo marcado pelo enfraquecimento das forças democráticas, precarização do trabalho docente, exclusão do acesso e apropriação do conhecimento científico e, é claro, um novo ciclo de acumulação de capital, sintetizada por uma matriz curricular enxuta, fragmentada, vazia e flexível direcionada a uma formação para trabalho uberizado (informal).

O contexto social brasileiro foi marcado pelo exercício do poder de forma autoritária, privilégios para uma minoria e pouca participação popular, o que torna mais difícil fomentar práticas democráticas, facilitando a alienação e acomodação. Isso se torna um arcabouço de reflexões sobre os rumos que caminham os projetos nacionais no contexto educacional, que é o objeto de estudo deste trabalho, numa ótica de mercado empresarial, que será tema do próximo tópico.

⁸ Freitas (2018, p. 27) esclarece que: “não há diferença alguma entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, em que pesem as condições econômicas e os meios utilizados pela “velha direita” terem sido diferentes”.

3 EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

Após a crise do liberalismo, foi necessária uma reformulação nos dogmas, criando assim outro modelo, o neoliberalismo, cuja diferença básica está na menor intervenção do Estado na economia. O modelo de Estado neoliberal é o retrato da política no período globalização. Margaret Thatcher, conhecida como a dama de ferro, primeira-ministra britânica entre os anos de 1979 e 1990, conservadora e ícone do neoliberalismo, determinada em reduzir os gastos públicos e controlar a inflação aplicou uma série de “reformas”: privatizou empresas de gás, de petróleo, de telefonia, de energia e de transporte aéreo; reduziu investimentos na saúde, na educação e na previdência; flexibilizou leis trabalhistas; desestabilizou sindicatos, dentre outras. Thatcher, em outras palavras, enxugou a máquina pública (Romeiro *et al.*, 2020).

O governo de Margaret Thatcher estabeleceu parceria política e dialógica com Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos no período entre 1981 a 1988. Esta aliança política se tornou símbolo do neoliberalismo econômico. E as reformas adotadas pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos foram sendo implantadas por outros países, como é o caso do Brasil. Nas últimas décadas, a educação tem sido atacada veemente de diversas maneiras. Um exemplo disso é a criação, em 2013, do Movimento pela Base, articulado pelo empresariado e composto por intelectuais alinhados à direita. Atuando fora do âmbito governamental, o grupo teve papel central na formulação de uma nova Base Nacional Comum Curricular, servindo de alicerce para a Reforma do Ensino Médio e evidenciando a influência do setor privado nas diretrizes da educação pública.

No Brasil, nos últimos anos, esse acirramento do neoliberalismo e a educação tem sido bastante frequente. Participaram abertamente desse processo de mobilização pela Base, dando suporte financeiro, instituições privadas de grande porte e detentoras do capital, tais como: Banco Mundial⁹, Fundação Itaú, Fundação Lemann, o *ifood*, o Unibanco, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação *Ayrton Senna*, o Grupo *Volkswagen* e tantos outros que veem a educação como um grande espaço de negócios lucrativos.

Antes de iniciar os apontamentos sobre as implicações do contexto neoliberal na educação, é necessário conceituá-la a fim de apoiar a crítica num referencial de discussão. Ao longo deste trabalho, entende-se a educação como um processo essencialmente político, social e transformador intrinsecamente ligado à formação do ser humano e à sua capacidade de intervir na realidade, pois, “[...] desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (Saviani, 2016, p. 59). A educação é concebida como parte fundamental do processo de humanização, na medida em que forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Ao reconhecer o indivíduo como produto e agente do meio, essa perspectiva valoriza o desenvolvimento da consciência crítica e o engajamento social.

Neste contexto, ressalta-se que a educação tem se constituído num campo de disputa política e ideológica de cunho neoliberal e tem deixado de ser um direito social, passando a ser tratada como uma mercadoria. De acordo com Galvão (1997), a política neoliberal é caracterizada por um conjunto de ações econômicas e políticas que

⁹ Vale ressaltar que estas parcerias são sempre firmadas por meio da assinatura de acordos e no cumprimento de condicionalidades e protocolos, daí vai se formando um projeto de nação e um currículo a ser seguido, o que acarreta mudanças e alterações nas escolas e nas Universidades (Silva; Maria, 2019).

reduzem a importância do Estado na economia, e a educação não ficaria de fora dessa interferência. Para tanto, diversas alterações passam a ser necessárias, como: preparar o estudante para o mercado de trabalho; valorizar a competitividade tanto em níveis nacionais quanto internacionais; transformar o espaço escolar em um ambiente que incorpore elementos da indústria apresentando então características da lógica capitalista na escola (Marrach, 1996).

A escola passa a ser uma empresa, contemplando aspectos como a eficiência, o controle de custos e tendências ideológicas. Dardot e Laval (2016) discutem esse processo de governamentalidade empresarial, em que os próprios métodos de gestão empresarial têm adentrado nas escolas. Essas mudanças atingem todos os profissionais que ali trabalham, bem como avaliações, disciplinas, currículos, organização escolar, aspectos comportamentais e até mesmo na própria finalidade da educação. Estudantes passam a ser “clientes” e professores, “prestadores de serviços”.

O sentimento de competitividade entre os alunos, entre as escolas tem sido características frequentes nos espaços de aprendizagem, isto caracteriza uma formação distorcida da subjetividade, tornando os indivíduos competidores empresariais (Silva, 2019b), desvinculado do ideal de educação para a coletividade e desenvolvimento humano, defendido ao longo deste trabalho.

Os estudantes assim como as escolas são ensinados a serem competitivos para serem bem-sucedidos. Logo, o fracasso e o sucesso dependem unicamente dos estudantes, de suas escolhas assertivas. O Estado não se responsabiliza pelas suas conquistas, pois nessa lógica neoliberal e meritocrática, todos têm as mesmas possibilidades. Moretti (2007, p. 73) afirma que esse tipo de discurso:

[...] culpabiliza o sujeito pelo que é entendido como seu fracasso na busca da empregabilidade, por outro, serve para eximir o governo e a sociedade de responsabilidade diante da ausência de projetos coletivos que visem possibilitar condições de emprego e de renda ao cidadão.

Toda a comunidade escolar espera do aluno que ele seja bem-sucedido, que tenha um futuro brilhante, mas o Estado não dá os subsídios necessários para alcançar seus objetivos. Uns conseguirão e outros não, no mercado não há lugar para todos. Logo ele precisará se contentar/ adaptar com a realidade neoliberal que lhe é “oferecida”. Historicamente, segundo Silva (2019a) há uma:

[...] dualidade estrutural e orgânica na educação pública em todo o país. Uns, os abastados foram direcionados para Educação Superior, e outros, a maioria, os trabalhadores, camponeses, pobres, mulheres e subalternos foi destinada a formação primária ou ensino profissional” (p. 382, grifo nosso).

Nesse interim, evidencia-se o retrato da negação histórica, que prevalece até a contemporaneidade, quanto ao acesso à educação por grande parte da população. Uma educação funcional, subalterna e tecnicista para os filhos da classe trabalhadora e uma educação ampla e científica que ensine a liderar, gerir e manter o poder econômico e político para a minoria. É preciso compreender que a educação não está separada do jogo político, histórico, social e econômico.

Os sistemas de ensino não podem continuar sendo falseamente caracterizados em aspectos de neutralidade, por meio das relações de bilateralidade (professor/aluno) e pela atuação individual dos sujeitos que o compõem (dedicação do aluno, do professor, do coordenador, do diretor), mas sim por disputas que intentam capturar ou formar a subjetividade desses indivíduos de acordo com as relações de forças e das necessidades da sociedade vigente, (Silva 2019b). Dentro de um

contexto de mercado e busca por mão de obra qualificada e barata, cada vez mais a escola tem sido um local em que o empresariado volta suas atenções.

Tratar-se-ia, por um lado, da estruturação de sistemas educacionais mercantilizados, em todas as suas esferas; e, por outro, pela estruturação de sistemas educacionais competitivos, hierarquizados e fundamentados em um tipo de matriz curricular reificada (Silva, 2019b, p. 76).

Historicamente, segundo Frigotto (2011), a formação técnica é vista como solução para o contexto de desemprego do Brasil. A lógica empresarial é uma questão que precisa ser vista com atenção, haja visto que é a partir dos conceitos de ordem privada que será percebido como o neoliberalismo age na escola. O neoliberalismo por ser o modelo econômico vigente, impõem as escolas modificações curriculares e comportamentais. A reforma curricular é um produto de interesse do neoliberalismo, que tem marcas históricas severas de exclusão cujo objetivo parte do enfraquecimento do coletivo militante dos profissionais e instituições sociais.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): PERCURSOS DE DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO...

Diversas foram as mudanças históricas realizadas no Ensino Médio (PCNEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado), mas que se mostraram incapazes de resolver e solucionar dificuldades e necessidades da juventude, ou mesmo resolver contradições e lacunas desta última etapa da educação básica.

Destaca-se também, o Plano Nacional de Educação¹⁰ (PNE, 2014 – 2024) (Brasil, 2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, que rege sobre a formalização do compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum. Em 22 de dezembro de 2017 foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n. 2, que institui e orienta a implantação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica brasileira.

Fundamentado no parecer CNE/CP nº 15/2017, a implementação dessa base foi reforçada pela Resolução CNE/CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que 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 ao Ensino Médio, que por sua vez, dialoga com a Medida Provisória (MP 746/16, aprovada como Lei nº. 13.415/17) que desencadeia um profundo processo de reforma curricular e trata das regras de financiamento desta etapa da educação básica (Brasil, 2017).

Ao se voltar ao momento histórico e político de início dessa reforma do ensino médio no Brasil, e tirar um retrato fiel, será visualizado por todos um país que tinha um presidente não escolhido pelo povo e uma série de ministros que não estavam comprometidos com as áreas sociais e muito menos com suas respectivas pastas. O governo do Golpe, bem como seus ministros, estavam preocupados muito mais com a questão econômica do que com a qualidade.

¹⁰ Previsto pela Constituição de 88, no artigo 214, este é o segundo plano nacional da educação do país. O primeiro plano foi aprovado em 2001, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Esse movimento pós golpe político-empresarial envolveu partidos de direita e de extrema-direita no tão conhecido “acordo com o Supremo” desencadeando assim uma desestabilidade no país. O pacote de medidas foi largamente apoiado pela grande mídia nacional, que usava o discurso do convencimento da classe trabalhadora de que era necessário a perda de alguns direitos para recuperar a nação. Paralelamente a isto, várias ações já estavam sendo planejadas, dentre elas ataques a instituições públicas.

A Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, foi implementada em um cenário de instabilidade política e sem amplo debate público, configurando um retrocesso na educação brasileira. Embora apresentada como proposta inovadora e flexível, seus reais efeitos revelam-se contrários: enfraquece o direito à educação integral, desvaloriza áreas essenciais à formação crítica e cidadã, e amplia desigualdades sociais. Longe de promover melhorias, a reforma submete a escola a interesses mercadológicos e exime o Estado de sua responsabilidade na oferta de uma educação pública de qualidade.

Essa lei, está diretamente ligada a Emenda Constitucional 214, popularmente conhecida como “PEC Teto dos Gastos”, faz parte de um conjunto de medidas neoliberais encabeçadas por representantes capitalistas para diminuir os gastos, de forma especial na educação, por um período de no mínimo 20 anos. Sancionada pelo Presidente interino Michel Temer, a BNCC foi aprovada nos porões dos conselhos, e anunciava mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996 e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB 11.494/2007.

Ela promoveu uma série de alterações na concepção de Ensino Médio, bem como em sua estrutura, impactando organização

curricular, pedagógica e até mesmo financeira. No texto da Reforma, por exemplo, fica evidente a possibilidade de haver interferência do setor privado na formação escolar e em questões pedagógicas, o que implica na flexibilização escolar, oriunda da baixa qualidade de ensino e, principalmente, que este se torne atraente para as/os estudantes, devido ao alto número de reprovações e de abandono (Silva, 2019a).

Essa política de alteração curricular é justificada pelo Estado brasileiro como necessidade de haver um currículo mínimo nacional para todo o território, como pressupõe os artigos 205 e 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e os artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Quanto ao NEM, houve uma ampla reestruturação na grade curricular, tais como: a implementação dos IFs, Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Ela foi vista e propagada pela grande mídia como uma inovação frente aos anseios da vida informacional e tecnológica para o século XXI. Neste bojo, Silva (2019a), afirma que: “Por conseguinte, empresários, partidos políticos e governos passaram, então, a divulgar, na imprensa, dados estatísticos sobre desemprego e sua associação com a insuficiência do Ensino Médio” (p. 383). Com ênfase ao uso da pedagogia das competências realizaram um reordenamento pedagógico, curricular e epistemológico.

Quanto às competências, Moretti (2007) em sua tese de doutoramento afirma que por volta dos anos 1980 e 1990, o termo competência passa a ser usado associado a qualificação profissional individual, a noção de ação, ao “saber-fazer”, que possibilitam os indivíduos uma formação integradora no mercado de trabalho e que atenda as novas exigências do mercado: flexibilidade e adaptação. A autora chama atenção, pois “[...] a competência vinculada ao saber-

fazer, [...] pode ser entendida como um hábito ou uma rotina pela qual, agindo de tal maneira se obtém *um tal resultado satisfatório* sem se saber bem o porquê” (Moretti, 2007, p. 63, grifo nosso).

Nesse interim, diversos autores questionaram os princípios e ideais desta reforma, como Silva (2019a), na medida que para estes projetos, como o NEM, o processo educativo reverbera em resultados advindos de puro treinamento para avaliações de larga escala, o que acarreta a um falseamento de aprendizagem aproximando-se muito mais do saber empírico do que do científico. Karl Marx (2010) já criticava o sistema capitalista por reduzir o trabalhador à condição de mera mercadoria. Nesse processo de “coisificação”, o trabalhador é “reduzido a condição de mercadoria” (Marx, 2010, p. 8). O ser humano deixa de ser sujeito de sua própria história e torna-se produto da lógica produtiva, perdendo sua autonomia e valor enquanto pessoa.

Os documentos e legislações amparadas na pedagogia das competências, contribuem para a manutenção do *status quo* de exclusão e de alienação. O conceito de trabalho é desvinculado da mediação do homem e da natureza que implica no desenvolvimento humano. O trabalho é visto apenas como um processo de produção e reprodução, dentro do sistema capitalista, a alienação que torna o homem um objeto, altamente controlado de acordo com as necessidades das grandes empresas, como se vê em:

[...] que se objetifica diante da máquina e se torna uma ferramenta, instrumento utilizado pelo capital afim de explorá-lo – transformado em mercadoria, o operário se torna mais pobre quanto mais riqueza gera; quanto mais objetos produz, tanto menos ele pode assumir” (Marx, 2010, p. 8).

Assim como Marx (2010) denuncia a redução do ser humano a um objeto do sistema produtivo, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio — ao priorizarem habilidades técnicas, comportamentais e empreendedoras — tendem a formar jovens moldados às exigências do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica, ampla e humanista.

5 O NEM: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

A partir do momento em que há uma alteração no currículo do Ensino Médio, é preciso estar atento aos novos rumos que essa etapa de ensino está tomando. São muitas as novas/velhas questões relativas ao Ensino Médio suscitadas pelo atual contexto em face das novas legislações. Tendo em vista estas alterações, currículo passa a ser definido no mundo globalizado a partir:

[...] da posição geopolítica que os Estados Nacionais ocupam, bem como pela posição que as instituições educacionais ocupam no sistema educacional dos Estados Nacionais. Ou seja, trata-se da institucionalização de processos de competição e hierarquização de ordem interna e externa que se retroalimentam e se consubstanciam, como forma de ranquear e intensificar os processos de seleção, em todos os níveis e modalidades de ensino (Silva, 2019b, p. 76).

O autor ainda discute a possibilidade que o currículo da forma como está organizado, reverbera no aparecimento de duas bases constitutivas para o sistema de ensino: as ilhas de excelências, competitivas e organizadas e os sistemas periféricos, do qual o Brasil faz parte, cada vez mais precário e aligeirado. Nesse sentido, a

educação deixa de ter o viés de humanização e passa a se submeter unicamente e exclusivamente aos interesses pragmáticos e utilitaristas das grandes nações (Silva, 2019b) atuando como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

A educação, enquanto serviço público, passa a ser cada vez mais administrada por instituições e entidades privadas, reduzindo progressivamente a presença e a responsabilidade do Estado. Esse processo tem contribuído para que a educação se torne um “verdadeiro nicho de investimentos” (Silva, 2019a), como já se observa em estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Neste último, o governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), lançou em 2025 o projeto “Parceiro da Escola”¹¹, que prevê a transferência da gestão de 200 escolas da rede estadual para empresários. Tal medida ignora a autonomia das instituições escolares, podendo comprometer a qualidade do ensino e levantar questionamentos quanto à legalidade da terceirização de atividades-fim no âmbito da educação pública.

Em São Paulo, a Assembleia Legislativa aprovou, e o governador Tarcísio de Freitas sancionou, uma lei que permite a transformação de escolas públicas em escolas cívico-militares (ECM)¹², com o argumento de elevar a qualidade do ensino e fortalecer a disciplina. Nessas unidades, a gestão será “compartilhada” entre a Polícia Militar e a Secretaria de Educação: os militares atuarão como monitores responsáveis pela disciplina, enquanto a Secretaria continuará encarregada da parte pedagógica. No entanto, essa proposta

¹¹ Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2025/01/10/programa-parceiro-da-escola-terceiriza-cao-de-escolas-estaduais-no-parana-e-alvo-de-acao-do-ministerio-publico/>. Acesso em: 03 maio 2025.

¹² Sancionou no dia 27 de maio, a lei que cria escolas cívico-militares em todo o estado. (Disponível em: <https://exame.com/brasil/tarcisio-freitas-sanciona-lei-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 31 maio 2024).

pode restringir a liberdade e a autonomia de alunos e professores, ao privilegiar uma lógica de disciplina militar em detrimento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia estudantil. A militarização também tende a criar um ambiente mais autoritário, potencialmente desfavorável à expressão individual e à valorização da diversidade.

Além disso, iniciativas de privatização também vêm sendo implementadas pelo governador de Minas Gerais, Romeu Zema (partido Novo). O projeto SOMAR¹³, inicialmente proposto em 2021 e colocado em prática a partir de 2022, tem como foco escolas com desempenho abaixo da média estadual. A proposta prevê a terceirização de serviços não pedagógicos, como limpeza e alimentação, bem como a gestão de algumas unidades escolares por meio de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Apesar de sua justificativa oficial ser a melhoria da eficiência administrativa, o projeto tem sido alvo de críticas por representar um processo de privatização que pode comprometer a qualidade do ensino, enfraquecer a gestão democrática e colocar em risco a garantia de direitos dos estudantes e dos profissionais da educação.

As empresas que administram as escolas do Paraná e de Minas Gerais recebem quantias enormes de dinheiro público, os diretores não serão mais eleitos pela comunidade e os que estão no cargo poderão ser retirados a qualquer momento, o que acarretará entre tantos outros malefícios, o adoecimento dos professores, aumento de contratos e de terceirização, os professores não terão assegurada a hora-atividade.

¹³ O governador também estuda esta ideia de privatização. (Disponível em: <https://www.Brasildefato.com.br/2024/08/06/expansao-de-projeto-de-zema-coloca-escolas-publicas-de-mg-em-risco-avaliam-educadores/>. Acesso em: 31 maio 2024).

Nos últimos anos, sobretudo após o incentivo do governo federal findado em 2022, as escolas militares e cívico-militares ganharam força e destaque nacional (Brasil, 2019). O que reverbera num processo de doutrinação, exclusivamente para a construção de um projeto político pedagógico alienado oriundo da extrema direita, do proseletismo e do fundamentalismo cristão (Silva, 2019b).

O retrato tirado até aqui, mostra o desfocamento da educação, por meio da lógica empresarial que individualiza e responsabiliza o professor pelo sucesso e fracasso dos seus alunos (neoliberalismo- metas- empresa), inclusive por meio de bonificações e cortes no salário dos professores que não deixa de ser uma tentativa de descaracterizar o fazer docente (Silva, 2019a) por meio da palavra de ordem- a flexibilização - que acarreta o fim da estabilidade da carreira docente, fim do concurso público, falta de autonomia pedagógica e desinvestimento na formação. Os governos adotam políticas econômicas educacionais que atendam as orientações dos organismos multilaterais e acabam por conceber a educação como instituição produtiva, isto é, como mercadoria que favorece ao capitalismo.

A baixa qualidade do ensino, o elevado número de reprovações e de abandono escolar justifica uma série de tomadas de decisões. Contudo, essas questões podem ser refutadas por uma série de proposições, tais como: a própria estrutura escolar, o abandono e a desistência serem explicados pela necessidade destes estudantes colaborarem na renda familiar. Além disso, a baixa qualidade não está vinculada somente ao Ensino Médio, mas reflete um problema estrutural que atravessa todas as etapas do sistema educacional, resultado de décadas de negligência e desinvestimento.

O abandono escolar segundo os documentos contrarreformistas estão ligados unicamente a matriz curricular. Silva (2019a) apontam que essas questões precisam ser vistas a partir de múltiplas características (falta investimento, formação). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) de 2020, o trabalho é o principal motivo para o abandono escolar. Estatisticamente, 32% dos estudantes do Ensino Fundamental saem da escola para ajudar os pais nas finanças de casa e tantos outros motivos, tais como: aspectos estruturais, desenvolvimento econômico; empobrecimento da população, violência familiar, gravidez na adolescência, violência escolar.

Apesar da LDB já conter menções sobre a educação para o mercado de trabalho, o NEM valoriza ainda mais essas questões. Percebe-se que há uma padronização dos estudantes, o que na prática não é verdade. Reformas como essas, assumem que o Estado não tem compromisso algum com a juventude brasileira, visto que, boa parte dessa juventude, já trabalha de forma precária, e em grande parte de maneira uberizada. O senso da coletividade, vai dando espaço para o individualismo e competitividade – racionalidade neoliberal, crítica esta feita por Trevisol e Almeida (2019), quanto à formação de “sujeitos empresariais” e empreendedores de si mesmos, elementos da lógica empresarial. Dardot e Larval (2017), denominam esse processo de descoletivização da ação, isto é, uma deformação da subjetividade.

O Brasil é um país, cada vez mais agravado pela desigualdade social e aclamar ou saldar uma reforma que fortalece cada vez mais essa diferença que, já é por si só, a expressão do sentimento de individualidade e competitividade arraigada nas estranhas. Dentro da perspectiva neoliberal de educação, a sociedade de mercado neutraliza/ impede cada vez mais ações de coletividade, formando no

jovem o sentimento de competitividade. A escola torna-se assim um espaço, não para formação crítica e humana, mas de competição para o mercado (Silva, 2019b).

Essa reforma é financiada pela lógica empresarial representada pela burguesia brasileira. Não é de interesse do governo e dos donos dos meios de produção que as grandes massas estudem, tanto que, os pilares da reforma do NEM estão ancorados no empreendedorismo, no projeto de vida e na pedagogia das competências. A centralidade dada a esses três pilares esvazia o ensino médio público e retira desses estudantes a oportunidade de acesso e a ciência, a política, a arte, a cultura, a formação crítica, isto é, a uma formação de qualidade. Ademais, Oliveira (2022, p. 1067) cita que: “[...] a lógica de democracia também é esvaziada, já que dentro desse padrão reprodutivo nada importa a não ser uma forma de lucrar”.

O NEM nada mais é do que a precarização da educação como um todo, que ao invés de formar cidadãos críticos e reflexivos de sua prática, transforma as instituições de ensino em fábricas de “jovens uberizados” para atender os interesses mercadológicos e empresariais num período de grande instabilidade econômica e de esfacelamento de direitos sociais e trabalhistas, não há mais garantias de direito. O currículo, assume um caráter meramente instrumental e de treinamento para avaliações de larga escala, marcado pela fragmentação e coisificação da ciência, que reverbera em processos de ensino de dominação e alienação por excelência. Nas mãos dos privatistas, a educação neoliberal tem se caracterizado cada vez mais neo-conservadora.

É nessa perspectiva, que essa reforma oferta cursos e disciplinas tecnicistas na modalidade de Ensino à Distância (EAD). Isso leva a uma diminuição da responsabilidade do Estado sobre o Ensino

Médio ferindo o que está garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A educação continua sendo ofertada para todos, isto é, a educação é pública, mas quem oferta são essas instituições privadas. Eles cuidam da parte midiática, ficam responsáveis pelas soluções destes problemas. Padronizam o trabalho do professor pelas avaliações em larga escala. Padronização, formação fechada, enfraquecimento do Ensino Médio como educação básica e a perda de autonomia das escolas somam-se a novos problemas que reforçam a precarização da educação (Silva, 2019b).

O currículo previsto no NEM, é caracterizado como reducionista, na medida que só privilegia alguns discentes. Havia uma falácia de que o aluno poderia escolher os IFs de que desejasse participar, mas na realidade a “escolha” não aconteceu. Um aluno que estuda em uma escola que não seja oferecido determinado IF, e/ou que não tenha meios para se deslocar para outra escola, não teria efetivamente, oportunidade de escolha para cursar o percurso de sua preferência, gerando assim, uma aprendizagem fragmentada, na medida que cada itinerário apresenta uma finalidade.

A oferta precária das disciplinas do núcleo comum, especialmente em regiões com escassez de escolas e professores qualificados, evidencia a falácia da suposta autonomia prevista nos documentos do NEM. Na prática, a liberdade de escolha é desigual e permanece restrita ao discurso midiático, revelando a manutenção das desigualdades educacionais. O NEM atrela ainda mais a competitividade que atinge a subjetividade destas/es estudantes. O 6º parágrafo da Lei 13.415 de fev/ 2017, trata dos padrões de desempenho esperados: OCDE-PISA, padrões estes relacionados aos *rankings* dos estudantes, das escolas. Avaliações como o Saeb

e o ENEM não conseguem ser um retrato fiel da educação e de suas problemáticas.

O ensino de Matemática, por exemplo, não pode contribuir somente para medir ou quantificar a produtividade, mas o quanto se é explorado. A matemática precisa ir além dos interesses mercadológicos previstos na base (produtividade/ instrumentalidade/ resolução de problemas). Nota-se que a ênfase, não é a apropriação dos conceitos, mas sim a apropriação de um *rol* de descritores que darão subsídios para a resolução de problemas de maneira individual (lógica empreendedora).

Essa flexibilização limita a formação básica, limita o acesso dos estudantes a apropriação do conhecimento historicamente construído. No parágrafo 8º desta mesma lei, é discutido sobre a qualidade e o direito na produção moderna. O texto deixa claro que a formação básica está para atender os interesses da produção econômica, até mesmo na linguagem colocando como segunda língua obrigatória o Inglês, não mais o Espanhol (perca da identidade histórica e cultural) além de ser a língua dos países vizinhos e parceiros comerciais do Mercosul.

Nesta perspectiva, outro ponto relevante e delicado, é a formação de uma sociedade acrítica, caracterizada pela extinção de disciplinas como filosofia e sociologia¹⁴ e a diminuição da carga horária de disciplinas como história e geografia, prejudicando assim, a formação emancipatória e humana durante o período escolar descaracterizando a educação em sua essência. Freire (2000, p. 67), já pontuava que: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco a sociedade muda sem ela”.

¹⁴ O descarte e o menosprezo das disciplinas de ciências humanas, em função de outras, que trariam a maior rentabilidade para esse fim, como a matemática, por exemplo.

Outro fato de agravamento, é a contratação de profissionais com o chamado “notório saber” para a docência, já que nem mesmo a formação específica será exigida para ministrar disciplinas. Esta abertura, coloca em dúvida todas as conquistas no âmbito da formação de professores. Abre brechas para situações já acontecidas e questionamentos futuros, como por exemplo: “*Os engenheiros, podem ser professores de Matemática?*”. O professor tem uma identidade própria, quando se retira isso do professor, se retira sua força vital, acarretando uma série de problemas, inclusive adoecimento, por não conseguir mais lutar pelo que acredita. O NEM tende a ampliar as desigualdades e os abismos de aprendizagens, principalmente entre os alunos de escolas públicas e particulares.

As escolas particulares seguirão formando seus alunos para ocuparem as cadeiras das Universidades federais, enquanto a escola pública formará a mão de obra barata, com formação menos humanizada e acrítica que não consegue visualizar a perda dos seus direitos em meio ao baixo número de vagas nas Universidades públicas. Os dados do Sistema de Seleção Unificada (SISU) atendem um percentual mínimo de estudantes, não é mérito nenhum ter 5 milhões de escritos e só oferecer 150 mil vagas, esses dados revelam uma racionalidade perversa.

Foi retirada dos professores em geral, a autonomia do fazer pedagógico, o que representa um descaso e regresso para a sociedade brasileira como um todo. O NEM é uma maneira de criar um mercado educacional, visto que, como estudantes, professores e pesquisadores não foram consultados, os problemas aparecerão, e há instituições que lucrarão com isso, oferecendo as soluções para os problemas educacionais, isso reforça o estreitamento entre o mercado e os setores produtivos com a educação (Silva, 2019a).

O NEM tem destruído o papel da escola na construção de sonhos, no acesso a conhecimentos historicamente construídos, na formação ampla e crítica dos alunos. Ele seguiu os moldes da reforma trabalhista pois, o que chamam de flexibilização, é na realidade a perda de direitos de acesso ao conhecimento científico historicamente construído e reconstruído, a precarização da formação e a perda da identidade docente.

6 A REFORMA DA REFORMA

O trecho da canção do compositor e cantor Cazuza “O tempo não para” resume bem a proposta de reformas para o Ensino Médio, “Eu vejo o futuro repetir o passado/ Eu vejo um museu de grandes novidades”, isto é, muitas mudanças, reformas surgem como promessas de novidades, mas que não passam de uma releitura de algo antigo. Manacorda (2010) ao analisar a história da educação deixa claro que desde o antigo Egito até na atualidade, as pessoas têm possibilidades de acesso ao conhecimento de maneira excludente. A uma parcela da população, o ensino sempre teve caráter formativo e a outra grande maioria, quando conseguiu este direito, foi reservada a possibilidade do aprender a fazer, isto é, associado ao trabalho.

Segundo Manacorda, os homens das ÉPEA (palavras) travavam lutas com os da ÉRGA (ações), isto é, luta entre os que falam (donos do poder), que são donos dos meios de produção e os que fazem, produzem e nada possuem. Sem sombra de dúvidas, alguns poucos personagens e figuras épicas já experimentaram a fusão entre o “homem faber” (aquele que faz) com o “homo sapiens” (aquele que pensa/ donos dos meios de produção) e essa fusão ficará para

sempre como elemento fundante na luta de classes. Esta distinção de acessos a educação é muito comum na atualidade, principalmente nesse contexto contrarreformista.

Em 2022, assim que o governo Lula III vence as disputas eleitorais, os grupos e entidades educacionais entregaram a ele e sua equipe um relatório dos impactos do NEM para a educação pública e pediram a revogação do mesmo. O governo de Lula III atribuiu a Medonça Filho (União Brasil), autor do projeto anterior no governo de Michel Temer, a tarefa de ser o relator do Projeto de Lei 5.230/2023, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), conhecido como “Reforma da Reforma” do Ensino Médio. Após uma consulta pública¹⁵ e não por um debate público, a proposta fruto da relatoria de Mendonça foi enviada ao Congresso Nacional, em outubro de 2023.

O resultado dessa disputa foi a lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024, que provocou, no plano frustração, que objetivamente revelou uma derrota do projeto educacional que interessa à classe trabalhadora. No dia 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base do Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023) que redefine a Política Nacional do Ensino Médio no Brasil. Com exceção dos votos contrários do PSOL, nota-se a legitimação da Contrarreforma implementada pelo governo de Michel Temer, para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

A reforma da reforma do ensino Médio como já apontado ao longo do texto, representa em síntese, um atraso a milhares de jovens. O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram

¹⁵ O governo federal faz uma escolha conciliatória e faz uma consulta pública (que não é debate público). Uma expressão de uma democracia restrita, o próprio conteúdo da consulta já era limitado, induzia as respostas.

os resultados da primeira etapa do Censo Escolar 2023. Segundo os dados, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. O total de matrículas apresentou uma redução de 2,4% no último ano. A rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,6%), com mais de 6,4 milhões de alunos. As escolas estaduais também concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,9%). A rede federal participa com 236 mil alunos (3,1%). Já a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%).

Alguns pontos merecem destaque no novo texto como a ampliação da carga horária de Formação Geral Básica (FGB) para um mínimo de 2400 horas, contudo, apesar de garantir as 2400h, com a educação profissional 300h podem ser relativizadas, a carga horária poderá flutuar de 2100 a 2400h, há então uma flexibilidade que pode acarretar ambiguidades e fragiliza o texto devido à carga horária do Itinerário Formativo técnico e profissional.

Outro ponto que merece destaque na reforma atual, é a garantia de todas as disciplinas como acontecia antes. É necessário para garantia da FGB nos aspectos científicos, tecnológicos, artísticos e humanísticos que no texto haja a citação dos componentes curriculares (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Biologia, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Sociologia e Filosofia) como caráter obrigatório. A disciplina de Língua Espanhola, por exemplo, ainda aparece precedida no texto do termo preferencialmente. Moretti (2007, p. 67) afirma que: “[...] a escola é ainda a única forma de acesso ao conhecimento científico construído historicamente pela humanidade e, dessa forma, esvaziar a escola de saberes não contribui e, muito menos garante, a democratização de oportunidades”.

Outro fator que agrava ainda mais o texto são os riscos de oferta de educação a distância (EAD), agora chamada de educação mediada por tecnologias que abre brechas para que os estudantes não tenham acesso ao ensino presencial¹⁶; atividades extraescolares que podem contribuir ainda mais com o trabalho precoce e abandono/ evasão escolar, por meio de estágios. Isso além de abrir possibilidades para o “mercado dos diplomas” que comprovarão “competências e habilidades”, princípios do relativismo e do pragmatismo científico (Moretti, 2007).

Moretti (2007) aponta que o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, considera as notas obtidas nos exames e avaliações de larga escala como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que assumem o conceito de competência relacionado as metas e padrões de qualidade vinculadas ao financiamento público.

Sobre o ENEM, conseguimos evitar que a legislação atual contemplasse, além da Base Nacional Comum os Itinerários Formativos (IF)¹⁷, o que seria uma barbárie anunciada, visto que, não haveria como garantir a homogeneidade na elaboração de questões e mais uma vez, os estudantes ficariam prejudicados. Além disso, o documento deixa claro a possibilidade de parcerias público privado na oferta dos IF de formação técnica e profissional, atendendo aos interesses do mercado.

¹⁶ Destacamos em Goiás o Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao alcance de todos que trata da implantação do Ensino Médio por mediação tecnológica em distritos, zonas rurais e regiões de difícil acesso ou que possuem carências em professores habilitados por área de conhecimento. (Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103262/pdf>. Acesso em: 31 maio, 2024).

¹⁷ O texto, apesar das críticas, mantém os itinerários formativos que causaram e causarão o caos educacional, retirando conhecimentos cientificamente relevantes do currículo das redes públicas de ensino.

Um dado alarmante veiculado pela grande mídia nos últimos dias, refere-se ao quantitativo de redações nota 1000 no último ENEM (2024), cujo tema foi: “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, apenas 12 redações receberam a nota máxima de 1000, o menor número já registrado na história do exame. Desses, apenas uma delas foi elaborada por um aluno da rede pública. Os outros 11 estudantes que obtiveram nota 1000 na redação são provenientes de escolas particulares, evidenciando uma disparidade no desempenho entre alunos da rede pública e privada. Em comparação, na edição anterior, em 2023, foram 60 redações nota 1000. Lembrando que, as turmas que fizeram o ENEM 2024, foram as primeiras turmas formadas após a implementação da reforma em 2022.

Esse cenário reflete desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro, incluindo diferenças no acesso a recursos, materiais didáticos e apoio pedagógico. Além disso, a implementação dos IFs no NEM tem sido apontada como um fator que pode ter aprofundado essas desigualdades, ao não oferecer uma formação equitativa para todos os estudantes. Vale ressaltar que, as políticas públicas ineficazes possibilitam a desvalorização do legado africano no país.

Outro grave problema é a prevalência do profissional de notório saber, profissionais estes admitidos pelo saber da experiência que abre espaço para a descaracterização e precarização da função e da formação docente, o que seria um verdadeiro desmonte da carreira.

Em síntese, a reforma apresentada pelo Governo Lula III, apresenta poucas alterações em relação ao projeto anterior, as mudanças e o novo muitas vezes estão somente na retórica, como aponta Frigotto (2011). É sabido que o NEM tem levado a escola

pública a um esvaziamento conceitual da escola enquanto espaço de socialização e apropriação de conhecimentos historicamente construídos. É preciso defender a escola pública para a educação do ser humano omnilateral e para isso, há que se realizar esforço coletivo em que “[...] o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer” (Manacorda, 2010, p. 360).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deste trabalho evidenciam a gravidade das mudanças provocadas pela implementação do NEM no sistema educacional brasileiro. Desde 2018, a proposta foi amplamente adotada por governos em todas as esferas e divulgada como uma solução para os desafios da educação nacional. No entanto, o projeto ignora fatores cruciais, como a precariedade da infraestrutura escolar, a desvalorização e a formação insuficiente dos professores, além das profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e subjetivas que afetam os estudantes. Ignora a precariedade das escolas públicas, a desvalorização dos professores e as profundas desigualdades que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes, agravando ainda mais os problemas que prometia resolver.

Criticar o baixo desempenho do ensino médio brasileiro sem considerar as condições reais de sua oferta, e ainda basear-se em parâmetros de países desenvolvidos, revela uma argumentação frágil e descolada da realidade. A ênfase do modelo atual atende mais aos interesses do mercado — que busca formar mão de obra barata e empreendedora — do que à formação crítica dos estudantes. O conhecimento não pode ser visto apenas como ferramenta prática,

mas como um direito humano fundamental à apropriação do saber histórico e cultural.

O NEM representa um retrocesso que ameaça a democratização e a universalização da educação como direito. Ao priorizar competências voltadas ao mercado e abrir espaço para interesses empresariais dentro da escola pública, o NEM promove uma forma velada de privatização e exclusão, onde nem todos terão acesso ao mesmo conhecimento. Frente a esse cenário, surgiram mobilizações em fóruns, Universidades e outros espaços coletivos como formas de resistência. No entanto, a luta ainda enfrenta desafios, como a baixa sindicalização e adesão docente. É urgente reorganizar os movimentos e reconhecer nas juventudes importantes formas de resistência coletiva e aprendizado.

Precisa-se que esta farsa da reforma do NEM seja revista pelo Senado Federal e que haja a revogação do NEM. Defende-se aqui como caminho para o Ensino Médio o PL 2.601 (Brasil, 2023)¹⁸ que revoga os IFs, amplia a carga horária da FGB com foco nas quatro áreas de conhecimento, obrigatoriamente ofertadas de forma presencial, o currículo passa a incluir Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (com obrigatoriedade de Inglês e Espanhol), Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A proposta também reconhece a Língua Materna como obrigatória para populações indígenas. O projeto revoga artigos da

¹⁸ Fruto da insatisfação de educadores, estudantes e especialistas com os efeitos da Reforma do Ensino Médio. O Projeto de Lei nº 2.601/2023, que propõe a revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), foi apresentado em 16 de maio de 2023 pelo deputado Bacular (PV-BA) que já havia feito outras proposições (PL 10.682/2018 e 1.299/2023) juntamente com a bancada do PSOL. A elaboração do PL envolveu um grupo de especialistas em educação, incluindo Daniel Cara, Fernando Cássio, Monica Ribeiro da Silva, dentre outras associações ligadas ao contexto educacional.

Lei nº 9.394/1996 que autorizam a atuação de empresas privadas na oferta de disciplinas e na educação a distância, buscando evitar a precarização do ensino e a exclusão digital.

Em suma, os educadores não podem estar aquém das discussões políticas e econômicas que exaltam o setor privado em detrimento do setor público e muito menos concordar com a parceria público privado. Tudo está numa balança: felizmente com a eleição do Lula, o coletivo conseguiu manter a disputa, houveram avanços nos limites de uma negociação de quem, em grande parte, sempre ganha: a burguesia. Daí a importância da participação coletiva em movimentos sociais e de sindicalização afim de fortalecer a luta política, pois como diria a filósofa Marilena Chauí: “Interpretar o Brasil, é um exercício de fôlego”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

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 de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2024. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. [Convertida na Lei n.º 13.415, de 2017]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 21 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1.

BRASIL. **Plano Nacional das Escolas Cívico-Militares** (Pecim), 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Novas direitas, velhas ideias. 1ª ed. Epressão Popular, São Paulo, 2018. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.46, p. 235-254, jan/abr, 2011.

GALVÃO, Antonio Mesquita. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. [4ª reimpressão]. São Paulo: Boitempo, p. 1-45, 2010.

MORETTI, Vanessas Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 207p.

OLIVEIRA, Anderson Souza. A reforma do ensino médio brasileiro e o neoliberalismo: uma agenda do presente a ser pensada. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 8, n. 28 dez/2022.

PAIVA, Raquel. **Mídia e política de minorias**. Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, 2005.

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos sociais populares**: a participação na construção da cidadania. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ROMEIRO, Julieta. *et al.* **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. ed. São Paulo: Moderna, p. 1-50, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento e revista de educação**. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Fluminense. Ano 3, n. 4, pág. 54-84, 2016.

SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019b.

SILVA, Maria Abádia. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: educação de resultados? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 379-396, maio/ago. 2019a.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. 18p.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019, pág. 200-222. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409/6866>. Acesso em: 01 mar. 2025.

Endereços para correspondência:

Douglas Azevedo - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística, Campus Samambaia (campus II) – IME, 74001970, Goiânia, GO, Caixa-postal: 131. E-mail: douglas23@discente.ufg.br.

Wellington Cedro - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística, Campus Samambaia (campus II) – IME, 74001970, Goiânia, GO, Caixa-postal: 131. E-mail: wcedro@ufg.br.