



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

LUCIVÂNIA GOSAVES DA SILVA

**"O EMPREENDEDORISMO É O NOVO FUTEBOL": genealogias e narrativas
sobre o Novo Ensino Médio (LEI nº 13.415/2017)**

BRASÍLIA
2024

**"O EMPREENDEDORISMO É O NOVO FUTEBOL": genealogias e narrativas
sobre o Novo Ensino Médio (LEI nº 13.415/2017)**

Lucivânia Gosaves da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Antropologia.
Orientadora: Dra. Kelly Silva.

Banca Examinadora:

Dra. Kelly Silva (PPGAS/UnB) – Presidenta

Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (PPGSOL/UnB) – Membro titular interno

Dr. Raoni Machado Giralдин – Membro titular externo

Dra. Renata Nogueira da Silva (DAN/UnB) – Membro suplente

À família Gosaves da Silva, de Santa Maria – DF.

“Não cresci cercada de livros, mas cercada de palavras.”
Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Enfim, fecho esse ciclo que começou lá em 2021, em meio a uma pandemia, quando tudo parecia tão estranho. Foi um tempo de incertezas, como quando precisei pausar o mestrado para me lançar como professora de Leitura e Escrita e, ironicamente, de empreendedorismo numa escola particular que, para mim, era mais uma empresa do que uma escola. E também foi estranho pedir demissão e voltar ao mestrado, ainda mais com uma pesquisa inspirada pelo que vivenciei na prática, mesmo que com crianças pequenas.

Passei de professora contratada por MEI em escola particular para professora temporária na Secretaria de Educação do DF e, agora, entrego esta dissertação como professora efetiva da rede. Quanta coisa! De coração e meio, agradeço às pessoas que tornaram esses três anos de mudanças intensas mais leves.

Agradeço aos meus pais por me permitirem fazer as minhas próprias escolhas. Eltinho e Ana, amo vocês.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, Wanderley, Delú, Ana Paula, Wanderlan, Ester, Lulu e Neném por estarem perto, ainda que às vezes longe fisicamente. Que nunca nos esqueçamos do acordo carinhoso que fizemos quando crianças de permanecermos sempre juntos.

Agradeço aos meus cunhados, Jéssica e Marcelo, por serem irmãos e acreditarem nas minhas capacidades.

Agradeço ao meu sobrinho Manuel que, mesmo antes de nascer, renovou a minha energia.

Agradeço às minhas amigas que são como irmãs. Karol, por ser minha irmã e simplesmente estar comigo desde sempre. Yally, por também ser minha irmã e por simplesmente ser você mesma. Que sorte foi ter me aproximado de vocês no Ensino Fundamental. Aissa Simas, por ser maravilhosa e pela amizade que dura desde o meu primeiro trabalho de campo em Recife.

Agradeço ao meu grupo irretocável que o PPGAS me deu. João, Carol, Rose e Nayra. Juro que, sem vocês, esse processo teria sido tão mais pesaroso! Vou ser sempre grata por terem se aproximado e, mais ainda, por terem permanecido, mesmo nas minhas ausências. Obrigada por ficarem perto. Obrigada pelas leituras, pelos

almoços juntos, pelas trilhas e cachoeiras, pelas leituras, pelo carinho. Vocês fizeram a UnB um espaço confortável para mim. Amo muito vocês.

Agradeço ao meu amigo, Fernando Morbeck, pelo carinho e incentivo em todas as vezes que conversamos sobre as minhas lamúrias relacionadas ao mestrado. Você mora no meu coração.

Agradeço ao meu amigo, Antônio Ângelo, pelas conversas, pela amizade e por todo o amor.

Agradeço a minha psicóloga Priscilla, por continuar me ajudando a entender que eu posso ser quem eu sou. Você nem imagina o quanto faz por mim!

Agradeço a Malu, minha Ataúro Queen, por dividir comigo perrengues acadêmicos desde Timor-Leste. Finalmente chegamos aqui!

Agradeço a minha amiga e irmã, Dayane Tavares por, gentilmente, ter aceitado formatar e revisar este trabalho.

À minha orientadora, Kelly Silva, pela parceria desde a graduação.

À todas as integrantes do LEEG pelas leituras atentas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao Departamento de Antropologia (DAN) e ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) e a todas as suas servidoras.

Ao Marcelo Cigales, ao Raoni Giraldin e a Renata Nogueira por, gentilmente, terem aceitado compor a minha banca de avaliação.

Por fim, agradeço à minha turma de alunos da Escola Classe 01 do Guará de 2024. Vocês me ensinaram tudo.

RESUMO

Esta dissertação analisa a reforma do Ensino Médio no Brasil, conhecida como Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a partir de uma perspectiva antropológica dos documentos oficiais, destacando a introdução de práticas neoliberais, como o empreendedorismo no currículo. Os Itinerários Formativos, apresentados como percursos educacionais voltados ao desenvolvimento dos estudantes, enfrentam desafios na implementação, como a falta de capacitação e limitações estruturais nas escolas. Embora a proposta enfatize a liberdade de escolha dos estudantes, muitos itinerários não estão disponíveis em todas as instituições. A dissertação também explora a inclusão do empreendedorismo no novo currículo, baseada nos relatos de três professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que compartilham suas experiências sobre as discrepâncias entre o currículo oficial e a realidade escolar, o chão da escola, e a narrativa meritocrática promovida pelo empreendedorismo que sugere que o sucesso depende apenas do esforço individual, negligenciando as barreiras sociais enfrentadas pelos estudantes. Os interlocutores defendem que a educação deve ir além da mera preparação para o mercado de trabalho, transformando as escolas em espaços de emancipação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Empreendedorismo. Itinerários Formativos. Neoliberalismo. Protagonismo Estudantil.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the reform of Brazil's high school education, known as the New High School (Law 13.415/2017), from an anthropological perspective on official documents, highlighting the introduction of neoliberal practices such as entrepreneurship in the curriculum. The "Itinerários Formativos," presented as educational routes aimed at student development, face challenges in implementation, such as lack of training and structural limitations in schools. Although the reform emphasizes students' freedom to choose their courses, many pathways are not available in all institutions. The dissertation also explores the inclusion of entrepreneurship in the new curriculum, based on the accounts of three teachers from the Federal District Department of Education, who share their experiences about the discrepancies between the official curriculum and the practical realities in schools. The meritocratic narrative promoted by entrepreneurship suggests that success depends solely on individual effort, overlooking the social barriers faced by students. Finally, the study highlights the importance of critical and reflective student protagonism, promoting autonomy and active citizenship. It argues that education should go beyond merely preparing students for the job market, transforming schools into spaces for emancipation and comprehensive development of students.

Keywords: New High School Curriculum. Entrepreneurship. Educational Pathways. Neoliberalism. Student Agency.

RESUMEN

Esta tesis analiza la reforma de la Educación Secundaria en Brasil, conocida como el Nuevo Plan de Estudios de Educación Secundaria (Ley n.º 13.415/2017), desde una perspectiva antropológica de los documentos oficiales, destacando la introducción de prácticas neoliberales, como el emprendimiento en el currículo. Los Itinerarios Formativos, presentados como recorridos educativos orientados al desarrollo de los estudiantes, enfrentan desafíos en su implementación, como la falta de capacitación y limitaciones estructurales en las escuelas. Aunque la propuesta enfatiza la libertad de elección de los estudiantes, muchos itinerarios no están disponibles en todas las instituciones. La tesis también explora la inclusión del emprendimiento en el nuevo currículo, basada en los relatos de tres profesores de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, quienes comparten sus experiencias sobre las discrepancias entre el currículo oficial y la realidad escolar, el día a día de la escuela. La narrativa meritocrática promovida por el emprendimiento sugiere que el éxito depende únicamente del esfuerzo individual, ignorando las barreras sociales que enfrentan los estudiantes. Finalmente, el trabajo resalta la importancia de un protagonismo estudiantil crítico y reflexivo, que promueva la autonomía y la ciudadanía activa. Los interlocutores defienden que la educación debe ir más allá de la mera preparación para el mercado de trabajo, transformando las escuelas en espacios de emancipación y desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Nuevo Plan de Estudios de Educación Secundaria. Emprendimiento. Itinerarios Formativos. Neoliberalismo. Protagonismo Estudiantil.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Fluxo do NEM.....	21
Figura 2: Mapa de regiões administrativas do DF.....	65
Figura 3: Trilha “Dinheiro na mão é vendável.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF - Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

PAS - Programa de Avaliação Seriada

EJA - Educação de Jovens e Adultos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

NEM - Novo Ensino Médio

RA - Região Administrativa

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

EM - Ensino Médio

EF - Ensino Fundamental

FBG - Formação Geral Básica

IF - Itinerários Formativos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CF - Constituição Federal

MPV - Medida Provisória

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

IFB - Instituto Federal de Brasília

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

MEC - Ministério da Educação

CNE - Conselho Nacional De Educação

BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

PLIDF - Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	18
Introdução	18
1.1 O ensino do meio	22
1.2 A Lei nº 5.692/71 e a imposição do ensino profissional	25
1.3 O novo com cara de velho: a ciclicidade das reformas do Ensino Médio	28
1.4 O novo currículo em movimento do Distrito Federal	31
1.4.1 As consultas públicas: histórico, presenças e disputas	31
1.4.2 A obrigação de transformar limão em limonada: entre imposições e tentativas de ação	38
1.5 Competências do século XXI	43
1.6 Eixos transversais vs. eixos estruturantes	44
1.7 Protagonismo e identidades	46
Conclusão Parcial	48
CAPÍTULO 2	51
Introdução	52
2.1 “É possível decifrar?”: os caminhos embaraçados entre os documentos oficiais - um relato	54
2.2 Os documentos	56
2.2.1 A Lei nº 13.415/2017	56
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	58
2.2.3 Resolução CNE/CP nº 4/2018	61
2.2.4 Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLIDF	64
2.3 O protagonismo estudantil/juvenil	67
2.4 O protagonismo visto de dentro - o chão da escola na perspectiva de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF	71
2.4.1 Professora Inês	72
2.4.2 Professor Ernesto	77
2.4.3 Professor Manuel	78
Conclusão Parcial	81
CAPÍTULO 3	85
Introdução	85
3.1 O chão da escola: os professores	87
3.1.1 A assiduidade dos estudantes	87

3.1.2	Manuel: "Eles realmente usam esses dias como uma oportunidade para descansar em vez de estudar."	88
3.1.3	Ernesto: "Os meninos sabem que não vão ter problemas em relação à nota nas eletivas, então acabam largando."	89
3.1.4	Inês: "Eles sabem que não reprovam, então estão o tempo todo faltando, matando aula."	91
3.2	A favor ou contra? perspectivas dos professores	92
3.3	Reinventar-se todos os dias é possível?	95
3.4	Entre o dito e o feito: uma tentativa de comparação entre os documentos e a prática possível	97
3.4.1	A estrutura das instituições de ensino	97
3.4.2	Os materiais (in)disponíveis	99
3.5	A avaliação baseada em emojis	100
3.5.1	Uso de métodos de avaliação "inovadores" do novo currículo	100
3.6	"O empreendedorismo é o novo futebol": sobre as expectativas dos estudantes	102
3.6.1	Desafios e caminhos possíveis	102
Conclusão Parcial		105
CONCLUSÃO		111
REFERÊNCIAS		116

INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve no centro da minha vida. Desde os meus primeiros anos como estudante até o meu papel atual como professora, estive imersa no sistema público de ensino do Brasil. Esse relacionamento ao longo da vida moldou profundamente como enxergo a educação – não apenas como uma carreira, mas como uma força social capaz de contribuir para a transformação de realidades. Nascida em uma família numerosa – sendo a quarta de oito filhos, de pais pertencentes a classe trabalhadora – o ensino público foi o caminho para o qual fui levada. Realizei toda a minha trajetória de educação básica em escolas públicas de Santa Maria, no Distrito Federal. O ensino médio, que cursei entre 2012 e 2014, passou por mudanças significativas, com a implementação da semestralidade no final de 2013, em que o/a estudante cursa metade das disciplinas em um semestre e a outra metade no semestre seguinte, com matérias como Matemática, Português e Educação Física ao longo de todo o ano letivo.

Aos 17 anos, em 2015, ingressei na Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa de Avaliação Seriada(PAS), um processo seletivo que, na época, oferecia inscrição gratuita para estudantes de escolas públicas. Entrei pela política de cotas voltada a estudantes de baixa renda, reafirmando a importância do acesso público à educação na minha caminhada pessoal. Saí da universidade com dois diplomas – Licenciatura em Ciências Sociais e em Antropologia – e com um currículo enriquecido, além de várias outras coisas, pela experiência de pesquisa realizada através de um programa de graduação sanduíche em Timor-Leste, em 2019.

Minha trajetória docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que começou em Ceilândia, região administrativa do DF, como professora temporária de sociologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre os anos de 2022 e 2023, proporcionou-me uma compreensão direta do papel da educação em comunidades periféricas, como é o caso de Ceilândia (Tavares, B. 2017). É um espaço onde os/as estudantes têm a possibilidade de retornar à sala de aula em busca de uma segunda oportunidade ou da continuidade de uma trajetória interrompida por diferentes razões, não apenas no âmbito acadêmico, mas também à realidade social como um todo.

Em 2024, aventurei-me em um novo território, o da pedagogia, tornando-me professora de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental 1 em uma escola pública

da Coordenação Regional de Ensino do Guará. Iniciei o ano como professora em contrato temporário, tornando-me servidora efetiva em julho deste mesmo ano. Essa vivência, que ainda está em curso, tem ampliado a minha compreensão sobre as dinâmicas, que estão sempre em transformação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A escolha do tema desta dissertação está profundamente enraizada na minha trajetória pessoal e acadêmica, marcada pela proximidade com a educação e as Ciências Sociais. Tendo me formado em Licenciatura em Ciências Sociais e em Antropologia na UnB e em Pedagogia em uma faculdade privada, carrego uma visão que articula esses campos com a prática educacional. A pesquisa foi também alimentada por minha atuação como professora, experiência que me colocou em contato direto com docentes que, como eu, vivem os desafios e potencialidades do ensino na rede pública. Os/as interlocutores/as que participaram desta pesquisa são, em sua maioria, professores e professoras que conheci ao longo de minha jornada como educadora e estudante, formando uma rede de referências e trocas que tem moldado minha compreensão sobre a educação pública. Esse encontro entre teoria e prática permite explorar as vivências e perspectivas de quem ocupa a linha de frente no contexto educacional, possibilitando uma análise que busca valorizar as narrativas dos/as docentes como fontes de conhecimento.

Essas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, definem o ponto de vista a partir do qual abordo esta dissertação. Aqui, exploro como a reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017, que tem buscado alinhar a educação às competências do século XXI¹, interage com as ideias neoliberais, particularmente a infusão do discurso empreendedor nas políticas e práticas educacionais (Alves e Oliveira, 2022). Dada a minha proximidade com meus colegas educadores, este estudo engaja-se principalmente tendo professores da SEEDF como interlocutores, embora a inclusão das perspectivas dos estudantes que vivem essa realidade e sobre os quais os professores que aqui são meus interlocutores falam sobre continue sendo uma possibilidade de pesquisa futura. Para proteger suas identidades, pseudônimos foram utilizados ao longo deste trabalho.

Concordo com as críticas dos autores à reforma do Ensino Médio, que evidenciam seu alinhamento com a lógica do capital e o gerenciamento empresarial

¹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

da educação, reforçando valores como meritocracia, individualização e competitividade. Jakimu (2023) aponta que essa reforma impõe uma visão alienante da educação, reduzindo-a a uma formação instrumental voltada para o “trabalhador flexível descartável”. Essas características revelam a episteme neoliberal, na qual a formação educacional é esvaziada de conteúdos fundamentais e se torna, em vez disso, um reflexo de interesses de mercado que normalizam as desigualdades sociais e limitam os direitos sociais.

Autores como Lopes (2001) também discutem como as competências educativas perdem autonomia ao serem mensuradas por indicadores de desempenho, ignorando conhecimentos culturais e históricos que são essenciais para a formação crítica. Essa preocupação é ecoada por Demo e Silva (2020), que veem no estímulo ao empreendedorismo e na “autoajuda” superficial apenas uma forma de mascarar o verdadeiro impacto do modelo neoliberal na educação, incentivando um protagonismo superficial que não desafia as estruturas dominantes.

Além disso, Laval (2019), assim como Dardot (2016) e Brown (2015), argumentam que o neoliberalismo transforma a escola em um espaço de adaptação do indivíduo à precarização do trabalho, culpabilizando-o pelo “fracasso” e diluindo as responsabilidades estruturais do Estado. Essa perspectiva de educação, voltada para formar o trabalhador “empreendedor” e consumidor, conforme discutem Gentili (1996) e Dardot e Laval (2016), fragiliza a educação como um direito e a reconfigura como uma propriedade a ser comprada. Desse modo, a reforma resgata uma perspectiva tecnicista que se assemelha à lógica dos anos 1960 e 1970, quando a educação era vista como mera formação de capital humano.

Esse conjunto de críticas mostra que a reforma do Ensino Médio, parece se alinha com as demandas de uma economia neoliberal, onde o/a estudante não é mais formado para uma cidadania ativa e reflexiva, mas para ocupar um papel que fortalece um mercado específico (Duarte e Derisso (2017). Assim, o neoliberalismo, conforme esses autores, é uma abordagem que transforma a educação e as relações sociais, promovendo a privatização, a responsabilidade individual e a competição, ao mesmo tempo que marginaliza as questões de igualdade social e o papel do Estado na garantia de direitos.

A dissertação está estruturada para examinar criticamente a genealogia, a implementação e o impacto real dessas reformas, oferecendo também reflexões sobre

o futuro da educação pública no Brasil. Cada capítulo se constrói sobre o anterior, proporcionando uma análise abrangente das implicações mais amplas da reforma.

O primeiro capítulo prepara o terreno ao abordar as bases históricas e teóricas do "Currículo em Movimento", o quadro curricular por meio do qual a reforma do "Novo Ensino Médio" foi estruturada no Distrito Federal. Este capítulo traça a história mais ampla do ensino médio no Brasil, examinando como reformas anteriores prepararam o caminho para as mudanças mais recentes. Analiso os contextos sociopolíticos que historicamente moldaram as políticas educacionais, com atenção especial a como a educação vem sendo cada vez mais alinhada às demandas do mercado desde os anos 1970, especialmente através da imposição do ensino profissionalizante.

A partir de documentos oficiais e literatura teórica, exploro como a atual reforma – centrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – incorpora ideais neoliberais, especialmente na promoção de competências empreendedoras. O capítulo dissecar os fundamentos teóricos da reforma, incluindo a mudança para uma educação baseada em habilidades voltada para a formação de trabalhadores adequados a uma economia globalizada e competitiva.

Também examino criticamente como o empreendedorismo e o desenvolvimento dos "Projetos de Vida" tornaram-se pilares centrais do novo currículo, enquadrados como ferramentas essenciais para preparar os alunos para o mercado de trabalho moderno. Este capítulo destaca as contradições inerentes a essas mudanças – especificamente, a tensão entre promover indivíduos críticos e cidadãos conscientes e produzir trabalhadores flexíveis e autossuficientes adaptados às necessidades do mercado.

O Capítulo 2 desloca o foco para os processos pelos quais a reforma foi implementada. Analisa as consultas realizadas com educadores e a sociedade civil, bem como as disputas políticas que surgiram durante esse período. Embora a reforma tenha sido promovida como um processo democrático, o capítulo revela como as principais decisões foram tomadas com mínima participação dos principais interessados – professores/as e estudantes

É examinado, de modo crítico, o papel dos interesses privados, particularmente o de organizações como o Instituto Reúna e o Movimento pela Base, instituições apoiadas por grandes fundações corporativas, foram fundamentais na modelagem do novo currículo, de modo a tentar trazer a ideologia empreendedora para o coração do sistema público de educação do Brasil. A partir de uma abordagem genealógica,

discuto as implicações mais amplas dessa influência privada e a crescente colaboração entre instituições públicas de ensino e empresas privadas.

Este capítulo também detalha os passos específicos tomados no Distrito Federal para a implementação do Novo Ensino Médio, incluindo programas-piloto e a introdução gradual do novo currículo em várias escolas. Exploro os desafios logísticos e ideológicos enfrentados durante essa implementação, destacando as preocupações levantadas por educadores/as, como o receio de que a reforma priorize habilidades comercializáveis em detrimento do pensamento crítico e do engajamento democrático.

No Capítulo 3, volto-me para as experiências vividas pelos professores – meus principais interlocutores. Como educadores/as, não somos apenas implementadores de políticas; estamos na linha de frente, negociando as realidades dessas reformas dentro da sala de aula. Este capítulo apresenta dados qualitativos coletados em entrevistas e trabalho de campo com colegas professores que estão lidando diretamente com as novas exigências impostas pelo novo currículo. As fontes orais foram obtidas por meio de entrevistas online, semiestruturadas, realizadas com professores de Sociologia, que também indicaram outros professores que atuam no Novo Ensino Médio. As entrevistas foram transcritas para análise e envolveram profissionais que, em sua maioria, trabalham em escolas diferentes, mas compartilham experiências comuns relacionadas à implementação das mudanças curriculares.

O foco aqui é entender como o discurso empreendedor incorporado no currículo tem remodelado as práticas docentes. Analiso como os professores estão sendo desafiados a conciliar os objetivos mais amplos da educação – como fomentar uma cidadania crítica e preparar os alunos para a vida além da escola – com as metas mais instrumentais, orientadas pelo mercado, promovidas pela reforma. O capítulo destaca as pressões sobre os professores para desenvolver competências empreendedoras nos alunos, apesar dos recursos limitados e da falta de formação adequada para esse novo papel.

Ao mesmo tempo, discuto as formas pelas quais os/as professores/as resistem ou subvertem essas reformas, buscando manter um compromisso com a justiça social e a pedagogia crítica. O capítulo oferece um retrato nuançado de educadores/as que estão tanto navegando quanto desafiando a imposição de ideais neoliberais em suas salas de aula. Por meio de seus depoimentos, exploro a tensão entre o discurso oficial da reforma e as realidades de sua implementação.

CAPÍTULO 1

Novo Ensino Médio: uma proposta de genealogia do Currículo em Movimento

Introdução

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016, p. 1).

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, sempre foi alvo de discussões em diversos setores da sociedade ao longo de sua história. A mais recente reforma, amplamente conhecida como o Novo Ensino Médio (ou Lei nº 13.415/2017), não representa a primeira iniciativa oficial de alinhar a educação formal a ideias e conceitos relevantes para a realidade da sociedade de mercado. A integração da educação às demandas do mercado, como ocorreu nos anos 70 com a imposição do ensino profissional durante o então chamado 2º grau, sugere antecipadamente os acontecimentos contemporâneos, em que as escolas são consideradas desatualizadas se não se ajustarem às exigências do mercado de trabalho ou das competências do século XXI, como apontado na citação retirada da Medida Provisória² 746, de 22 de setembro de 2016, que abre este capítulo.

É sabido que o projeto do Novo Ensino Médio não é uma novidade recente, uma vez que já vinha sendo discutido desde governos anteriores. Semelhante à reforma de 1970 realizada pelo governo militar vigente, a introdução do Novo Ensino Médio não foi objeto de amplo debate na sociedade, especialmente entre seus principais usuários: os estudantes. A análise antropológica dos caminhos percorridos pelos documentos oficiais sobre o assunto é relevante, mesmo diante da recente decisão do Governo Federal de reformular o projeto para o ano de 2025³. Entretanto, é crucial lembrar que esses documentos são apenas meios de expressão do desenho das políticas públicas. A análise não se concentra nos documentos em si, mas no que

² As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei criadas pelo Presidente da República para situações urgentes e importantes.

³ De acordo com o Ministério da Educação (2024), as mudanças no Ensino Médio a partir de 2025 visam tornar o currículo mais flexível, permitindo que os estudantes escolham áreas de aprofundamento conforme seus interesses e objetivos.

eles revelam sobre as inovações propostas pela reforma, como a introdução dos temas de empreendedorismo e o Projeto de Vida. Dessa forma, busquei compreender a importância e as implicações dessas inovações no contexto das políticas públicas. Permite-nos examinar as intenções tanto implícitas quanto explícitas, da introdução de práticas neoliberais oficiais nessa última etapa do ensino básico.

O caso do Distrito Federal não se diferencia em demasia das demais regiões do país no que tange à discussão sobre o novo currículo com a sociedade civil, assim como a implementação do novo modelo de ensino. A principal ideia era de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) servisse de alicerce para a criação dos currículos de cada Estado. No Distrito Federal, esse documento é chamado Currículo em Movimento, um documento normativo onde estão contidas as bases teóricas, assim como os conteúdos que devem ser ministrados em toda a educação básica do DF.

De acordo com os Indicadores Educacionais divulgado pelo Censo Escolar publicado em 2020⁴, o Distrito Federal conta com 116.843 estudantes matriculados no Ensino Médio divididos entre 256 escolas que, por sua vez, estão subdivididas em 14 Coordenações Regionais de Ensino. É importante salientar que uma regional pode abranger mais de uma Região Administrativa como a regional do Guará, por exemplo, que também é responsável pela RA Estrutural. Segundo o Censo Escolar do Distrito Federal de 2019, existem 96.375 matriculados na faixa etária entre 15 e 17 anos (idade correspondente ao Ensino Médio) e 79.741 estudantes devidamente matriculados. A respeito da localização das escolas, 5,06% são rurais e, dentre essas, somente 12 ofertam a etapa do Ensino Médio. Elas estão localizadas nas Regiões Administrativas do Gama, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Ceilândia e Paranoá.⁵

No Distrito Federal, o Novo Ensino Médio - NEM - teve sua implementação iniciada em 2020 por meio de escolas-piloto previamente selecionadas e foi programado para ser implementado de maneira progressiva em todas as escolas a partir de 2022, a saber:

- 2022 – 1ª série;
- 2023 – 1ª e 2ª séries; e
- 2024 – 1ª, 2ª e 3ª séries.

⁴ Dados de plataforma interativa do IBGE disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso em: fevereiro de 2024.

⁵ Esses dados estão disponíveis em: <https://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: fevereiro de 2024.

Para que se tenha melhor entendimento sobre as principais mudanças na prática no que tange ao novo currículo, é necessário que se compreenda como o sistema de ensino do DF está funcionando desde a implementação da nova Lei e, para fins de introdução, farei isso a partir dos dados sobre as principais mudanças contidas no site da SEEDF, sítio em que estão disponíveis dados oficiais sobre o processo desde as consultas públicas, escolas-piloto até o curso das implementações nas Unidades de Ensino.⁶

O NEM continua dividido em 1º, 2º e 3º série organizadas em semestres, ou seja, o estudante cursa metade das disciplinas no primeiro semestre e a outra metade no semestre subsequente, sendo somente Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, disciplinas obrigatórias durante o ano inteiro. Dessa forma, o EM possui 6 semestres. A organização curricular, talvez a mudança mais significativa do novo currículo, está dividida em duas partes, a saber: Formação Geral Básica - FBG e Itinerários Formativos - IF.

Faz parte da FBG, com carga horária de 1.700h, o conteúdo essencial obrigatório como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia. Os conteúdos flexíveis e personalizados com carga horária de 1.300h, por outro lado, formam os Itinerários Formativos, são eles: Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem.

O chamado Projeto de Vida, segundo o Caderno Orientador disponibilizado pela SEEDF⁷, é entendido como uma área de estudo que se dedica à compreensão do desenvolvimento humano, especialmente no contexto da educação. Pode ser descrito como um esquema de ações, sentidos e possibilidades direcionados à preparação para a vida contemporânea.

Alinhada ao Currículo em Movimento desta Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, a unidade curricular Projeto de Vida aborda temas que tratam da preparação para a vida no século XXI, diante do avanço tecnológico e do cenário de transição, no qual estruturas conhecidas estão desaparecendo e novas formas de organização de vida, de trabalho e

⁶ O site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF - está disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: fevereiro de 2024.

⁷Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf.

Acesso em: 22 de outubro de 2024

de cuidado consigo e com o outro estão se tornando necessárias. A unidade curricular introduz, assim, uma nova forma de viver relacionada à própria organização da vida, da construção das relações interpessoais e gera nova percepção e construção de identidades (Distrito Federal, 2022, p. 5).

As Eletivas são unidades curriculares que devem ser cursadas durante o semestre. As Eletivas serão disponibilizadas por meio de um catálogo de opções construído pela própria escola e estarão em concordância com os chamados eixos estruturantes do Currículo em Movimento, são eles: Empreendedorismo, Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural.

O estudante indicará as Eletivas Orientadas que pretende cursar, as quais poderão ser ofertadas no formato de projetos, oficinas, clubes, monitorias, núcleo de estudos, incubadoras, estágios, entre outras. As unidades curriculares poderão trabalhar os mais diversos tipos de temáticas, como aquelas destinadas à cultura, ao esporte, à tecnologia, à interdisciplinaridade, às práticas interventivas, voluntárias, sociais, científicas e, até mesmo, olimpíadas do conhecimento (Distrito Federal, 2021, p. 134).

As Trilhas de Aprendizagem são constituídas por uma sequência de quatro unidades curriculares e possuem duração de quatro semestres, cursadas a partir do terceiro semestre (1º semestre do 2º ano do EM). As Trilhas de Aprendizagem buscam aprofundar a aprendizagem em uma área do conhecimento⁸ e também são oferecidas pela escola, devendo contemplar, de maneira obrigatória, as quatro áreas do conhecimento. Dessa forma, ao estudante é oferecida a escolha de “trilhar” o seu caminho no EM dentro de uma área que lhe interesse mais. O estudante é obrigado a cursar ao menos uma Trilha para efeito de conclusão e certificação do Ensino Médio.

As trilhas são de livre escolha do estudante, mas ele deverá se matricular em ao menos uma delas, no 3º semestre, consoante seu planejamento de estudos. Ele poderá percorrer mais de uma trilha de aprendizagem, concomitantemente, desde que haja disponibilidade de carga horária. Poderá, ainda, mudar de trilha até o 4º semestre, visto que todas as trilhas das áreas de conhecimento percorrerão os quatro Eixos Estruturantes e sempre na mesma sequência:

- 1º - Investigação Científica (3º semestre);
- 2º - Processos Criativos (4º semestre);
- 3º - Mediação e Intervenção Sociocultural (5º semestre);
- 4º - Empreendedorismo (6º semestre). (Distrito Federal, 2021, p. 135).

⁸As áreas do conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Dentro do catálogo de Trilhas de Aprendizagem disponibilizado pela SEEDF,⁹ é possível encontrar temas como: “Como virar presidente?”, “Multimídia: do rádio ao *podcast*”, “Engenhando o mundo” e “Dinheiro na mão é vendável”. Como exemplo de eletivas, tem-se: “Quanto custa viver? Aprendendo sobre finanças”, “Fato ou *fake* - sociedade, informação e poder”, “*#hashtag holidays*” e “Astronomia para o Ensino Médio”. A discussão sobre os Itinerários Formativos será melhor aprofundada no capítulo 2, contudo, abaixo apresento uma tabela que se encontra disponível no site da SEEDF, que ilustra a nova composição de horas e conteúdos.

Figura 1: Fluxo do NEM



A reestruturação curricular, marcada principalmente pela introdução de Itinerários Formativos, como o Projeto de Vida, as Eletivas e as Trilhas de Aprendizagem, tem representado uma mudança significativa na organização do Ensino Médio, gerando diversas discussões de variadas pautas como a participação popular no processo de tomada de decisão e implementação das mudanças. Assim, este capítulo buscará desenhar uma genealogia do Currículo em Movimento do Distrito Federal, a fim de identificar e analisar os atores envolvidos nos processos relacionados ao fenômeno do Novo Ensino Médio.

1.1 O ensino do meio

⁹ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/nem-catalogo-trilhas-2024-31jan24.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2024.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil, cursado logo após a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Apesar do nome, que também já foi conhecido por 2º grau, ensino secundário e colegial, o Ensino Médio parece estar, de diversas maneiras, achatado entre outras duas realidades escolares consideradas, historicamente, mais importantes, como o Ensino Fundamental, em que se encontram os fundamentos da língua oficial brasileira, a introdução às diversas ciências exatas e sociais e operações matemáticas, e o Ensino Superior que, dentre as suas variadas funções e objetivos, é capaz de possibilitar uma habilitação profissional àquele que o cursa. Dessa forma, o Ensino Médio aparenta revelar-se como secundário no histórico brasileiro, assim como era conhecido no século passado (Brasil, 1996; Cury, 1998).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 (LDB), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios dispostos na Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio possui finalidades específicas como a consolidação e aperfeiçoamento dos saberes obtidos no Ensino Fundamental, a preparação para a cidadania e o trabalho, a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Não obstante, historicamente, o Ensino Médio vem sendo descrito como tendo três funções clássicas: formativa, propedêutica¹⁰ e profissionalizante, que podem ser mais bem observadas sob uma perspectiva histórica.

Para construir uma linha do tempo do Ensino Médio no Brasil, é necessário que se realize uma reflexão sobre o desenvolvimento gradativo da construção da cidadania no país. Vivemos, de maneira contemporânea, as resultantes da realidade escravocrata que, no âmbito educacional, favoreceu uma hierarquia que dava o privilégio da aprendizagem letrada àqueles que não eram escravos, mulheres ou crianças. A função clássica propedêutica do Ensino Médio ganhou forma na sociedade hierarquizada e elitista, com forte distinção social e que foi endossada pela Constituição Federal de 1937, que direcionava o ensino profissional às classes consideradas menos favorecidas (Cury, 1998). As demonstrações normativas e oficiais evidenciaram àquela época o caráter duplo da rede de ensino, separando o

¹⁰ Propedêutica é o conjunto de conhecimentos introdutórios que prepara os estudantes para o estudo de disciplinas mais avançadas em uma área específica.

então ensino secundário em pré-vocacional e profissional, em que o primeiro era direcionado àqueles que ocupavam o patamar mais alto da hierarquia social e o segundo, destinado a formar trabalhadores que deveriam adquirir hábitos que os afastariam da ociosidade, lhes proporcionando meios de subsistência para sobrevivência no mercado de trabalho.

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior [que] acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional (transformando-se) em um simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituído de virtudes educativas (Campos, 1941, p. 45, *apud* Cury, 1998, p. 77).

A citação acima foi retirada da exposição crítica ao ensino secundário/acadêmico feita por Francisco Campos por meio do Decreto nº 19.890/31, que estabeleceu um currículo seriado e unificado para o ensino secundário. Essa reforma marcou os anos 30 como uma década importante de mudanças significativas no âmbito da educação, pois buscava mesclar a função formativa e propedêutica com o intuito de preparar os estudantes para o futuro para o qual o Brasil estava se encaminhando. Havia dois ciclos formativos, a saber: o ensino secundário fundamental e o ciclo secundário voltado para o Ensino Superior que contavam com cursos complementares como Medicina e Direito, por exemplo. É importante salientar que o ensino profissional continuava sendo ofertado de maneira paralela ao ensino secundário, sendo sempre uma alternativa próxima aos estudantes (Cury, 1998).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um importante movimento da década de 30 que dissonava do sistema dualista e centralizado entre ensino acadêmico e ensino profissionalizante oficializado àquela época. Para os defensores do manifesto, o ensino dual se demonstrava como antidemocrático, pois ia contra às ideias de escola pública, laica, mista e obrigatória para todos, em que homens e mulheres tivessem as mesmas possibilidades e oportunidades, sendo primordial o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida (Brasil, 2017).

Somente nos anos 50, liderada por Anísio Teixeira, houve a ruptura dessa dualidade por meio de um projeto que garantia a equivalência das duas modalidades de ensino para dar acesso ao ensino superior. A Lei nº 1.076/50, assegurou que

qualquer ciclo do secundário (acadêmico ou propedêutico) daria acesso ao segundo ciclo, desde que cumpridas as disciplinas obrigatórias. Anos depois, a Lei nº 1.821/53 também garantiu acesso ao vestibular sob a mesma ideia de equivalência.

Cury (1998) defende que o crescimento das industrializações e urbanizações foram decisivas na luta a favor da equivalência entre as duas modalidades. Segundo o autor, do ponto de vista da legalidade, a equivalência pode ser considerada uma vitória aos que consideravam o ensino técnico-profissional tão digno de continuidade como o ensino secundário.

A trama pela qual se percorreu o histórico do Ensino Médio no Brasil é complexa, pois dela fizeram e fazem parte diferentes concepções e práticas. Esse caráter, de certa maneira ambíguo, colocou essa etapa de ensino, muitas vezes, subordinada ao Ensino Fundamental e Superior. Por meio da análise da legislação e dos discursos normativos, percebemos o embate entre diferentes visões de escola e sociedade, cujos impactos continuam ecoando contemporaneamente. Assim, ao examinarmos a história do Ensino Médio no Brasil, confrontamo-nos não apenas com desafios prementes, mas também com as possibilidades transformadoras que nos convocam a uma reflexão constante sobre os rumos possíveis para o futuro.

1.2 A Lei nº 5.692/71 e a imposição do ensino profissional

O golpe militar de 1964 desencadeou uma nova reforma do ensino secundário, com o objetivo de alinhar a educação às necessidades da industrialização nacional em expansão¹¹. O ensino passou a ser visto como um instrumento crucial para apoiar o desenvolvimento do projeto econômico brasileiro, promovido pelos governos da época. Assim, a função profissionalizante do ensino ganhou destaque, sendo considerada essencial para atender às demandas do mercado. Além da educação propedêutica, houve uma forte pressão sobre as universidades em relação ao ingresso no Ensino Superior (Cury, 1998). Naquele contexto de internacionalização da economia, o país precisava de diversos tipos de mão de obra especializada. No entanto, a realidade mostrou que as ocupações mais requisitadas eram de trabalho

¹¹ O golpe militar de 1964 no Brasil levou a uma reforma do ensino secundário para alinhar a educação às necessidades da industrialização em expansão. O objetivo era formar uma mão de obra qualificada, enfatizando disciplinas técnicas e profissionalizantes, enquanto limitava a formação crítica dos estudantes. Essa reforma refletiu a intenção do governo militar de promover um modelo de desenvolvimento econômico que atendesse aos interesses do setor empresarial. (Cury, 1998)

manual, que exigiam pouca especialização e ofereciam baixa remuneração. Nesse cenário, o Sistema S¹² teve um papel significativo, pois atuou na formação de profissionais e na qualificação da mão de obra, contribuindo para suprir as demandas das montadoras e outras empresas de capital estrangeiro que se estabeleceram no Brasil durante esse período (Nunes *et al.*, 2009).

Foi nesse contexto de transformações de mercado no âmbito nacional que a Lei nº 5.692/71 foi criada. A lei mudou a denominação do primário para 1º grau, com oito anos obrigatórios de duração, e o ensino secundário passou a se chamar 2º grau e se tornou profissionalizante de maneira obrigatória em todo o território brasileiro. Ou seja, o 2º grau passa de um ensino dual entre propedêutica e acadêmica para um ensino profissional imposto e mandatário.

A reforma proposta pela Lei nº 5.692/71 implicava em deixar de lado o ensino academicista para adotar um sistema de 1º e 2º grau voltados às necessidades do desenvolvimento econômico. O discurso das autoridades da época, como o do Ministro da Educação, Jarbas Passarinho¹³, que afirmava que o ganho esperado com o abandono do ensino preparatório para o Ensino Superior proporciona a formação de técnicos de nível médio, das quais teriam fome a empresa privada e pública. Em coro, o deputado Cantídio Sampaio, do então partido, Arena¹⁴ de São Paulo, destacou em seus discursos que os estudantes que finalizaram o ensino secundário não estariam habilitados para a vida, pois sairiam da escola sem uma profissão determinada. A terminalidade dos estudos estaria dentro dos principais objetivos do governo, uma vez que na ocasião em que o estudante fosse considerado qualificado como auxiliar ou técnico, ele estaria preparado para adentrar, enfim, o mercado de trabalho, que parecia ser a principal justificativa para a existência da escola, a saber, a sua contribuição para a formação de trabalhadores. Isso também contribuiria com a redução dos gastos do governo em educação, pois reduziria a demanda ao ensino superior (Cury, 1998).

¹² O Sistema S é um conjunto de instituições brasileiras, como SENAI, SENAC, SESC e SEST, que oferecem formação profissional e apoio ao desenvolvimento social e econômico.

¹³ Jarbas Passarinho (1918-2021) foi um político e advogado brasileiro, conhecido por sua atuação durante o regime militar que governou o Brasil de 1964 a 1985. Foi ministro da Educação e da Justiça e exerceu mandatos como deputado federal e senador. Passarinho é frequentemente lembrado por sua participação na elaboração da reforma do ensino no país, buscando alinhar a educação às necessidades do desenvolvimento econômico e à ideologia do governo militar (Ferreira Jr.; Bittar, 2006)

¹⁴ O Partido Arena foi um partido político brasileiro fundado em 1965 para apoiar o regime militar, representando interesses conservadores.

É interessante pontuar que a aprovação do projeto pelo Congresso se deu de maneira agilizada, pois não houve debates construtivos com a sociedade civil e nem com a sociedade escolar sobre os ganhos ou perdas com as mudanças propostas. Com a oficialização do Ato Inconstitucional 5 (AI-5) em 1968, o projeto da reforma também não passou por discussão pelo Legislativo.

A forma como a reforma foi implementada foi crucial para o insucesso das mudanças propostas pela Lei. O governo militar via as escolas como desatualizadas, por não atenderem às exigências do mercado de trabalho, acreditando que o ensino secundário deveria ser focado na formação profissional, em vez de acadêmica. Durante a implementação, a precarização se intensificou devido à falta de infraestrutura e à inadequação da qualificação dos professores. Na época, especialistas em Pedagogia questionaram a viabilidade de exigir decisões tão significativas sobre o futuro profissional dos jovens ainda na fase do Ensino Médio.

Tendo em conta a ruína da reforma e as dificuldades para sua implementação, o último presidente da ditadura militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a Lei nº 7.044/82 que acabava com a obrigatoriedade da profissionalização.

A “qualificação para o trabalho” determinada pela reforma foi substituída pela expressão “preparação para o trabalho”, retirando a exigência de habilitação profissional, que passaria a ser opcional para as escolas. A ideia do ensino profissionalizante obrigatório acabaria sepultada pela própria ditadura que a concebeu (Brasil, 2017).

No trajeto histórico delineado, é possível vislumbrar a complexa relação entre as políticas educacionais e as demandas socioeconômicas de diferentes momentos da história do Brasil. A Lei nº 5.692/71¹⁵ emerge como um marco emblemático desse cenário, refletindo a busca por alinhamento entre a formação escolar e as necessidades do mercado de trabalho, conforme delineado pelos ditames do governo militar pós 1964. A imposição de um ensino secundário eminentemente profissionalizante, sob o pretexto de atender às demandas da industrialização e da internacionalização da economia, revela a tentativa de adaptar a educação às contingências do contexto sociopolítico e econômico. No entanto, a implementação dessa reforma enfrentou desafios estruturais e resistências pedagógicas, que evidenciaram a distância entre a idealização do modelo e sua aplicação prática. A falta

¹⁵ Essa Lei instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus no Brasil, com o objetivo de reorganizar o sistema educacional em um contexto de ditadura militar.

de diálogo efetivo com a sociedade civil e escolar, aliada à precariedade das condições materiais e formativas nas escolas, contribuíram para o fracasso da empreitada. Assim, a revogação da obrigatoriedade da profissionalização, sancionada pela Lei nº 7.044/82¹⁶, marca não apenas o fim de uma era, mas também a reafirmação da importância da reflexão crítica e participativa na construção das políticas educacionais, ressaltando a necessidade de um olhar sensível e contextualizado sobre os desafios e possibilidades da educação formal.

1.3 O novo com cara de velho: a ciclicidade das reformas do Ensino Médio

Apesar da implementação recente, a reforma do Ensino Médio iniciou-se em 2013 com a proposição do Projeto de Lei nº 6.840/2013 que previa uma organização curricular a partir de “opções formativas” que tinha o objetivo de substituir a formação básica. As opções formativas se dividiram em: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, e o estudante se encarregaria de escolher uma delas.

O mesmo Projeto de Lei contava ainda com 11 temas transversais, que incluíam: prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal, noções básicas do Código de Defesa do Consumidor, importância do exercício da cidadania, ética na política e participação política e democracia (BRASIL, 2013).

O texto original do projeto não foi aprovado, mas modificado. A nova proposição retirava do horizonte as “opções formativas” e incluía a determinação da formação integral a partir de eixos como trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A formação integral não diz respeito somente ao número de horas que o estudante permanece em uma instituição de ensino, mas à formação em todas as suas dimensões humanas e sociais.

É possível dizer que o cenário do golpe político do ano de 2016 foi um marco para a modificação da educação como a conhecíamos. Com a ocupação da presidência por Michel Temer, em agosto daquele ano, a Medida Provisória nº 746 apresentada por ele retomou o Projeto de Lei nº 6.840/2013 de forma a dialogar com os interesses do mercado, ou seja, mais próximos a interesses privados e individuais.

¹⁶ Essa Lei estabelece diretrizes para a formação de profissionais na área da educação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Assim como o PL de 2013, a MP 746/2016 previa que a formação do Ensino Médio se desse por meio de itinerários formativos. Seriam eles: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e/ou Formação Técnico-Profissional (Brasil, 2016).

É importante salientar que a medida provisória foi direcionada à consulta pública por meio de site oficial do governo federal, que votou pela sua não implementação (Jakimiu, 2023). Além dos próprios estudantes, coletivos, instituições e entidades se manifestaram em todo o país contra a reforma. Os jovens secundaristas, principais interessados em qualquer mudança que poderia ocorrer no Ensino Médio, foram responsáveis por organizarem manifestações e ocupações que ficou conhecida como “Primavera Secundarista”¹⁷. O movimento não foi considerado pelo Presidente da República em exercício para fins de tomada de decisão.

A reforma do Ensino Médio aconteceu de forma concomitante a outras reformas gerenciais do governo Michel Temer, como a reforma trabalhista e a reforma previdenciária. Ainda que a MPV 746/2016 tenha sido criticada por diversos setores da sociedade, ela foi aprovada no ano seguinte e convertida na Lei nº 13.415/2017.

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.1616, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017).

Além dos itinerários formativos já supracitados, a Lei prevê que esteja dentro dos currículos no Ensino médio “[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). A formação integral, portanto, deve levar em conta os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, de maneira a promover a sua autonomia como protagonista do seu projeto de vida. Assim, a formação integral passa a se alinhar a uma formação integral neoliberal em que a pessoa é a principal responsável pelo seu

¹⁷ No total, 995 escolas e Institutos Federais foram ocupados, além de 73 campi universitários, núcleos regionais de educação e a Câmara Municipal de Guarulhos (Jakimu, 2023).

fracasso ou sucesso educacional e/ou profissional, pois é reforçada uma ideia de sucesso vinculada à uma performance individual, sem considerar barreiras sociais.

De forma seguida à aprovação da Lei nº 13.415/2017, foi também realizada uma atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018) que se constituiu como uma ferramenta normativa para aprovar o empreendedorismo, por exemplo, como parte relevante da formação do/no Ensino Médio (Jakimiu, 2023).

Jakimiu (2023) faz uma crítica incisiva às diretrizes educacionais contemporâneas, que, segundo a autora, parecem alinhar-se mais aos interesses do empresariado do que às necessidades formativas dos estudantes. Ao caracterizar essa reforma como uma expressão do gerencialismo na educação, sugere que as mudanças implementadas visam a eficiência e a flexibilidade, muitas vezes em detrimento da formação integral do indivíduo. Isso indica uma transição da educação enquanto espaço de desenvolvimento humano para um mero instrumento de preparação para o mercado de trabalho.

A ênfase na responsabilização e individualização dos estudantes é um ponto crucial em sua análise. Sua perspectiva é de que o sucesso ou o fracasso educacional são vistos como responsabilidade exclusiva do estudantes, em que são desconsiderados fatores estruturais como desigualdade de acesso, falta de recursos e as próprias condições sociais que moldam as oportunidades educacionais. Tal lógica transformaria os estudantes em "empreendedores de si mesmos", forçando-os a se adaptar constantemente a um mercado de trabalho dinâmico e muitas vezes hostil, onde a competição é acirrada e as expectativas são altas.

Além disso, a redução da formação a uma dimensão instrumental é alarmante, segundo ela, pois implica que a educação se limita a preparar os indivíduos para funções específicas, sem promover uma base crítica e reflexiva. Essa abordagem resultaria, então, na formação de "trabalhadores flexíveis descartáveis", uma visão que trata a mão de obra como um recurso temporário, cuja substituição é fácil e rápida. Nesse contexto, a formação de base estaria esvaziada, o que comprometeria a capacidade dos estudantes de questionar, criticar e transformar a realidade em que vivem.

O Novo Ensino Médio foi criado a partir da alegação de ampliação da capacidade de escolha do estudante somada a uma estratégia de conter a evasão escolar nessa etapa de ensino que, segundo os apoiadores da mudança, ocorria por

conta da monotonicidade dos conteúdos das disciplinas oferecidas antes da reforma. O Novo Ensino Médio propõe, então, uma redução da carga horária das disciplinas (exceto Português e Matemática) transformando-as em itinerários formativos de caráter complementar à formação geral básica.

O currículo do Ensino Médio será composto pela base nacional comum curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a possibilidade dos sistemas de ensino". (Brasil, 2017).

O percurso da reforma do Ensino Médio, desde sua concepção em 2013 até sua implementação como Lei nº 13.415 em 2017, revela um processo complexo cultivado por debates, modificações e resistências. Inicialmente proposto como uma reorganização curricular centrada em "opções formativas", o projeto buscava promover uma abordagem mais flexível e alinhada às demandas contemporâneas. Contudo, diante do cenário político tumultuado, potencializado pelo golpe de 2016, o processo de reforma foi marcado por controvérsias, contestações e falta de apoio popular. A promulgação da Lei nº 13.415/2017, embora representasse um marco legislativo, não encerrou as discussões e críticas, especialmente quanto à concepção de como a sua implementação se daria na prática. Paralelamente, a atualização das DCN's do Ensino Médio refletiu uma tentativa de incorporar novos elementos, como o empreendedorismo à matriz curricular, suscitando debates sobre os objetivos e finalidades da educação. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio emerge como um campo de embate entre diferentes visões e interesses, em que questões ideológicas, políticas e pedagógicas se entrelaçam, delineando os rumos da educação no Brasil contemporâneo.

1.4 O novo currículo em movimento do Distrito Federal

1.4.1 As consultas públicas: histórico, presenças e disputas

O Currículo em Movimento, documento norteador do trabalho pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal, começou a ser repensado a partir da homologação da BNCC em dezembro de 2018. As práticas pedagógicas realizadas pela SEEDF se baseiam nesses dois textos normativos: Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento. Em meados de outubro do ano subsequente,

a nova proposta curricular foi levada a consulta pública com a finalidade de promover debates que pudessem colaborar com o documento. Após a oficialização da versão final do projeto, que aconteceu no mesmo ano, o currículo foi implementado em cinco Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. A versão do documento publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é a quarta versão, sendo a terceira produzida a partir de cooperação de variados campos da sociedade como a Universidade de Brasília - UnB - e o Instituto Federal de Brasília - IFB. A versão definitiva do Currículo em Movimento foi publicada no primeiro semestre de 2020.

No Distrito Federal, os passos realizados pelos órgãos responsáveis pela aprovação do novo currículo buscaram, segundo a última versão do Currículo em Movimento, realizá-lo de maneira democrática por meio de duas consultas públicas. A primeira consulta pública aconteceu para a segunda versão do Currículo em Movimento e ocorreu entre os dias 30 de outubro e 25 de novembro de 2019. Durante esse período, a consulta permaneceu aberta no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. 219 contribuições foram recebidas e divididas em Textos Introdutórios (89 contribuições), Formação Geral Básica (114 contribuições) e Itinerários Formativos (16 contribuições).

Além da consulta pública online, também foram realizados quatro encontros presenciais divididos por públicos. Dois eventos foram direcionados a toda população do Distrito Federal e os outros dois foram direcionados para professores e gestores das Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio. O primeiro encontro, realizado em outubro de 2019, aconteceu no Centro Universitário IESB, campus Asa Sul, e contou com a presença de 175 pessoas.

Houve dois fóruns de discussão para o Currículo em Movimento. O primeiro, destinado à discussão da parte de Formação Geral Básica do currículo, foi realizado em dois turnos (matutino e vespertino). 194 professores (91 pela manhã e 193 à tarde) participaram do evento e discutiram todas as áreas do conhecimento, conforme quadro abaixo divulgado pelo site da Secretaria de Educação do DF.

Tabela 1: Fórum FGB

Área do Conhecimento	Quantidade de Participantes Matutino	Quantidade de Participantes Vespertino
Linguagens e suas Tecnologias	37	37
Matemática e suas Tecnologias	10	17
Ciências da Natureza	23	23
Ciências Humanas	21	28

Fonte: Distrito Federal, 2024.

O segundo, destinado à discussão dos Itinerários Formativos, também foi realizado em dois turnos (61 professores no matutino e 74 professores no vespertino), totalizando um quórum de 135 professores (59 a menos que o fórum anterior). A participação se dividiu da seguinte forma:

Tabela 2: Fórum IF

Área do Conhecimento	Quantidade de Participantes Matutino	Quantidade de Participantes Vespertino
Linguagens e suas Tecnologias	23	30
Matemática e suas Tecnologias	09	08
Ciências da Natureza	16	13
Ciências Humanas	13	23

Fonte: Distrito Federal, 2024.

A conclusão da consulta pública aconteceu em 4 de dezembro de 2019, no Centro Universitário IESB, campus Asa Sul. A ação teve como objetivo apresentar os resultados obtidos durante o período de consulta pública sobre o texto do currículo, que ocorreu entre 30 de outubro e 25 de novembro. Durante a sessão, foram detalhadas aos presentes as principais contribuições recebidas, de forma a destacar cada área específica de conhecimento do novo documento. Houve um espaço aberto ao público para esclarecimento de dúvidas e/ou apresentação de novas contribuições. A atividade foi dividida em dois turnos, matutino e vespertino, com a participação total

de 217 pessoas, sendo 92 no turno matutino e 125 no vespertino. É relevante mencionar que a maioria dos presentes era composta por professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente aqueles vinculados às Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio.

A segunda consulta pública aconteceu no período entre 31 de agosto e 4 de outubro de 2020¹⁸. Neste ano, a consulta contou com a participação de 174 pessoas e foi realizada de maneira 100% remota. De modo paralelo também houve uma leitura crítica que deu origem a nove pareceres, que foram analisados e levados em consideração para a escrita final do currículo. A leitura crítica foi realizada por professores da UnB, do IFB, por professores da SEEDF¹⁹ e pelo Instituto Reúna. No final deste ano foi publicada a Portaria nº 507, de 30 de dezembro que aprovou o Currículo em Movimento.

Durante os 34 dias em que a consulta pública foi executada, foi realizado um evento de lançamento com a presença da então Secretária de Educação do Distrito Federal e do Presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, além de fóruns temáticos sobre todas as áreas de conhecimento propostas pelo Novo Currículo. Os fóruns virtuais por área de conhecimento aconteceram nos turnos matutino e vespertino e contaram como público professores, gestores e coordenadores da rede pública, além de leitores críticos. A participação se dividiu da seguinte forma:

Tabela 3: Participação geral

Área do Conhecimento	Formação Geral Básica	Itinerário Formativo	Total
Linguagens e suas Tecnologias	37	13	50
Matemática e suas Tecnologias	2	2	4
Ciências da Natureza	17	2	19
Ciências Humanas	24	20	44

Fonte: Distrito Federal, 2024.

¹⁸ No site da SEEDF não há registro do que era objeto de discussão nessas consultas.

¹⁹ Até a presente data, os pareceres não se encontram disponíveis no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

As informações disponibilizadas pela SEEDF em seu site oficial não esclarecem nominalmente quais foram os leitores críticos que participaram da segunda consulta pública realizada pelo Órgão. Realizando a leitura da versão final e oficial do Currículo em Movimento disponibilizado online, é possível observar a presença de nomes de atores que fizeram parte da construção do documento e o Instituto Reúna surge como o agente responsável pela chamada “leitura crítica”.

O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos que nasceu em 2019 com o principal objetivo de atuar como ferramenta de apoio às secretarias de educação na revisão dos currículos de Ensino Médio com base na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada oficialmente em 2018. O Instituto Reúna trabalhou nos processos de formação docente, auxiliando na definição de habilidades consideradas essenciais para os estudantes na atualidade. Em 2022 o Instituto se dedicou à criação de ferramentas práticas com ênfase na reestruturação do Ensino Médio, com destaque para o Fortalecimento da Aprendizagem. Além disso, realizou pesquisas para explorar experiências educacionais no Brasil e no cenário internacional, buscando ampliar a compreensão de conceitos relacionados a materiais didáticos e analisar avaliações em larga escala.²⁰

No site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ou mesmo no documento oficial do Currículo em Movimento, não há menções explicativas sobre a motivação da escolha do Instituto Reúna para compor a equipe de leitura crítica do documento. O que se sabe, observando as informações disponíveis no site do Instituto, é que o mesmo possui como parceiros empresas privadas como: Itaú Social, Ifood Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, British Council, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Instituto Sonho Grande, Instituto Gesto, *Brazil Foundation*, *Bid Lab* (Laboratório de Inovação do Banco Interamericano de Desenvolvimento), B3 Social, Instituto Iungo e o Movimento pela Base.

Como foi possível observar, existiram várias vozes presentes na construção do Currículo em Movimento. Para entendermos com mais precisão, é necessário olharmos para um outro documento, igualmente importante neste processo, que veio antes do novo currículo do DF e que serviu de alicerce para ele, assim como para os outros Estados brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Com versão

²⁰As informações sobre o Instituto Reúna estão disponíveis no site: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

preliminar divulgada em 2014, a BNCC, durante seu processo de construção, passou por cinco versões. Segundo Rosa e Ferreira (2018), variadas frentes políticas disputaram lugar de destaque na definição da ideologia do documento, sendo quatro os mais dominantes: “os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fração particular da classe média a favor das reformas, formado por técnicos, políticos e alguns intelectuais que não se encaixam nos outros grupos.” (Rosa e Ferreira, 2018, p. 116).

O Instituto Reúna é uma organização associada à Fundação Lemann, do empresário bilionário, Jorge Paulo Lemann, considerada a segunda pessoa mais rica do Brasil e uma das mais ricas do mundo. A Fundação Lemann tem protagonizado o oferecimento de ideias consideradas neoliberais para a educação brasileira, como a meritocracia e flexibilização curricular, e tem ganhado espaço por ser uma fundação financiadora de variadas outras empresas que têm se dedicado a pensar a educação, como algumas das citadas anteriormente. O Movimento Pela Base, organização parceira do Instituto Reúna, é um exemplo de entidade que participou diretamente da construção da BNCC a partir da terceira versão do documento, passando a atuar como gerenciadora na versão final e que também é apoiada pela Fundação Lemann (Rosa e Ferreira, 2018).

O Movimento Pela Base, de maneira semelhante ao Instituto Reúna, é formado por pessoas e instituições atuantes na área da educação e também possui como apoio algumas empresas em comum com o apoio do Instituto Reúna. Ou seja, parece ser uma grande rede de apoio recíproco entre instituições, de maioria empresarial, que segundo Rosa e Ferreira (2018), reforçam a ideia de que os princípios mercadológicos estejam alcançando os documentos oficiais da educação brasileira.

A BNCC tem como um de seus objetivos a definição de saberes fundamentais que os estudantes devem adquirir ao longo das diferentes etapas da educação básica. No caso do Ensino Médio, o documento se propõe a ser uma referência comum para todas as escolas com foco no desenvolvimento de competências gerais que se desdobram em competências específicas por área.

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em

consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (Brasil, 2018. p. 470).

No Brasil, as instituições e organizações ligadas ao Movimento pela Base e, indiretamente e diretamente, ao Instituto Reúna, desenvolvem centenas de projetos ligados à área da educação. Segundo a análise de Rosa e Ferreira (2018), tais propostas estão conectadas ao que ela (ou eles) chama de tecnologias liberais, ou seja, trabalham para a produção de professores e estudantes empreendedores. Por ter sido responsável pela participação direta na construção do texto da BNCC, o Movimento pela Base, assim como as organizações aliadas, teve papel importante na definição das competências gerais e específicas que os estudantes deveriam desenvolver na etapa do Ensino Médio por intermédio do professor.

O empreendedorismo não é abordado de maneira direta na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, o documento destaca a importância do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação empreendedora, como pensamento crítico, criatividade, iniciativa, autonomia, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação eficaz. Embora o empreendedorismo não seja um conteúdo explícito na BNCC, essas competências são consideradas cruciais e pontuadas como relevantes para o preparo dos estudantes para os desafios contemporâneos, incluindo o ingresso no mercado de trabalho e a participação na sociedade. Dessa forma, os sistemas de ensino estão livres para incorporar princípios e atividades relacionadas ao empreendedorismo em seus planos de ensino, alinhando-se aos objetivos gerais estabelecidos pela BNCC.

Diante da escolha da SEEDF de se aproximar do Instituto Reúna e de seus apoiadores, como a Fundação Lemann, que divulgou seu interesse na promoção de uma educação baseada em competências (futuramente oficializada pela BNCC), é importante refletir sobre os possíveis impactos dessa abordagem. A proposta parece direcionar o espaço escolar para a transposição de saberes considerados relevantes para determinadas diretrizes educacionais, alinhando, inclusive, os documentos normativos nacionais a essa ideia, que visa o desenvolvimento de competências gerais e fundamentais para o público do Ensino Médio.

1.4.2 A obrigação de transformar limão em limonada: entre imposições e tentativas de ação

Como será relatado adiante, a apresentação da nova proposta curricular para o sistema de ensino do Distrito Federal aconteceu por etapas, assim como sua implementação e, segundo as publicações oficiais da SEEDF, objetivou, desde o princípio, realizar-se de maneira democrática, participativa e transparente em relação à população.

Em entrevista realizada em janeiro de 2024 com um dos servidores responsáveis²¹ pela implementação do NEM no DF, foi possível perceber uma certa disputa entre o poder público, que buscava fazer com que a Lei aprovada fosse posta em prática, e uma comunidade escolar aparentemente pouco interessada em se inteirar das mudanças, pois não acreditava que a nova proposta curricular se mostraria benéfica ao estudante e à comunidade como um todo a curto ou longo prazo.

O entrevistado, que para fins de análise será chamado de Jorge, destacou o seu compromisso e de sua equipe em cumprir a Lei do Novo Ensino Médio, reconhecendo que, apesar das dificuldades, era obrigação dos servidores públicos se adaptarem e implementarem as mudanças necessárias. Relatou ainda os esforços empreendidos para envolver as partes interessadas por meio de fóruns nas regionais de ensino, buscando ouvir as opiniões e preocupações dos professores e gestores escolares. Contudo, como já foi mencionado, sua equipe encontrou uma resistência significativa por parte das escolas e gestores escolares em aceitarem as mudanças propostas. É possível dizer que essa situação pode ser apontada diversas justificativas como falta de informação, convicções políticas divergentes e até mesmo resistência à mudança. Essa resistência representou, e continua representando, um desafio significativo para a implementação efetiva do NEM e destaca a importância de abordagens de comunicação e engajamento mais eficazes.

Como mencionado na seção anterior, foram realizadas mais de cem apresentações para diferentes grupos, incluindo órgãos educacionais e profissionais, na tentativa de esclarecer e conscientizar sobre as mudanças propostas, no esforço contínuo de informar as partes interessadas sobre os objetivos da reforma, na esperança de superar as resistências encontradas. Apesar disso, Jorge destacou a

²¹ A pessoa entrevistada preferiu não ser citada nominalmente nesta dissertação por questões de descrição em relação ao seu cargo.

relutância das escolas em adotar as mudanças propostas, começando já pela dificuldade em fazer com que esse público comparecesse em peso às reuniões propostas.

Antes das visitas às escolas e reuniões de apresentação do NEM, Jorge diz ter participado de um determinado “apagão”. Fornecendo um contexto temporal, Jorge destacou que esse momento em que a SEEDF não sabia como agir frente às mudanças da nova Lei, quando não havia orientações normativas ou documentação sobre como implementar ou começar a pensar a nova legislação, aconteceu entre fevereiro de 2017 e janeiro de 2018, quando finalmente começou-se o recebimento de orientações do Ministério da Educação sobre a elaboração da reestruturação curricular. Ou seja, houve um momento importante entre a aprovação da Medida Provisória nº 746 em 2016 até a recepção das primeiras orientações no início de 2018. A partir desse momento, o desafio foi trabalhar com as políticas públicas existentes ao mesmo tempo em que se tentava alinhá-las e coordená-las com a nova legislação.

Além disso, houve desafios a serem enfrentados na coordenação entre diferentes setores da própria SEEDF, com destaque para a falta de apoio de algumas áreas, o que acabou resultando em sobrecarga para a equipe responsável pela implementação e na falta de progresso rápido em variadas frentes importantes. Além disso, Jorge também destacou o impacto significativo da pandemia de COVID-19 no processo de implementação da reforma. O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto interromperam o progresso, que já caminhava a passos lentos nas escolas-piloto, e geraram incertezas sobre o futuro do NEM.

Um dos argumentos de Jorge sobre as dificuldades contemporâneas enfrentadas pelas escolas relacionadas ao novo modelo curricular se deve às dificuldades impostas pela pandemia, que não puderam seguir normalmente com a implementação e acabaram tendo que levar adiante o novo currículo de maneira não ideal para aquela fase. As escolas-piloto não tiveram o suporte necessário da SEEDF durante esse período crítico, o que acabou gerando uma implementação dificultosa nas demais escolas. Jorge descreveu a existência de um ambiente de trabalho que acabou ficando cada vez mais tenso e com recursos limitados disponíveis para lidar com a implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, Jorge apontou a redução da equipe e a falta de apoio adequado como fatores que contribuíram para um aumento da pressão sobre os funcionários envolvidos.

Jorge, enquanto funcionário público do Estado e, portanto, obrigado a exercer a sua função de modo com que as leis sejam postas em prática, viu-se no papel de transformar o que ele chamou de “limão” (a Lei nº 13.415/2017) em “limonada”, que seriam todas as consequências que a Lei mobiliza como a construção do Novo Currículo em Movimento e a sua implementação nas instituições de ensino. Ainda que, ideologicamente, Jorge não fosse favorável de maneira total ao novo projeto construído para o Ensino Médio, assim como, segundo ele, os professores e gestores das escolas que visitou, Jorge não tinha outra alternativa a não ser conversar com o público-alvo da Lei a fim de convencê-los da nova proposta.

Embora a SEEDF tenha se colocado diante dos estudantes e da comunidade escolar como um certo tipo de agente disposto a discutir a nova orientação, o que aconteceu na prática foram imposições do novo modelo que já chegaram para as escolas, em suma, prontos. Em teoria, como discutido anteriormente, houve reuniões cuja pauta era apresentar e discutir o que a comunidade escolar pensava sobre o NEM e quais seriam as melhores formas de fazê-lo funcionar, assim como a melhor maneira de fazer a transição entre o modelo antigo e o novo. No entanto, o que ocorreu na prática foram apresentações para um número baixo de pessoas cujas opiniões não foram levadas em consideração na sua totalidade. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio²² disponibilizado pela SEEDF em seu site oficial desde 2022, e assim como outros documentos do gênero se propõe como um guia que foi construído coletivamente a partir da colaboração de diversos setores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como as unidades escolares, universidades, sindicatos, agremiações estudantis e outras representações da sociedade civil.

Tabela 4: Histórico de implementação do currículo do Ensino Médio no portal da SEEDF por ano

→ Formação dos professores das unidades escolares-piloto 2019 → Apresentação do Novo Ensino Médio para as Unidades Escolares com a finalidade de subsidiar a decisão em se tornar uma piloto no Novo Ensino Médio.	2019
→ Implementação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio em 5 unidades escolares-piloto. → Flexibilização na parte diversificada – PD para oferta de Unidades Curriculares Eletivas Orientadas em 7 (sete) unidades escolares–piloto;	2020
→ Implementação nas unidades escolares abaixo: CED 03 do Guará	2021

²² Arquivo disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLIMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022_2_-1.pdf. Acesso em: março de 2024.

CED 04 de Sobradinho CEMI do Gama CEM 03 de Taguatinga CEM 804 do Recanto das Emas CED 123 de Samambaia CEM 01 de Sobradinho CEM 03 do Gama CEM 12 de Ceilândia CEM 304 de Samambaia CEM 404 de Santa Maria CED São Francisco → Formação em larga escala dos professores e dos demais profissionais de educação das unidades escolares de Ensino Médio com objetivo de implementar a partir de 2022 o Novo Ensino Médio em toda rede da SEEDF.	
→ Último ano de implementação das escolas-piloto iniciadas em 2020; → Currículo e o Novo Ensino Médio será implementado em 92 UEs da rede pública de ensino do Distrito Federal com oferta de Ensino Médio.	2022
→ Último ano de implementação das escolas-piloto iniciadas em 2021. → Está previsto para o ano de 2023 o início da implementação do Currículo do Novo Ensino Médio no turno noturno em 50% das Unidades Escolares de forma gradual.	2023
→ Último ano de implementação das unidades escolares iniciadas em 2022	2024
→ Será realizada a avaliação institucional da Implementação do Novo Ensino Médio, conforme Portaria nº 21/2020, publicada no DODF nº 10, de 4/2/2020, páginas 2 e 3 – Edição Extra.	2025

Fonte: Distrito Federal, 2024.

Nesse contexto, o Currículo em Movimento destaca o papel do professor como facilitador da aprendizagem, visando desenvolver competências e habilidades essenciais para o século XXI. O documento apresenta essas aprendizagens como essenciais, diversificadas e flexíveis, conectadas a diversos contextos sociais em um mundo globalizado em constante transformação, sendo, portanto, necessárias para todos os indivíduos.

O Projeto de Vida proposto pelo Currículo em Movimento diz respeito à atenção que deve se dar à individualidade do estudante, assim como às suas escolhas pessoais e profissionais. O objetivo é formar cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista para efetiva práxis dos Direitos Humanos e valores sociais²³. A formação global do estudante, também chamada de Educação integral²⁴, é

²³ Esse objetivo tem a ver com a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica presente na sociedade, de modo a promover um ambiente educativo inclusivo.

²⁴ Segundo o Currículo em Movimento, a Educação Integral visa à formação humana global, compreendendo um conjunto de ações de caráter multidimensional, a partir dos quais busca-se desenvolver sujeitos em seus aspectos intelectuais, afetivos, culturais, corporais, éticos e socioambientais.”

caracterizada como importante nesse contexto, pois contribuiria com a criação da aptidão para o enfrentamento do mundo contemporâneo, que desponta com o excesso de informações e demanda uma flexibilidade profissional que o estudante precisa desenvolver.

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular do Novo Ensino Médio, chegou como uma das novidades da reforma. Dentre as opiniões sobre o seu conteúdo, os favoráveis à ideia discutiam se seria proveitoso existir uma disciplina na escola que auxiliasse os estudantes a pensarem sobre suas escolhas profissionais, além de ajudá-los a colocá-las em prática. Ainda que o sentido e seu conceito prático enquanto disciplina escolar não tenha sido ainda esclarecida pelos documentos oficiais, o Projeto de Vida parece fazer um esforço de colocar como um recurso que contribuiria para a melhoria e eficácia do ensino, que será demonstrado mais detalhadamente no capítulo 3.

O Currículo em Movimento está proposto em duas partes correlacionadas. São elas, a Formação Geral Básica - FGB - e os Itinerários Formativos - IF. A Formação Geral Básica diz respeito às quatro áreas do conhecimento já anteriormente conhecidas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.” Os Itinerários Formativos, por outro lado, são a parte diversificada do Currículo e fazem parte deles formações diversas sobre as quais o estudante pode fazer escolhas que vão de acordo com o seu “Projeto de Vida” e, também consolidar seus conhecimentos em uma das áreas da Formação Geral Básica. Além do mais, o estudante também pode optar por preencher a sua carga destinada aos Itinerários Formativos com a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o próprio documento, o Currículo em Movimento “trata-se de instrumento promotor da inclusão, dos valores democráticos e sustentáveis, do protagonismo juvenil e do uso consciente e produtivo das novas tecnologias, concebido para ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem.”

Todas essas premissas objetivadas pelo documento se consolidam no que ele chama de “objetivos de aprendizagem”, que estão estruturados nas disciplinas e nos itinerários formativos. A escola aparece como palco de promoção de um ensino que mescla os saberes dos estudantes, suas expectativas em relação ao seu “Projeto de Vida” e o conhecimento escolar propriamente dito. A aproximação que os estudantes

teriam com as linguagens e narrativas virtuais também são utilizadas como argumento para que a educação não fique isenta do seu papel em contribuir com as novas demandas impostas pela realidade social contemporânea como os avanços tecnológicos, as mudanças nas relações de trabalho e a globalização. A seguir estão descritas as ideias contidas no currículo sobre sua perspectiva no que se refere às competências do século XXI, os Eixos Transversais e Protagonismo. O conteúdo relacionado aos Itinerários Formativos será descrito nos capítulos subsequentes.

1.5 Competências do século XXI

O advento do século XXI trouxe consigo uma onda de inovações tecnológicas que têm impactado profundamente todas as esferas da sociedade. Enquanto que os avanços tecnológicos e as oportunidades que eles dizem trazer, é crucial reconhecer os desafios e as desigualdades que o neoliberalismo exacerbou em muitas partes do mundo e, para fins desta pesquisa, no âmbito nacional.

Por essa razão, o Currículo em Movimento defende a necessidade de promoção do acesso a conhecimentos considerados relevantes a vida prática do estudante do Ensino Médio de forma a fortalecer as relações do mundo do trabalho por meio de competências socioemocionais como: “autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos.”

O Currículo argumenta a favor do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais individuais, pois estas, em conjunto, colaborariam com as mudanças da realidade social que exigem dos estudantes habilidades como saber lidar com mudanças, conviver com instabilidades, trabalhar de maneira colaborativa, criativa e crítica. No entanto, sob o regime neoliberal, temos testemunhado uma crescente comercialização da educação, em que o acesso ao conhecimento é limitado pela capacidade individual de pagar por ele.

As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. Assim, as competências agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional. Essa relação com o exercício profissional não acontece apenas na educação especificamente

profissional, mas também na formação geral, como no caso do ensino médio brasileiro (Lopes, 2001, p. 4).

Jakimiu (2023) argumenta que as ideias neoliberais incorporadas não apenas nos documentos oficiais, mas também na prática escolar, promovem o individualismo e a competição, prejudicando os esforços para desenvolver habilidades colaborativas e uma sociedade mais solidária. Em vez de estimular a cooperação e o compartilhamento de recursos, o sistema de competências proposto pelo Currículo em Movimento frequentemente recompensa comportamentos individualistas, em detrimento do bem-estar coletivo. Essa associação entre a reforma e a episteme neoliberal ressalta a preocupação com as relações humanas, que se tornam mediadas por uma lógica de competitividade e pela normalização das desigualdades sociais. Nesse contexto, a superexploração do trabalho e a barbárie emergem não apenas como consequências da falta de uma educação crítica, mas também como reflexos de um sistema que prioriza lucros em detrimento do bem-estar social. Portanto, a crítica à reforma do Ensino Médio transcende uma mera questão educacional; trata-se de uma questão de justiça social.

1.6 Eixos transversais vs. eixos estruturantes

Assim como Lopes (2001) já havia salientado ao analisar Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do final dos anos 2000, a ideia de interdisciplinaridade era trazida pelas orientações oficiais como conceito importante que tinha por objetivo a utilização do conhecimento de variadas disciplinas para resolver um determinado problema ou questão da vida prática a partir de diversos pontos de vista e/ou perspectivas. O Currículo em Movimento, de modo semelhante, denomina transversalidade como o ato de integrar as áreas de conhecimento de maneira a abordar questões relativas à vida cotidiana e prática e sua diversidade. Desse modo, tanto a interdisciplinaridade descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 2000 quanto a transversalidade defendida pelo Currículo em Movimento, a despeito da nomenclatura, parecem caminhar lado a lado pois relacionam os conteúdos escolares ao mundo produtivo, fazendo com que os temas trabalhados pela escola estejam e sejam alinhados a problemas sociais contemporâneos, especialmente àquelas ligadas ao trabalho.

Reconhecendo que as aprendizagens não se limitam a conteúdos e disciplinas predeterminados, as propostas educativas recentes, com vistas a atender ao ser humano em sua completude, atentam-se à integração de questões socioculturais, políticas e históricas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, valorizam, ao mesmo tempo, as singularidades e as pluralidades sociais que se estendem ao ambiente escolar. Para tanto, a existência de Eixos Transversais no currículo diz respeito à compreensão que os estudantes necessitam ter para vivenciar e experimentar as diversas questões em suas relações sociais, que ora não devem ser esquecidas ou silenciadas na escola. (Distrito Federal, 2021:23).

Os Eixos Transversais se propõem a ser temas basilares e que devem permear todo o currículo, buscando conectar diferentes áreas do conhecimento de maneira a promover uma aprendizagem abrangente e que seja significativa para os estudantes. O objetivo é que os Eixos Transversais guiem os estudantes na aprendizagem, ajudando-os a compreender a complexidade do mundo e a desenvolver habilidades e valores considerados essenciais para a vida, segundo o documento. São cinco os Eixos Transversais elencados pelo novo Currículo, a saber: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade, Temas contemporâneos transversais na BNCC e Educação do Campo²⁵. É importante salientar que os Eixos Transversais não são disciplinas, mas temas que devem ser integrados aos conteúdos específicos de cada área, ficando a cargo do professor a metodologia utilizada para o cumprimento do objetivo da ideia de transversalidade.

Os Eixos Estruturantes, por outro lado, dizem respeito somente aos Itinerários Formativos, porém trabalham a partir da mesma lógica que os Eixos Transversais, pois procuram integrar e integralizar os Itinerários Formativos. São quatro os Eixos Estruturantes, a saber: Empreendedorismo, Investigação Científica, Processos criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural. O documento discorre que cada um dos Itinerários Formativos possui uma intencionalidade pedagógica, assim como uma justificativa de sua importância para a formação integral do estudante.

- Investigação Científica: possibilitar o desenvolvimento da capacidade investigativa e da sistematização do conhecimento, por meio de práticas e produções científicas que permitam o aprofundamento dos conceitos fundantes da ciência, a interpretação e compreensão de fenômenos, assim como a proposição de intervenções que considerem as características locais.
- Processos Criativos: desenvolver e expandir a capacidade dos estudantes em propor e realizar projetos inovadores, de forma criativa, e possibilitar o

²⁵Além de eixo transversal do Currículo em Movimento, a Educação do Campo também é uma modalidade da educação no Distrito Federal.

aprofundamento dos conhecimentos sobre as artes, a cultura, as diferentes mídias e as ciências. Esse eixo deve estimular o pensar e a expressão criativa, por meio da elaboração de soluções inovadoras para uma temática ou um problema identificado, utilizando e integrando diferentes linguagens, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.

- **Mediação e Intervenção Sociocultural:** ampliar a capacidade de os estudantes utilizarem seus conhecimentos adquiridos para atuarem como agentes de mudanças e possibilitar a realização de projetos que contribuam para a construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável. Esse eixo deve, também, estimular a convivência, a mediação de conflitos, a atuação sociocultural e o envolvimento dos estudantes nas questões da vida pública, promovendo o engajamento e a mobilização da comunidade escolar em projetos que promovam transformações.

- **Empreendedorismo:** ampliar a capacidade dos estudantes para unir conhecimentos de diferentes áreas com o fim de **empreender projetos** e se adaptar aos diferentes contextos do mundo do trabalho, estimulando as habilidades relacionadas ao **autoconhecimento** e ao **protagonismo**. Esse eixo deve, ainda, favorecer o desenvolvimento da **autonomia**, o **foco** e a **determinação** para que os estudantes consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem o uso de tecnologias. (Distrito Federal, 2021: 123 - grifos meus).

A Lei nº 13.415/2017 que versa sobre o Novo Ensino Médio sugere em seu plano de implementação que o empreendedorismo deve ser um dos Eixos Estruturantes dessa etapa de ensino, sendo a Educação Empreendedora transversal a todas as Unidades Curriculares. A justificativa para a presença dos Eixos Estruturantes no Currículo em Movimento é apoiada pelo argumento de que os estudantes precisam ter compreensão sobre determinados assuntos relacionados à suas relações sociais, e que estas não devem ser esquecidas pela escola, mas valorizada e discutida.

A presença destes Eixos Estruturantes no novo Currículo abriu a possibilidade para que houvesse a articulação das escolas com instituições parceiras, como o SEBRAE, mas também outras, uma vez que não é necessário que essas instituições sejam necessariamente educacionais, mas que somente ofereçam determinado conhecimento considerados importantes para a “formação cidadã dos estudantes”, como descreve o Currículo.

1.7 Protagonismo e identidades

A construção do perfil do sujeito protagonista sofre influências de uma variedade de fatores, não seguindo uma trajetória lógica de evolução. A escola, ou as instituições de ensino, desempenha um papel fundamental ao estabelecer condições temporais e espaciais que propiciam aos estudantes (ou jovens, como é mencionado no documento) o desenvolvimento da consciência em relação ao seu processo de aprendizagem, auxiliando-os na capacitação para se tornarem os principais agentes protagonistas de sua jornada educacional. Em termos mais amplos, a instituição educacional se propõe a promover ambientes temporais e espaciais propícios para que os jovens desempenhem um papel ativo na concepção, execução e avaliação de seus Projetos de Vida.

O professor é designado como o principal agente na escola, incumbido de identificar as expectativas e necessidades dos estudantes, participando de maneira dinâmica do processo de fomento do protagonismo estudantil. A finalidade dessa abordagem educacional reside na integração do conhecimento letrado fornecido pela escola com os saberes prévios dos estudantes, criando assim uma abordagem holística. O Currículo em Movimento convoca os estudantes a fundamentarem suas escolhas com base em seus próprios projetos de vida.

É evidente que a ideia de protagonismo estudantil é uma das bases ideológicas do Novo Ensino Médio. De acordo com Costa (2020), uma das justificativas apresentadas pelo governo federal em favor das alterações no Ensino Médio baseava-se na percepção de que esse nível de ensino não era mais objeto de interesse dos estudantes. A divulgação do protagonismo juvenil (termo utilizado pelo Ministério da Educação) na mídia brasileira sugere que os estudantes tenham liberdade para exercer determinada autonomia na escolha do caminho formativo que desejam seguir. Dessa forma, essa etapa de ensino se tornaria mais atrativa e desejável (Silva, 2021, p. 49).

O protagonismo juvenil/estudantil pode permitir que os estudantes sejam ouvidos e estejam presentes nas discussões que dizem respeito principalmente a eles, sendo eles os únicos a receberem as consequências de suas ações, sendo de sucesso ou fracasso. Dessa forma, autores críticos a essa ideologia, como Silva (2021), concordam que a expressão denominada "protagonismo juvenil" poderia representar uma oportunidade para compreender as opiniões dos jovens acerca dos Itinerários Formativos, não fosse pelo fato de ser considerada uma falácia promovida

por grupos empresariais, com o intuito de tornar a reforma mais atrativa para a juventude.

Outros autores, por outro lado, fazem uma análise mais otimista. Demo e Silva (2020) chamam atenção para o fato de os leitores da reforma não confundirem o protagonismo estudantil com práticas neoliberais, necessariamente. O posicionamento dos autores em relação aos professores é de que estes se coloquem no papel de mediação, tal qual os pais cuidam de um filho para que este se torne autônomo. Comparando a função de educador/professor com a de pais, os autores pontuam que os professores devem desempenhar um papel de instrução. O estudante deve tomar conta do seu futuro sendo o seu principal autor. A sugestão é de que os alunos participem dos processos decisórios dentro da escola, mas que esse recurso não seja confundido com

flertes neoliberais ao empreendedorismo e outros protagonismos estudantis atrelados ao mercado, passando por acenos adocicados da autoajuda ou psicologia positiva que trabalham a formação socioemocional de maneira rasa ou falsa, até acomodações fúteis na escola que confundem animação com autoria. (Demo, e Silva, 2020, p. 82).

É possível observar uma linha tênue entre o protagonismo do estudante e a responsabilização individual por não conseguir cumprir determinadas tarefas. No caso do Currículo em Movimento, o objetivo é formar indivíduos mais autônomos na resolução de demandas complexas, com foco no exercício pleno da cidadania. O documento evidencia uma preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento e à autogestão, incentivando, de diversas formas, o estudante a ser um agente de seu próprio desenvolvimento, abrangendo aspectos intelectuais, emocionais, físicos, sociais e culturais.

Conclusão Parcial

Oficialmente, desde a Constituição Federal de 1937 houve demonstrações normativas e oficiais que explicitam, já àquela época, o caráter duplo da educação. Com a Lei nº 13.415/2017 que versa sobre o Novo Ensino Médio podemos observar a retomada dessa ideia dupla de ensino: uma voltada para a formação acadêmica e outra voltada para o mercado de trabalho, que de modo contemporâneo tem se

utilizado de ideologias ligadas ao empreendedorismo para a justificação de sua existência no Currículo em Movimento.

Com a adoção do sistema de 1º e 2º grau nos anos 70 foram endossados também os discursos de uma certa inutilidade dos saberes entregues pela escola em relação aos desafios da vida fora dela. Ao que parecia, os estudantes não saíam da escola habilitados para a vida, pois não recebiam com o diploma do Ensino Médio uma profissão determinada. De modo semelhante, no trecho que abre este capítulo, esse discurso também ganhou vida na contemporaneidade para justificar a última reforma do Ensino Médio. Já naquela época podemos ver as consequências das mudanças propostas pela Lei nº 5.692/71 do período de golpe militar em que o então 2º grau deveria ter como objetivo a formação de trabalhadores técnicos ou auxiliares. Com as escolas sem estrutura física e profissionais não qualificados para ofertar tais conhecimentos, a reforma estava fadada ao fracasso.

Até aqui, o percurso da reforma do Ensino Médio, desde sua concepção em 2013 até sua implementação como Lei nº 13.415 em 2017, tem se revelado como um processo complexo cultivado por premissas de debates com a sociedade escolar que, como foi possível observar, não foram concretizados de modo abrangente e eficaz. Inicialmente proposto como uma reorganização curricular centrada em "opções formativas", o projeto buscava promover uma abordagem mais flexível e alinhada às demandas contemporâneas. No entanto, o cenário político turbulento, intensificado pelo golpe de 2016, impôs desafios adicionais ao processo de reforma. Controvérsias, contestações e falta de apoio popular caracterizaram a trajetória da reforma, culminando na promulgação da Lei nº 13.415/2017 em meio a críticas e incertezas quanto à sua implementação prática.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, embora representasse um marco legislativo, não encerrou as discussões e críticas, especialmente quanto à concepção de como a sua implementação se daria na prática. Paralelamente, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio refletiu uma tentativa de incorporar novos elementos, como o empreendedorismo à matriz curricular, suscitando novos debates sobre os objetivos e finalidades da educação. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio emerge ainda como um campo de embate entre diferentes visões e interesses, em que questões ideológicas, políticas e pedagógicas se entrelaçam, delineando os rumos da educação no Brasil contemporâneo.

No caso do Distrito Federal, capital brasileira com mais de 3 milhões de habitantes e com um panorama educacional complexo, reflexo da própria sociedade que é permeada por desigualdades de diferentes tipos, a genealogia do Currículo em Movimento não parece ser diferente das outras regiões do país. Apesar da premissa da SEEDF de se envolver em discussões com os estudantes e a comunidade escolar sobre a nova orientação do Ensino Médio, o que se concretizou como prática foram mudanças impostas às escolas de forma unilateral e já quase completamente definidas.

Embora tenham sido realizadas reuniões, em tese, destinadas a apresentar e debater as ideias do Novo Ensino Médio, bem como discutir as melhores formas de implementá-lo e fazer a transição do modelo antigo, essas reuniões envolveram apenas um número limitado de participantes, cujas opiniões nem sempre foram levadas em consideração de forma significativa. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, disponibilizado pela SEEDF em seu site oficial desde 2022, juntamente com outros documentos sobre o mesmo assunto, é apresentado como um guia construído coletivamente. Ideias como educação baseada em competência, protagonismo estudantil, projeto de vida e empreendedorismo podem ser descritos como novidades oficiais desse novo projeto. Autores como Laval (2019), Dardot e Laval (2016) e Brown (2015) argumentam que a lógica neoliberal, disfarçada de "inovação" e "progresso", tende a abrir brechas para a culpabilização individual do "fracasso" no mercado de trabalho que, sendo precário, acaba por esconder as matrizes estruturais da desigualdade social e particularizar uma responsabilidade que deveria ser do Estado. Ademais, essa nova proposta parece desvalorizar o conhecimento, uma vez que a ênfase em habilidades práticas e imediatistas podem desvalorizar a importância do conhecimento crítico e reflexivo na formação dos estudantes do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

ITINERÁRIOS FORMATIVOS:

A PROMESSA DO PROTAGONISMO JUVENIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Prólogo

“Entre os lugares que os antropólogos têm ido quando vão para o campo, está o arquivo”: os documentos oficiais e seus discursos

O trecho inicial que intitula esta seção foi retirado do importante artigo de Olívia Maria Gomes da Cunha (2004) sobre a etnografia do arquivo, em que ela faz referência à frase de Mary Des Chenes²⁶. Essa citação não apenas destaca o potencial dos arquivos como objetos de pesquisa, mas também nos convida a refletir sobre a natureza do campo antropológico e sua relatividade.

Realizar trabalho de campo antropológico, independentemente da metodologia empregada - seja observação participante, entrevistas presenciais ou online, ou pesquisa em arquivo - é sempre uma empreitada trabalhosa em vários níveis. No caso do meu campo específico, ao explorar os arquivos que fazem referência ao Novo Ensino Médio disponíveis em sites oficiais de órgãos governamentais federais e estaduais, deparei-me com uma série de desafios. Muitas siglas complicavam a compreensão, e os documentos pareciam estar interligados de maneira intrincada e truncada. Ao começar a ler um documento, logo percebia que deveria ter consultado ou lido outro anteriormente, pois determinadas afirmações se justificaram em escritos anteriores.

Em certo ponto, a confusão parecia ser intencional, como se a proposta subjacente à existência desses documentos estivesse envolta em uma névoa de ambiguidade. Pareciam propor ao leitor que cada um poderia interpretar o conteúdo ali descrito à sua maneira, implementando a reforma de acordo com sua compreensão ou, pelo menos, com seus recursos disponíveis em suas Secretarias e/ou Instituições de Ensino. Essa abordagem, embora aparentemente flexível, pode, de fato, proporcionar espaço para a adaptação às diversas realidades escolares do Brasil. No

²⁶ Mary Des Chenes foi uma educadora e pesquisadora brasileira, reconhecida por suas contribuições à pedagogia e à educação crítica.

entanto, ela também pode gerar incerteza e falta de clareza em relação aos objetivos e diretrizes do sistema educacional, bem como em relação às responsabilidades do Estado nessa questão.

Na continuidade do meu campo de pesquisa, enfrentei desafios decorrentes das atualizações e alterações no Novo Ensino Médio. Os anúncios do Governo Federal sobre mudanças e continuidade das políticas educacionais geraram confusão na busca por clareza e entendimento. Os documentos começaram a se contradizer, criando uma encruzilhada interpretativa. Diante dessa conjuntura, tornou-se crucial delimitar cuidadosamente o escopo dos documentos a serem analisados.

Optei por concentrar-me em documentos publicados entre 2016 e 2024, pois essa escolha permite uma análise mais coerente e contextualizada das políticas e diretrizes do Novo Ensino Médio. Esse recorte temporal justifica-se pela relevância dos documentos que estão em ativa implementação, ou seja, aqueles que refletem a vida social do Novo Ensino Médio. Embora essa abordagem demandasse um esforço adicional de seleção, revelou-se essencial para garantir uma compreensão mais precisa e consistente dos aspectos em questão.

Introdução

Itinerários são comumente conhecidos por delinear percursos ou trajetos a serem trilhados rumo a um destino específico, um objetivo. Ao passo que a concepção do conceito da palavra “formação” refere-se a elementos ou aspectos que contribuem para o desenvolvimento e/ou formação de um indivíduo. O termo é frequentemente utilizado em contextos educacionais para descrever componentes do ambiente de aprendizado que moldam a experiência do estudante e o auxiliam na obtenção de conhecimentos e habilidades. “Coisas formativas” podem incluir uma ampla variedade de elementos, como materiais didáticos, métodos de ensino, interações sociais, experiências de aprendizado prático, oportunidades de reflexão e *feedback* construtivo. Em suma, variados fatores que influenciam o crescimento e desenvolvimento de um indivíduo dentro de um contexto educacional podem ser considerados formativos (Schunk & Zimmerman, 2008).

No que tange ao Novo Ensino Médio, o atributo “formativo” alude a componentes que contribuem para o desenvolvimento ou instrução de um indivíduo. O Ministério da Educação (MEC) adotou a terminologia “Itinerário Formativo” para

categorizar as variadas opções de percurso disponíveis aos estudantes durante o Novo Ensino Médio, como estipulado pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), os Itinerários Formativos devem ser compreendidos como uma composição de unidades curriculares disponibilizadas por instituições e redes de ensino. Essas unidades devem ser capazes de possibilitar aos estudantes a ampliação de seus conhecimentos e a preparação para dar continuidade aos estudos ou ingressar no mercado de trabalho, de modo a contribuir para o enfrentamento de desafios específicos que o jovem estudante se deparará após o final do ensino básico. Cada unidade curricular possui uma carga horária pré-estabelecida (1.200h) e é configurada por um conjunto de estratégias destinadas ao desenvolvimento de competências específicas. Estas unidades podem ser organizadas em diferentes formas de oferta, tais como áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras modalidades (Brasil, 2018).

Os Itinerários Formativos foram pensados para serem estruturados de acordo com as áreas de conhecimento já supracitadas, a saber, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de Formação Técnica e Profissional. Elas devem ser desenvolvidas em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. Somado a isso, a proposta é que os Itinerários Formativos levem em conta as demandas e necessidades da contemporaneidade e da comunidade escolar na qual a instituição de ensino está inserida, ou seja, devem estar alinhados aos interesses dos estudantes e da sociedade na qual ele está inserido (Brasil, 2018).

Dessa forma, este capítulo possui como objetivo principal realizar uma discussão acerca dos documentos oficiais que envolvem e estruturam o Novo Ensino Médio no que diz respeito aos seus discursos sobre protagonismo estudantil/juvenil desde uma perspectiva nacional a uma perspectiva local a partir do Distrito Federal.

Para tanto, este capítulo analisa as reformas do Ensino Médio no Brasil, focando na implementação do Novo Ensino Médio e no conceito de protagonismo juvenil, que busca tornar os estudantes agentes ativos em suas trajetórias educacionais. Utilizando documentos como a Lei nº 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Resolução CNE/CP nº

4/2018 e o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (PLIDF), o texto discute como essas políticas visam promover a autonomia dos alunos e a escolha de itinerários formativos que se alinhem a seus interesses.

Serão apresentadas três perspectivas de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que refletem as realidades e desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio. Essas diferentes visões ilustram a complexidade das reformas e suas repercussões nas práticas educativas, mostrando como as experiências dos educadores variam em relação ao protagonismo juvenil e às escolhas curriculares, além de enfatizar as dificuldades e oportunidades que emergem nesse novo contexto educacional.

Os relatos dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferecem uma perspectiva crítica sobre esses desafios. Ao abordarem a falta de professores capacitados e as limitações estruturais, eles ressaltam a necessidade de uma abordagem mais fundamentada e prática, que considere as condições específicas de cada escola. A realidade das escolas públicas, com suas precariedades e constantes ajustes, contrasta com a proposta de uma educação que deveria ser flexível e centrada no aluno.

2.1 “É possível decifrar?”: os caminhos embaraçados entre os documentos oficiais - um relato

A antropologia considerada clássica, aquela em que o/a pesquisador/a se desloca até um determinado lugar, por vezes longe de sua casa e com um idioma diferente do seu, e por lá permanece durante um período de tempo a fim de observar e participar da vida social sobre a qual ele/a está interessado/a em pesquisar, às vezes parece ser a maneira “correta” de se realizar uma pesquisa antropológica ou uma etnografia, colocando a atividade de analisar e interpretar arquivos como uma tarefa de caráter secundário, de posição desprivilegiada. Uma tarefa realizada na volta para casa, para o escritório, quase como “pós-campo” (Cunha, 2004). Todavia, embora a metodologia da observação participante seja relevante e um método excelente que caracteriza a disciplina, contemporaneamente sabe-se que não é o único modo ou método disponível para se realizar uma boa etnografia.

Os/as antropólogos/as comumente chamados antropólogos “de gabinete” e sua relação com os arquivos coincide com o período de institucionalização da antropologia

como disciplina, que também está muito próxima dos instrumentos de colonização que buscavam recolher informações específicas sobre práticas diversas. A interconexão entre a antropologia e os arquivos se revelou como uma trama complexa e multifacetada, de maneira a superar a ideia de que os arquivos existem meramente para preservação de dados, mas também para serem utilizados, eles próprios como sujeitos da pesquisa que se busca realizar. Desde os estágios iniciais de institucionalização da disciplina, os arquivos emergiram como atores importantes, desempenhando um papel vital na contribuição do entendimento humano sobre temas fundamentais, portanto estão longe de serem considerados de importância secundária (Cunha, 2004).

A antropologia reconhece nos arquivos muito mais do que simples vestígios do passado; eles são percebidos como marcadores vitais de múltiplas temporalidades. Esses registros podem oferecer uma janela para a análise de eventos e estruturas sociais, revelando não apenas o que ocorreu, mas também como foi interpretado e oficializado ao longo do tempo. Concordo plenamente com a análise de Cunha (2004) sobre a perspectiva de Foucault (1986) em relação aos arquivos, que os descreve não como simples depósitos neutros de informações objetivas, mas como espaços potenciais em que o conhecimento é produzido e interpretado de acordo com as estruturas de poder e as narrativas culturais dominantes no momento de sua idealização.

A visão de Foucault (1986) destaca a natureza fragmentada e parcial do conhecimento que pode conter os arquivos, reconhecendo que eles refletem apenas determinadas perspectivas e interesses, muitas vezes alinhados com agendas políticas e sociais específicas. Ao invés de representar uma verdade absoluta, os arquivos dão conta apenas de uma visão limitada e tendenciosa dos eventos e narrativas históricas. Ademais, os arquivos são culturalmente construídos, o que significa dizer que são moldados pelas normas, valores e crenças da sociedade em que estão inseridos. Isso implica que seu conteúdo reflete não apenas o que aconteceu, mas também como foi interpretado e representado dentro de um determinado contexto cultural e social, assim como o que foi escolhido e considerado importante para se tornar arquivo (Foucault, 1986).

A antropologia, então, tem o cuidado de, ao trabalhar com arquivos, ter sempre no horizonte que os conhecimentos que os compõem são um sistema de enunciados que estão sujeitos sempre a novas interpretações e análises. O arquivo, portanto, não

é um amontoado de dados e ideias realizadas e acabadas. Em tempo, é possível ainda estabelecer uma relação entre a etnografia de arquivo e a etnografia “clássica”, uma vez que o debruçar-se sobre os arquivos é uma tarefa que pode nos levar também para longe de casa e que nos obriga a aprender uma nova língua, a língua dos arquivos. No caso desta pesquisa, a língua dos arquivos oficiais sobre o Novo Ensino Médio.

Quando se trata dos documentos oficiais do Novo Ensino Médio, alguns deles devem ser colocados em posição de destaque, pois nos ajudam a refletir como a reforma foi programada para acontecer, quem a editou e o que ela impôs aos sistemas de ensino, pois, como foi pontuado no capítulo anterior, a nova Lei teve o poder de não só informar sobre o novo modelo, mas também de impor as recém-adquiridas obrigações aos profissionais públicos representantes do Estado no que tange à educação, e que refletem na prática pedagógica no chão da escola.

Os documentos analisados neste capítulo foram retirados dos portais oficiais do Governo Federal e da SEEDF da internet, e correspondem ao período entre 2017 e 2024. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), a resolução nº 4 do Conselho Nacional De Educação (2018), o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do DF (2022) e a própria Lei 13.415/2017. A importância destes arquivos específicos não está apontada ou enumerada em nenhum manual oficial, mas foi se mostrando relevante ao longo das minhas buscas no momento do campo, pois, em diversos momentos eram citados e mobilizados como base de legitimidade para a questão do protagonismo juvenil e tudo o que essa categoria envolve, o que nos diz muito sobre a vida social deles nesse contexto.

2.2 Os documentos

2.2.1 A Lei nº 13.415/2017

A promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, marcou uma mudança substancial no panorama educacional brasileiro, com particular destaque para o Ensino Médio. No contexto desta dissertação, é um documento importante, pois está continuamente presente nas análises sobre o NEM e é utilizado como justificativa legal para as mudanças introduzidas nesta etapa de ensino, o que revela a sua vida social ativa entre as escritas sobre esse assunto.

A Lei nº 13.415/2017 estabelece como seus principais propósitos o alargamento da carga horária do Ensino Médio, a flexibilização do currículo, o estímulo à educação em tempo integral e o fortalecimento da formação técnica e profissional. De acordo com a legislação, a carga horária mínima anual deve ser gradualmente ampliada para 1.400 horas, com uma meta inicial de pelo menos 1.000 horas anuais a partir de 2017 (conforme o §1º do art. 24). A flexibilização curricular será promovida por meio da implementação da BNCC, a qual estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem em diversas áreas, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (conforme o art. 35-A). De modo complementar, a legislação institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com o intuito de prolongar a permanência dos estudantes na escola (conforme o art. 13).

A proposta curricular da Lei nº 13.415/2017 é de que sejam focados no desenvolvimento integral dos estudantes, de maneira a englobar aspectos de crescimento físico, cognitivo e socioemocional para apoiar seus projetos de vida e educação geral. Os métodos de ensino e as práticas de avaliação combinarão atividades teóricas e práticas, exames orais e escritos, seminários, projetos e atividades *online*, garantindo que os alunos adquiram um conhecimento aprofundado dos princípios científicos e dos métodos modernos de produção, bem como das formas contemporâneas de comunicação. Essas mudanças devem proporcionar uma educação mais abrangente e personalizada aos alunos do Ensino Médio no Brasil, preparando-os para os desafios do mundo moderno e aprimorando suas experiências de aprendizagem.

Nesse novo cenário, os estudantes têm a possibilidade de escolher seus itinerários formativos, nos quais podem se aprofundar em áreas específicas de acordo com seus interesses particulares. No entanto, cabe às instituições de ensino a responsabilidade de determinar quais itinerários serão oferecidos. Dessa maneira, a satisfação dos estudantes com suas escolhas está condicionada à coincidência entre seus interesses e os itinerários disponíveis na escola em que frequenta.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são regras obrigatórias para a Educação Básica e são utilizadas como guias para a elaboração dos currículos tanto nas instituições de ensino quanto nos sistemas educacionais. Essas diretrizes são elaboradas, discutidas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), portanto, são obrigatórias para todos os sistemas educacionais e escolas do país. Como uma ressonância em variados outros documentos já citados ao longo deste trabalho, a DCNEM disserta a favor de um Ensino Médio que forma o estudante integralmente, a partir de seus projetos de vida.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 é, então, uma atualização das diretrizes para o Ensino Médio que foi publicada para estar em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, a Lei da Reforma, com o objetivo de ser um guia de orientação das políticas educacionais na elaboração e implementação dos novos currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) enfatizam a indissociabilidade entre educação e prática social, reconhecendo a historicidade dos conhecimentos e a diversidade dos protagonistas do processo educativo. Essa abordagem visa promover uma formação integral que desenvolva os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, assegurando que sua educação esteja conectada ao seu projeto de vida e às demandas da sociedade contemporânea. As citações a seguir exemplificam essa visão abrangente e comprometida com o protagonismo juvenil e a inovação educativa:

[...]indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e **dos protagonistas do processo educativo**[...]

[...]formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam **a autonomia**, o comportamento cidadão e o **protagonismo na construção de seu projeto de vida**[...]

[...]indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos **protagonistas do processo educativo**[...]

[...]cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da

informação, da matemática, bem como a **possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação**[...]

[...]adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e **estimulem o protagonismo dos estudantes**[...]

[...] Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que **favoreçam o protagonismo juvenil**[...]

[...]várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, **autonomia e protagonismo social dos estudantes**[...]

[...]A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, **participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade**[...]

[...]participação social e **protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades**[...]

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, é um documento que, embora conciso com suas 16 páginas, destaca-se pela frequente menção ao protagonismo juvenil/estudantil, termo que ocasionalmente é substituído por "autonomia" do estudante. Isso pode ser conectado com a ideia de liberdade, que é um mobilizador político do neoliberalismo, aspecto analisado por Laval (2019) em sua obra sobre neoliberalismo e ensino público. O autor discute como as mudanças na organização do trabalho, tanto as reais quanto as idealizadas, influenciam a transformação da escola conforme exigido pelas forças econômicas e políticas dominantes. Dessa maneira, a escola considerada ideal no contexto atual deve visar formar o "trabalhador flexível", alinhado aos novos padrões de gestão. Diferente do passado, em que se esperava que o empregado obedecesse passivamente a instruções específicas, o empregador moderno deseja que o trabalhador utilize novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização em que está inserido, e seja capaz de enfrentar incertezas com iniciativa e autonomia.

Nesse novo modelo de educação e trabalho, o empregador não quer mais um seguidor irreflexivo de ordens, mas alguém capaz de discernir e analisar situações para agir de maneira eficiente por conta própria, como se suas ações fossem guiadas pelas necessidades da realidade que se apresenta. Esta autonomia esperada requer um certo nível de conhecimento, ou seja, o trabalhador deve ser capaz de integrar

diferentes modos de fazer e conhecimentos para resolver problemas complexos de acordo com as normas vigentes. Por isso, autodisciplina e autoaprendizagem são essenciais nesse novo modelo.

Para Laval (2019), o taylorismo²⁷ clássico de produção parece estar sendo substituído pelo autocontrole generalizado. A nova "regulação" do trabalho proporciona maior autonomia nas margens do sistema e um controle baseado no cumprimento de metas. O trabalhador precisa cada vez mais adquirir conhecimentos e competências ao longo da vida, não podendo mais se definir por um emprego fixo ou um status específico. Na era da informação, dessa forma, o trabalhador se define pelo aprendizado acumulado e pela capacidade de aplicar esse conhecimento em diversas situações, dentro e fora do ambiente de trabalho tradicional.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfoca no protagonismo juvenil/estudantil em vários pontos, enfatizando a necessidade de fomentar a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo educativo. Embora o texto não expresse detalhadamente cada menção ao protagonismo juvenil, fica evidente que esse conceito está intimamente relacionado a várias das diretrizes estabelecidas, como a Formação Integral do Estudante, o Projeto de Vida, as Metodologias de Ensino e Avaliação, os Itinerários Formativos, a Participação Social e o Protagonismo.

A formação integral do estudante é destacada de modo a enfatizar o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, e tem como objetivo principal a criação de um ambiente educacional propício para que o jovem possa desenvolver o seu protagonismo, assim como sua autonomia. O projeto de vida é mencionado como uma ferramenta para que os estudantes reflitam sobre sua trajetória escolar e construam suas dimensões pessoais, cidadãs e profissionais, incentivando assim seu papel ativo no planejamento de seu futuro, futuro esse que ultrapassa os muros da escola e enfoca a vida no mundo do trabalho.

A adoção de metodologias de ensino e avaliação que estimulem o desenvolvimento das competências previstas na BNCC e promovam o protagonismo dos estudantes ressalta a importância da participação ativa dos alunos em seu próprio aprendizado. A oferta de Itinerários Formativos parece buscar permitir que os

²⁷ O taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor no início do século XX, é um modelo de organização do trabalho que visa otimizar a eficiência produtiva por meio da divisão do trabalho e da aplicação de métodos de gestão científica.

estudantes tenham voz na definição de seus caminhos educacionais, alinhando seus interesses e aspirações com as oportunidades oferecidas pela escola. A inclusão de atividades que promovam a participação social e o protagonismo dos estudantes reconhece-os como agentes de transformação em suas comunidades. Esses elementos combinados formam um quadro educacional que objetiva valorizar e incentivar o protagonismo juvenil, reconhecendo os estudantes como participantes ativos em seu processo educativo e como agentes de mudança em suas comunidades e na própria sociedade em que estão inseridos. Assim, é entregue ao estudante tanto o bônus quanto o ônus de suas escolhas feitas de maneira autônoma em relação ao seu futuro no que tange à área laboral e educacional.

2.2.3 Resolução CNE/CP nº 4/2018

A Resolução CNE/CP nº 4/2018 estabelece a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) como a última etapa da Educação Básica. Ela se baseia em resoluções e leis anteriores que delineiam as responsabilidades do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação na definição de diretrizes e objetivos educacionais. Esboçando os objetivos do Ensino Médio, a Resolução inclui a consolidação de conhecimentos, a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania, o desenvolvimento de habilidades de pensamento ético e crítico, e a compreensão dos processos científicos e tecnológicos. O documento não faz menção direta aos termos "protagonismo juvenil" ou "protagonismo estudantil". No entanto, diversos aspectos dessa Resolução sugerem um foco no desenvolvimento de estudantes ativos, críticos e participativos, elementos essenciais ao protagonismo juvenil.

A BNCC-EM define competências gerais que direcionam a formação dos estudantes, várias das quais envolvem uma participação ativa dos jovens em seu desenvolvimento educacional e social. A valorização do conhecimento para compreender e explicar a realidade, a curiosidade intelectual para investigar e criar soluções, a participação em práticas culturais e artísticas, o uso crítico das tecnologias digitais, e a capacidade de argumentar e tomar decisões éticas e responsáveis são exemplos de posturas autônomas esperadas pelos estudantes. Esses aspectos devem incentivá-los a serem agentes ativos em sua aprendizagem e também na comunidade onde vivem. Parece sempre haver uma expectativa de que exista uma

colaboração tripla entre escola, comunidade e mundo do trabalho, em que cada um trabalha em benefício dos outros.

A estrutura curricular proposta, que combina uma formação geral básica com itinerários formativos, permite aos estudantes fazerem escolhas sobre parte de sua trajetória educacional, alinhando seus interesses e projetos de vida com as aprendizagens escolares formais. Esse aspecto da BNCC-EM pode contribuir com a promoção do protagonismo dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de seguir caminhos que reflitam suas paixões e aspirações. Embora o documento não aborde metodologias de ensino específicas, a ênfase em competências e habilidades, e a orientação para que as instituições de ensino desenvolvam propostas pedagógicas contextualizadas e significativas, sugerem uma inclinação para a valorização de metodologias ativas de aprendizagem.

Aqui é importante destacar o papel que as chamadas “metodologias ativas” têm desempenhado em documentos de orientação educacional como esses sobre os quais me debruço nesta dissertação. Esse tipo de metodologia, que surge como uma oposição às metodologias concebidas como tradicionais e, portanto, consideradas ultrapassadas e desinteressantes para os estudantes da educação básica contemporânea, aprecia a utilização de tecnologias digitais e a valorização de novos modos de aprender, indo em direção contrária à posição unilateral que tradicionalmente dispensa sobre o professor o papel de transmissor único da informação (Libâneo, 2022).

É certo que o debate sobre metodologias ativas não se iniciou em conjunto com o surgimento do Novo Ensino Médio, pois já na chamada Educação Nova, no final do século XIX, debates sobre expansão de tecnologias de aprendizagem já vinham sendo realizados (Libâneo, 2022). Contemporaneamente, esse debate tem se intensificado, pois a introdução de metodologias ativas na escola tem sido defendida como uma inovação não somente interessante, mas também necessária para o alcance de uma aprendizagem integral. Entre as justificativas para a sua utilização está a de que estaríamos vivendo um mundo onde a informação e a comunicação se tornaram essenciais com o elevado uso de computadores, celulares e internet e que a escola deveria incluir esses elementos em seus planos de aula e de ensino.

sobre estratégias de ensino e uso de procedimentos didáticos destinados a assegurar melhor aprendizagem dos alunos. As metodologias ativas incluem abordagens conhecidas há algum tempo como trabalho em grupo, ensino individualizado, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, metodologia da problematização, contratos didáticos, portfólios, comunidades de aprendizagem, comunidades de investigação, comunidades de prática (Behrens, 2001; Veiga, 2017) mas são, também, fortemente identificadas com o uso de tecnologias digitais como ensino híbrido, sala de aula invertida, gamificação, programação e robótica etc. (Libâneo, 2022. p. 107).

No momento presente, as metodologias ativas possuem variadas definições sobre o que são e para que servem, mas concordo com a definição de Libâneo (2022), que entende que essas metodologias são “estratégias impulsionadoras de novas dinâmicas para incrementar o processo de ensino-aprendizagem, com considerável ênfase na incorporação das tecnologias digitais nas aulas” (Libâneo, 2022. p. 108). As metodologias ativas contribuem com a concretização da ideia de que os estudantes sejam ativos em seus processos de aprendizagem, pois se tornam responsáveis pela apreensão do conteúdo. Nesse tipo de metodologia, os professores cumprem o papel de tutores ou acompanhantes do trabalho de aprendizagem, que é particular do próprio estudante.

Uma vez que o ensino tradicional passa a ser considerado incapaz de lidar com os impactos e mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, as metodologias ativas têm sido propagadas como uma inovação nos métodos de ensino por proporcionar uma aprendizagem por meio da resolução de problemas de maneira criativa. Um dos argumentos fortes utilizados para a reforma do Ensino Médio foi que o ensino como era estaria desinteressante aos estudantes e, por essa razão, poderia se justificar o elevado número de evasão nessa etapa de ensino.

Os métodos considerados tradicionais focados no professor como agente principal e detentor da informação pareciam estar criando e mantendo os estudantes em inércia, passivos e desmotivados e as metodologias ativas, ao contrário, representariam a inovação, a transformação desses mesmos estudantes em sujeitos ativos e participativos em seus processos, chegando a ser até eles mesmos produtores de seus próprios conhecimentos. E espera-se que tudo isso seja refletido no mercado de trabalho, local em que esses estudantes deverão estar, por meio dos conhecimentos desenvolvidos na escola, treinados a lidar com situações complexas. As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional, apresentando diferentes abordagens que visam engajar os alunos de maneira mais efetiva.

As metodologias ativas mais difundidas e recomendadas, conforme se pode verificar em sites da Internet, são: a) Sala de aula invertida, em que o professor indica o conteúdo, os alunos o pesquisam em casa basicamente por meios digitais, na aula tiram suas dúvidas; b) Ensino Híbrido, que promove a integração entre ensino online com uso de tecnologias e ensino presencial na sala de aula; c) Aprendizagem Baseada em Problemas, em que são propostos problemas ou casos, preferentemente de caráter prático, os alunos buscam solucioná-los individualmente ou em grupo com a assistência do professor; d) Seminários e/ou debates, que possibilitam discussões em que os estudantes aprendem a argumentar, a confrontar opiniões, a interagir com os colegas etc.); e) Gamificação e outras atividades lúdicas em que são utilizados jogos interativos no celular e brincadeiras referentes ao conteúdo. f) Projetos práticos como aprendizagem Maker (aprender fazendo), apresentação de situações problema, uso de programação e robótica, pesquisa de campo. (Libâneo, 2022. p. 109).

Apesar de não mencionar explicitamente os termos "protagonismo juvenil" ou "protagonismo estudantil", a BNCC-EM estabelece um quadro educacional que valoriza e promove o papel ativo dos estudantes em seu processo de aprendizagem e participação social. A ênfase em competências gerais, a estrutura curricular flexível e a valorização da autonomia e do pensamento crítico são elementos que são preconizados para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Abordagens como a proposta pelas metodologias ativas buscam colocar os estudantes no centro do processo educativo, fomentando sua autonomia, colaboração e engajamento ativo. A resolução CNE/CP nº 4/2018 destaca a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes. Essas são tidas como características fundamentais para o protagonismo, pois estudantes independentes e críticos devem ser capazes de tomar decisão, formular suas próprias opiniões e agir de maneira responsável e consciente.

2.2.4 Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLIDF

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (PLIDF) é um conjunto de ações pensadas para colocar em prática o Novo Ensino Médio no Distrito Federal. Ele decorre da necessidade de atender aos requisitos da Lei nº 13.415/2017, que apresenta algumas diretrizes essenciais. Uma delas é incentivar os estudantes a serem protagonistas de suas próprias vidas, ou seja, a serem ativos e determinados na construção de seus projetos pessoais. Outro ponto é dar mais autonomia para os jovens, para que eles tenham mais controle sobre o que aprendem

e como aprendem. Além disso, o PLIDF enfatiza a valorização do processo de aprendizagem, aumentando o tempo na tentativa de assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme definido na BNCC. Dessa maneira, pode ser visto como um documento, que no âmbito do Distrito Federal, faz ressonância aos outros documentos analisados anteriormente.

Apesar da ideia do Projeto da BNCC e do próprio Novo Ensino Médio ser, primeiramente, um projeto geral que deve ser aplicado conforme as realidades escolares presentes em cada Estado e escola brasileira, segundo as suas próprias características, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio não precisou customizar muito os documentos “principais” e/ou gerais como a Lei nº 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou a Resolução CNE/CP nº 4/2018 para ser publicado. Para entender a implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, é fundamental considerar o Plano de Implementação, que delinea as ações necessárias para cumprir as diretrizes estabelecidas pela legislação.

Este Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal - PLIDF apresenta as ações referentes à implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, a fim de garantir o cumprimento da Lei nº 13.415/2017, que prevê a promoção do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, a valorização das aprendizagens, com a ampliação da carga horária de estudo e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, a partir do previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O PLIDF tem por objetivo apresentar as dimensões estratégicas, assim como as principais ações, a partir do que dispõe a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que “Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação”, bem como os demais normativos e orientações que estruturam e regulamentam a oferta do NEM nas redes de ensino do Brasil. (Distrito Federal, 2022, p. 5).

Além de fornecer conteúdo informativo, o documento também inclui informações relevantes sobre a visão quantitativa das unidades de Ensino Médio do Distrito Federal, bem como o número de escolas operando em regime de meio período (5 horas) e período integral (9 horas). Detalhes sobre a estrutura da Secretaria ilustram o estado da educação no Distrito Federal em relação ao número de professores contratados permanentes e temporários, qualificações acadêmicas dos profissionais da educação, documentos divulgados pela SEEDF à comunidade sobre atualizações do NEM, entre outros aspectos relacionados à estrutura do sistema. Essencialmente, ele oferece uma visão geral de como as instituições estavam operando no momento

da implementação da reforma.

Neste documento, o Projeto de Vida é visto como o principal trampolim do desenvolvimento dos estudantes a partir do NEM, pois permite que eles façam escolhas mais acertadas sobre o futuro em conjunto com as disciplinas da formação geral básica, que é oferecida a toda a clientela da rede. O documento também elenca documentos orientadores que abrangem a estrutura educacional do novo formato para que a comunidade escolar se informe sobre ele. Essencialmente, ele oferece uma visão geral de como as instituições estavam operando no momento da implementação da reforma e de como a nova Lei pode contribuir com e para o protagonismo estudantil, tendo em vista que um dos objetivos da implementação do novo currículo foi torná-lo

instrumento promotor da inclusão, dos valores democráticos e sustentáveis, do protagonismo juvenil e do uso consciente e produtivo das novas tecnologias, concebido para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem.” (Distrito Federal, 2022, p. 14)

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio surge em resposta à necessidade de cumprir as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, que preconiza a promoção do protagonismo dos estudantes em suas trajetórias educacionais e pessoais, bem como a ampliação da autonomia dos jovens no processo de aprendizagem. Ao enfatizar a valorização do processo de ensino e aprendizagem, o PLIDF busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento está inserido em um contexto muito mais amplo de reformas educacionais, mas faz o esforço de adaptar as diretrizes gerais às particularidades e necessidades locais do Distrito Federal.

Assim, o PLIDF se apresenta como um documento que não apenas delinea as ações práticas para a implementação da reforma, mas também reflete determinada preocupação em promover a participação ativa dos estudantes em seu processo educativo e no planejamento de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Figura 2: Mapa de regiões administrativas do DF



2.3 O protagonismo estudantil/juvenil

O termo "protagonismo juvenil" foi amplamente divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das bases fundamentais e relevantes para a Reforma do Ensino Médio. A principal premissa que este termo carrega enquanto uma categoria importante presente nos documentos do NEM, é que o protagonismo juvenil é capaz de contribuir para que os estudantes tenham a liberdade de escolher seus percursos formativos. Isso contribuiria para tornar o Ensino Médio mais atrativo, especialmente com a inclusão da novidade dos itinerários formativos no currículo escolar.

A importância do protagonismo estudantil/juvenil está em ouvir a voz dos estudantes, a fim de que se tornem mais ativos em seus processos educacionais de aprendizagem. Costa (2000) define protagonismo como a capacidade de ser o ator principal dos caminhos pelos quais sua vida caminhará, seja jovem, adulto, membro da sociedade civil ou do Estado. Da mesma forma, Souza (2006) define o jovem protagonista como o principal ator que atua em um cenário considerado público.

No documento do Currículo em Movimento, o termo "protagonismo juvenil" aparece 38 vezes. Inicialmente, é apresentado como uma competência essencial para o século XXI, junto a outras habilidades contemporâneas, como resolução de

problemas, coragem, resiliência e autoconhecimento. Posteriormente, a categoria é integrada no quadro de competências gerais da educação básica, que busca:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Distrito Federal, 2020. p. 22).

Baseando-se nos discursos oficiais da BNCC (2018) que defende a valorização de saberes e vivências culturais, assim como a apropriação destes pelos estudantes, o protagonismo estudantil/juvenil conceituado pelo currículo do Distrito Federal envolve a formação de indivíduos ativos, capazes de tomar decisões e fazer escolhas fundamentadas no conhecimento, na reflexão e na consideração de si mesmos e da coletividade, de modo a promover a mobilização de forças, talentos e potencialidades para desenvolver e realizar seu Projeto de Vida. A ideia desse tipo de protagonismo é reforçada por todo o documento e incluída em todas as áreas do conhecimento e disciplinas curriculares, pois entende-se que o estudante deve ser incentivado pelo professor a participar de forma ativa do seu próprio processo de aprendizagem, a fim de que sejam desenvolvidas a sua autonomia, sua coragem, sua resiliência, entre outras competências elencadas pelo documento.

Demo e Silva (2020), em reflexão sobre o protagonismo estudantil, defendem que a ideia e conceito desenhados para explicar o protagonismo juvenil poderiam ser utilizados como uma oportunidade para dar atenção às opiniões dos estudantes, principais interessados em obter uma educação de qualidade. Ao analisarmos o que está proposto nos documentos oficiais que versam sobre o assunto, é possível observar que uma das principais intenções em tornar o estudante protagonista, e não o/a professor/a ou outro profissional da educação como acontece em um ensino tradicional, é para que, de fato, o/a estudante tenha conhecimento e autonomia para traçar o melhor percurso educacional para si. Contudo,

As demandas atuais da sociedade, preconizadas por mudanças no mundo do trabalho, avanços tecnológicos e comunicacionais, economia globalizada e a tônica do neoliberalismo – nova razão do mundo, conforme Pierre Dardot e Christian Laval (2016) – acarretam novas formas de sociabilidade e podem corroborar o estabelecimento de prioridades que, somadas à falta de compreensão da realidade, farão com que o processo educativo desenvolvido nas instituições formais de ensino não cumpra a sua função social.” (Alves e Oliveira, 2022, p. 101).

É certo que a ideia contida no conceito de “protagonismo” ou “protagonismo juvenil” não germinou primeiramente em solo brasileiro ou que essa ideia tenha sido encabeçada pelo NEM de modo pioneiro. Estudos mostram que ideias relativas a autonomia, capacidade de escolha, entre outros, vinham sendo empregadas muito fortemente em contextos educacionais norte-americanos e que já estavam presentes em textos de organismos internacionais, órgãos de governo e educadores desde meados da década de 90 (Souza, 2006), mas que agora têm ganhado um certo holofote por meio do novo currículo e de suas bases consideradas indispensáveis.

Demo e Silva (2020) entendem que o protagonismo possa ser entendido descomplicadamente, à primeira vista, como um sinônimo do que o imaginário social conhece como empreendedorismo, mas que esse tipo de associação não deveria ser a mais “natural” ou lógica a ser estabelecida entre as duas categorias. Os autores defendem um tipo de protagonismo estudantil que evite ideias neoliberais empreendedoras que, segundo eles, é um modismo recorrente atual. Isto é, o empreendedorismo seria bem-vindo dentro do contexto escolar se surgisse diretamente das ideias dos alunos que desejassem avançar ou inserir no mercado algum projeto desenvolvido na escola. Ou seja, que a ideia de empreender surgisse a partir da própria prática do estudante enquanto protagonista da sua trajetória escolar. Entendendo o empreendedorismo como algo não necessariamente neoliberal, Demo e Silva (2020) defendem que o fazer-se protagonista pode ser importante para o desenvolvimento da autonomia subjetiva dos jovens que estão em idade escolar. A sugestão dos autores é de que os alunos participem dos processos decisórios dentro da escola e tomem conta de seu futuro, sendo o seu principal agente.

Os autores estabelecem uma certa distinção entre o protagonismo estudantil do empreendedorismo neoliberal. Sugerem que os/as professores/as assumam um papel de mediação semelhante ao dos pais/responsáveis, orientando os estudantes para que se tornem autônomos em seu processo educacional. Se o protagonismo defendido nos documentos oficiais analisados nesta dissertação tivesse se alinhado com o protagonismo estudantil proposto por Demo e Silva (2020), os estudantes teriam tido uma oportunidade mais significativa de serem ouvidos durante o processo de aprovação da Lei nº 13.415/2017, por exemplo.

Em documento divulgado pela Diretoria de Ensino Médio do Distrito Federal

(DIEM) à época em que o GDF buscou discutir a nova proposta curricular com a comunidade escolar, baseado na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), de 2015 e também no Censo Escolar do mesmo ano, mostrou-se que 32,9% dos estudantes de Ensino Médio reprovaram ou abandonaram a escola, e que o número de crianças de 6 a 14 anos que frequentavam a escola (99,1%) diminuiu para 91.5% entre os jovens regulares em instituições de ensino entre os jovens de 15 a 17 anos (Distrito Federal, 2015).

A lista de fatores da evasão escolar inclui formação insuficiente de professores, conteúdo enciclopedista, distância entre currículo e realidade, distorção idade/série, risco de vulnerabilidade social, práticas avaliativas que enfatizam o erro e pouco protagonismo estudantil. Dentre os desafios a serem enfrentados está o incentivo ao protagonismo estudantil e como uma das perspectivas do que se busca ao alcançar para o Ensino Médio está o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, por meio de um currículo flexível.

O Novo Ensino Médio surgiu em meio a mudanças significativas no cenário político brasileiro, sendo rapidamente tornado realidade em 2017 sem considerar as críticas feitas pelos profissionais da educação (Silva, 2021). Esta proposta curricular não é completamente inédita, pois a ideia de um currículo comum com uma parte diversificada já estava prevista na LDB de 1996. Dados como os divulgados pela PDAD realizada em 2015, assim como do Censo Escolar foram utilizados como um dos argumentos para a reforma, a fim de que um ensino em que o estudante tivesse mais autonomia pudesse resultar na melhora dos níveis de evasão, por exemplo.

O conceito de protagonismo juvenil surge como uma estratégia para abordar os desafios enfrentados pela juventude contemporânea, especialmente em um contexto de exclusão social e restrições no mercado de trabalho.

O discurso do protagonismo juvenil, que preceitua a participação na sociedade de uma juventude hipervalorizada, nasce como resposta ao objetivo de inserção social dos jovens não mais possível por meio de programas de qualificação profissional diante de um mercado de trabalho cada vez mais restritivo. A participação do jovem protagonista é a solução para o problema que a todos preocupa: as condutas disruptivas (individualismo extremado, adesão às drogas, violência e assim por diante) de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes. (Souza, 2006, p. 74).

Por outro lado, o Censo Escolar de 2019 revelou que muitas escolas públicas no Brasil enfrentam sérias dificuldades estruturais, como salas de aula em mau estado

de conservação e escassez de recursos didáticos. Nesse contexto, Silva e Schneider (2017) argumentam que a personalização do currículo, de acordo com os interesses dos jovens e sua flexibilidade, está intrinsecamente ligada às políticas neoliberais, pois transfere as responsabilidades do Estado para o indivíduo. Essa transferência pode ser prejudicial, considerando a dificuldade de desenvolver e incentivar a autonomia dos estudantes em um ambiente com recursos limitados.

Portanto, a formação de estudantes flexíveis e multitarefa, que exigem apenas um mínimo de educação geral, pode ser mais interessante para o neoliberalismo. É possível perceber ao longo da história educacional do Brasil a influência de organismos internacionais e dos interesses econômicos que possibilitaram uma crescente ênfase no ensino profissional sobre os itinerários formativos, muitas vezes como uma estratégia conduzida por grupos empresariais para tornar a reforma mais atrativa aos jovens. Nesse sentido, as escolas, a educação e os alunos são tratados como empresas, mercadoria e clientes, respectivamente (Silva, 2021).

2.4 O protagonismo visto de dentro - o chão da escola na perspectiva de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

A discussão sobre o protagonismo juvenil no contexto educacional levanta questionamentos relevantes acerca de sua possível conexão com ideais neoliberais. De acordo com Ball (2014), a reforma do Ensino Médio tem possibilitado a influência de empresas privadas na educação, as quais se apresentam como solucionadoras das supostas deficiências do sistema educacional, que são principalmente de natureza estrutural e de capital humano.

Embora o Governo Federal tenha promovido a reforma do Ensino Médio destacando a liberdade de escolha dos estudantes e a oportunidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas, é crucial ressaltar que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos. Isso pode resultar em restrições para os estudantes, especialmente nas instituições com problemas estruturais.

As políticas educacionais envolvem uma complexa rede de níveis e atores sociais, refletindo os conflitos presentes na sociedade. A implementação do novo Ensino Médio tem sido palco de disputas entre profissionais da educação e empresários do setor, cada um buscando maior destaque. A reforma ainda está em

andamento, e é fundamental considerar as perspectivas dos usuários do sistema educacional sobre ela. O Governo Federal propõe que cada secretaria estadual de educação elabore suas próprias estratégias para implementar as políticas educacionais.

Para esta sessão e para o capítulo 3, foram entrevistados três professores da rede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa e Sociologia) que estão inseridos no Novo Ensino Médio desde os primórdios de sua implementação no Distrito Federal. Apesar de trabalharem em Coordenações Regionais de Ensino e escolas distintas, os três professores entrevistados compartilharam experiências que podem ser compartilhadas entre si. A experiência do trio de professores revela uma tentativa de modernizar o Ensino Médio por meio da oferta de escolhas e trilhas personalizadas para os alunos. No entanto, todas destacaram desafios significativos, como problemas logísticos, falta de infraestrutura e a ideia ilusória de autonomia. A implementação do novo sistema parece variar amplamente entre diferentes escolas, com algumas conseguindo oferecer uma experiência mais estruturada e outras enfrentando dificuldades práticas que comprometem a eficácia do modelo, mas a dificuldade no que tange ao oferecimento de trilhas e itinerários que agradem a todos e que de fato lhes dê opções de escolha parece ser uma constante entre todos.

2.4.1 Professora Inês

Inês é professora de Sociologia, formada em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), e decidiu seguir a carreira docente após participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) ainda na graduação. Ela começou como estagiária na educação infantil em 2019, passou por experiências negativas em escolas de gestão compartilhada (militarizadas), sofreu repressões e enfrentou desafios durante a pandemia. Inês teve dificuldades para conseguir carga horária completa de aulas de Sociologia, tendo que ministrar além das aulas de Formação Geral Básica (FGB) temas relativos aos Itinerários Formativos (IF) no Ensino Médio.

Inês trabalha em uma escola que implementa um sistema de escolha de matérias e trilhas para os alunos, como propõe o novo modelo de ensino. A professora, em sua descrição sobre o processo pelo qual os alunos e professores

passam para selecionar as eletivas e trilhas, pontua que as trilhas possuem um conjunto de disciplinas pré-definidas. Contudo, as trilhas só são oferecidas se existir algum professor disposto e disponível a lecionar naquele ano letivo.

No início do ano os estudantes possuem a oportunidade de assistirem as apresentações das eletivas disponíveis para cada trilha e, em seguida, elaboram uma lista com as disciplinas que desejam cursar dentro da sua trilha escolhida. Por exemplo, se o estudante escolher cursar a trilha de exatas, ele pode escolher uma eletiva de empreendedorismo ou matemática financeira, se estas estiverem disponíveis.

Abaixo está representada uma trilha de aprendizagem compartilhada comigo pela professora Inês, nomeada “Dinheiro na mão é vendável”, as áreas de conhecimento são Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que está dividida por eixos estruturantes que são os mesmos para todas as trilhas (Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção cultural e Empreendedorismo), e também Unidades Curriculares que começam no 3º semestre, ou seja, a partir do 2º ano do Ensino Médio e culminam no 6º semestre com propostas de conteúdos envolvendo o empreendedorismo.

Figura 3: Trilha “Dinheiro na mão é vendável”



TRILHA DE APRENDIZAGEM



DINHEIRO NA MÃO É VENDAVAL

Objetivo: Investigar os conceitos básicos e as relações entre Economia, Trabalho, Consumo e Educação Financeira e aprender a lidar com dinheiro de forma sustentável.

Áreas do Conhecimento: Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Bloco do ENEM: BLOCO III

Cursos Superiores Relacionados: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Computação, Ciências Sociais, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Fortificação e Construção, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Estatística

Unidades Curriculares Obrigatórias Trilhas com 8 U.C.

Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Eixos Estruturantes	Investigação Científica	Processos Criativos	Mediação e Intervenção Sociocultural	Empreendedorismo
Unidades Curriculares	UC1 CHSA Decifrando a Economia - Conceitos econômicos básicos	UC3 MAT Vida financeira - Planejando o orçamento familiar	UC5 CHSA Eu quero, eu consumo? Ter ou não ter, eis a questão	UC7 (MAT/CN/CHSA/LING) Feira de Trocas Solidárias
	UC2 MAT Como fazer seu dinheiro trabalhar para você?	UC4 CHSA Como as sociedades produzem riqueza?	UC6 CHSA Tanta gente sem casa, tanta casa sem gente	UC8 CHSA Tributos, Proteção Social e investimentos

Unidades Curriculares Complementares Trilhas com 10 U.C. ou 12 U.C.

Unidades Curriculares	UC9 LGG "Fisgando o peixe pela boca" - Atraia o consumidor	UC10 CHSA O retrato do trabalho no Brasil	UC11 CN Qual é o preço do crescimento econômico?	UC12 LGG Direito do Consumidor na Prática
------------------------------	------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

212 / 399

Trilha: **Dinheiro na mão é vendaval**
 Unidade Curricular 7: **Feira de trocas solidarias**
 Area do Conhecimento: **CHSA + CN + LGG + MAT**
 Eixo Estruturante: **Empreendedorismo**

APRESENTAÇÃO

Esta unidade curricular tem como objetivo incentivar o protagonismo dos estudantes ao propor o mapeamento de iniciativas de empreendedorismo sustentável existentes nas comunidades em que os mesmos residem ou próximas a elas. A partir do século XX, assuntos como o consumo consciente e o desenvolvimento sustentável se tornaram pautas importantes, fazendo parte da agenda de muitos países desenvolvidos e de associações e organismos internacionais, como a ONU. Tais pautas vêm ganhando cada vez mais destaque devido às mudanças climáticas intensificadas nas duas últimas décadas, à poluição do meio ambiente e ao esgotamento de recursos naturais em nosso planeta. Sendo assim, tal abordagem e o mapeamento tem como objetivo principal mostrar a importância do consumo consciente e reforçar a possibilidade de se empreender de forma que não seja agressiva ao meio ambiente. Para tal, os estudantes poderão produzir mídias digitais e produtos gráficos com campanhas que incentivem a adoção de práticas sustentáveis. Como produto final, sugere-se a organização de uma Feira de Trocas, em que os estudantes poderão vivenciar uma prática que visa substituir a acumulação pela solidariedade e pela cooperação entre as pessoas, utilizando a perspectiva de reaproveitamento ao invés do descarte. Os estudantes poderão ainda divulgar o evento para toda a comunidade escolar para que haja maior participação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Eixos Estruturantes - CHSA

Empreendedorismo

<p>CHSAIF10 - Avaliar oportunidades, saberes, técnicas e recursos de processos produtivos nas perspectivas de análise e de reflexão sobre as culturas do empreendedorismo, da autogestão e do trabalho associado, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>CHSAIF11 - Selecionar estratégias criativas, relacionadas às ações de natureza social, econômica, ambiental, política e cultural, de forma articulada às diversidades de projetos de vida, com o intuito de construir projetos pessoais e/ou associativos.</p>	<p>CHSAIF12 - Desenvolver projetos por meio da elaboração e concretização de ações que coadunem com as práticas democráticas de cidadania, de sustentabilidade e de Direitos Humanos.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Eixos Estruturantes - LGG

Empreendedorismo

LGG10IF - Entender de que forma o repertório pessoal acerca das diversas linguagens pode contribuir com a materialização de projetos de interesse individual e/ou coletivo, desenvolvendo estratégias éticas e sustentáveis para concretizá-los.

LGG11IF - Organizar repertório pessoal acerca das diversas linguagens, favorecendo a escolha de conhecimentos que contribuam para o planejamento de iniciativas e/ou empreendimentos de interesse individual e/ou coletivo; fomentando a participação juvenil e a iniciativa empreendedora.

LGG12IF - Desenvolver ações vinculadas a projetos individuais e/ou coletivos, estruturando iniciativas empreendedoras que proponham soluções para desafios pessoais, socioculturais e ambientais.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Eixos Estruturantes - MAT

Empreendedorismo

MAT10IF - Selecionar conhecimentos e recursos matemáticos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.

MAT11IF - Desenvolver projetos (pessoais e/ou produtivos) articulados com o projeto de vida, utilizando conhecimentos matemáticos.

MAT12IF - Avaliar as diversas formas de relação entre os conhecimentos e recursos da Matemática e, também, a influência desses para concretizar projetos pessoais ou produtivos, levando em consideração as tecnologias e os impactos socioambientais.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Eixos Estruturantes - CN

Empreendedorismo

CN10IF - Entender a importância da tecnologia para a sociedade humana, que historicamente utiliza processos e insumos biológicos para a subsistência, a promoção do crescimento e a geração de bem-estar.

CN11IF - Avaliar alternativas tecnológicas, selecionando as de melhor custo-benefício, considerando seus impactos ao ambiente, às comunidades locais e à saúde humana, tanto física quanto mental.

CN12IF - Desenvolver soluções sustentáveis para questões cotidianas, a partir de saberes e tecnologias que favoreçam o exercício da cultura, da cidadania, bem como o desenvolvimento da sociedade, considerando suas necessidades por produção de alimentos, geração de energia e manutenção da saúde.

Para assegurar a organização e transparência do processo, a coordenação da escola fornece um documento normativo com uma lista das trilhas e eletivas possíveis aos estudantes para aquele ano letivo determinado. Cada área de conhecimento,

como Sociologia ou Geografia, por exemplo, escolhe quatro eletivas para serem oferecidas ao longo do ano. Esse sistema demonstra uma tentativa de planejamento e um engajamento tanto dos professores quanto dos alunos na definição do percurso educacional dentro da instituição de ensino.

2.4.2 Professor Ernesto

Ernesto, de maneira parecida a Inês, formou-se em Ciências Sociais também pela UnB. Inicialmente, o professor tinha o plano de realizar um bacharelado em Sociologia, mas a licenciatura acabou se tornando uma opção viável para ele, especialmente após ter uma boa colocação em uma prova para professor temporário da SEEDF, em 2022. Ernesto começou a trabalhar com o 1º ano do Novo Ensino Médio, que estava no início do processo de implementação na escola naquele momento. Por já ter se ambientado ao novo modelo de ensino por meio da leitura de livros e artigos, o professor já tinha uma ideia do que esperar do seu primeiro ano de docência no novo formato.

Ernesto revelou uma série de desafios enfrentados no contexto da escolha de disciplinas e trilhas no Ensino Médio, como por exemplo as condições em que as disciplinas são oferecidas. Segundo ele, em sua escola há um problema de logística, pois as turmas são alteradas constantemente devido a dificuldade no sistema de escolha por parte dos estudantes, o que acaba trazendo transtornos não só para esse público, mas também para os próprios professores e coordenadores da instituição.

Segundo a sua própria visão, a estrutura do novo Ensino Médio tem destacado uma certa tendência de individualização do ensino, pois cada escola executa o novo formato a partir da sua disponibilidade estrutural, e a dificuldade das escolas públicas em oferecer uma variedade de disciplinas eletivas, em comparação com as escolas particulares, por exemplo. Ele menciona a falta de estrutura das escolas públicas, citando um exemplo do diretor enfrentando dificuldades para organizar as turmas e salas de aula dentro do formato exigido no prazo correto. Para exemplificar as problemáticas, Ernesto cita este caso:

“Tinha um aluno que não queria, como eu falei, que estavam na disciplina porque eram forçados a escolher, o que gerou problemas de logística devido ao sistema de escolhas. A gente ficou quase um mês nas terças e quintas dando aula para turmas diferentes, por exemplo, porque as turmas não fechavam. Aí terça-feira, vinha uma porção de alunos a nova terça-feira que

em tese tem que ser a mesma turma já mudava porque tava tendo problema na questão de escolha, então a escola sofreu muito A coordenação sofreu muito porque o sistema não ajudava.”²⁸

Ou seja, o estudante mencionado na entrevista não tinha interesse nas disciplinas oferecidas pela escola, mas viu-se obrigado a escolher alguma delas para fechar a sua grade de estudos. O que, segundo Ernesto, acaba tornando as aulas não muito atrativas e pouco participativas por parte dos estudantes, uma vez que não há reprovação nas eletivas por nota baixa ou baixo rendimento, o que acaba resultando num índice alto de não assiduidade dos estudantes.

2.4.3 Professor Manuel

Diferente das outras duas trajetórias, Manuel é formado em Letras, com habilitação para lecionar Inglês e Português. Também se formou pela Universidade de Brasília, local onde também concluiu a sua pós-graduação. Há três anos trabalha como professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo dois anos como professor de contrato temporário e está em seu primeiro ano como professor efetivo, tendo sido nomeado em dezembro de 2023.

Sua experiência começou em 2022, ainda no modelo antigo de Ensino Médio como professor de Inglês e Português, portanto consegue fazer um paralelo importante entre as duas realidades. A primeira diferença importante diz respeito às cargas horárias dos professores, pois o novo formato possibilitou uma abertura de lacunas nas cargas horárias dos professores, principalmente de professores de disciplinas específicas (que não seja Português ou Matemática) e também de professores em contrato temporário, que recebem por hora trabalhada. A grande maioria dos professores que não são de Matemática ou Língua Portuguesa não conseguem fechar carga completa de 40h, pois seus horários de aula foram drasticamente reduzidos no NEM.

Então você apesar de você ser o professor 40 horas você termina não recebendo 40 horas porque acontece que essa carga não fecha, então às vezes você dá 34 horas, às vezes 36 horas justamente porque o foco do novo Ensino Médio é tirar o foco de matérias que eles consideram menos necessárias do ponto de vista de carga horária.²⁹

²⁸ Entrevista concedida em 03 de junho de 2024. Transcrição minha.

²⁹ Entrevista concedida em 06 de junho de 2024. Transcrição minha.

Ou seja, professores de Língua Portuguesa, como é o caso de Manuel, considerada uma área mais relevante que outras sempre conseguem fechar suas horas. O mesmo não acontecia quando o professor lecionava Inglês, por exemplo.

Na escola em que Manuel leciona há um catálogo de disciplinas baseado em discussões prévias realizadas pelo corpo docente, que resulta em um grupo de disciplinas possíveis para os estudantes escolherem. O professor destaca que, devido à falta de salas suficientes na escola, o número de disciplinas eletivas é reduzido, levando a uma situação em que os alunos são obrigados a cursarem disciplinas que não escolheram, sendo chamadas de "obrigativas". Isso acaba gerando um certo desafio em relação à autonomia dos alunos na escolha de suas disciplinas e na própria ideia do projeto de protagonismo estudantil.

Além disso, a falta de estrutura física adequada na escola impacta no conforto e na qualidade do ambiente de aprendizagem. A escola em que Manuel trabalha foi originalmente projetada para o Ensino Fundamental e teve que ser adaptada para o Ensino Médio, o que acaba por contribuir com determinadas dificuldades logísticas, uma vez que as necessidades do público do Ensino Fundamental são diferentes das necessidades sentidas por um público jovem de Ensino Médio. As salas de aula são pequenas e apertadas, portanto, não há um conforto climático adequado, por exemplo.

Na escola de Manuel funciona da seguinte maneira: os estudantes precisam fechar as seis aulas diárias e não podem escolher cursar menos. Então, precisam preencher com a Formação Geral Básica (Português, Matemática, Sociologia, Geografia, etc.) e também as eletivas, que são os próprios estudantes que escolhem, segundo seus próprios interesses. As grades são montadas de forma que o estudante esteja os seis horários dentro da sala de aula. Das cinco eletivas oferecidas pela escola, cada estudante deve escolher pelo menos três. Segundo Manuel, os estudantes, a partir desse sistema de escolhas estão sempre se vendo obrigados a escolher entre uma formação científico crítica humanista ou uma formação profissional, vide que as eletivas ofertadas seguem sempre uma dessas perspectivas.

“Eles são muito imaturos para muita coisa, então os alunos que permanecem na escola de fato, eles gostam desse sistema porque eles podem faltar na classe a sexta, então assim é o que me falam é ‘Ah, eu gosto porque não tem aquela cobrança não tem rigidez **não tem avaliação**’, eles realmente usam a

quarta-feira como **dia de folga** então para eles é muito cômodo, né? Poxa, a gente tá tendo que escolher entre ficar bem preparado academicamente ou cursar curso técnico, podia ter os dois né?”

Contudo, Manuel não é totalmente pessimista em relação ao projeto do Novo Ensino Médio e, especialmente, ao sistema de escolha e do protagonismo estudantil, pois baseando-se em sua própria trajetória enquanto estudante de escola pública do Distrito Federal em um Instituto Federal, onde tinha aula em tempo integral oferece um contraponto que considera ser aplicável à realidade atual:

Eu acredito que se a implementação fosse integral, minha formação teria sido diferente. Fui aluno da Secretaria de Educação no Ensino Fundamental e fiz meu Ensino Médio no Instituto Federal de Brasília (IFB), onde a educação é integral. Se essa abordagem fosse adotada de forma completa, o debate sobre o novo Ensino Médio seria diferente. Eu gostaria de chamar de EMtec - Ensino Médio técnico integrado. Pela manhã, tínhamos as disciplinas comuns do currículo e, no turno oposto, fazíamos o curso técnico de nossa escolha, separado em turnos. Cresci vendo essa abordagem proporcionar aos estudantes o direito de não terem que escolher entre matérias acadêmicas e um curso técnico para garantir seu sustento.

Ao analisar as trajetórias dos professores Inês, Ernesto e Manuel no contexto do novo Ensino Médio, é possível observar desafios compartilhados enfrentados por esses profissionais no processo de implementação das mudanças educacionais e que podem ser vistos como ícones da própria realidade do Ensino Médio no DF como um todo. Inês, Ernesto e Manuel partilham experiências relacionadas a problemas referentes, principalmente, à falta de estrutura adequada nas escolas e questões ligadas à autonomia dos alunos na escolha de trilhas e, principalmente, das eletivas.

Os relatos dos professores destacam a dificuldade em fechar carga horária completa de aulas, especialmente para disciplinas específicas, e a necessidade de se adaptar a um novo formato de Ensino Médio que prioriza determinadas áreas em detrimento de outras, como Língua Portuguesa em detrimento de Sociologia, por exemplo. As limitações estruturais das escolas, como salas pequenas e desconfortáveis, também são apontadas como obstáculos para a efetivação do novo modelo de modo efetivo. Tudo isso acaba por colocar a questão do protagonismo estudantil e da liberdade de escolha dos alunos de maneira crítica pelos professores, pois evidencia a complexidade e os desafios em que o Novo Ensino Médio do DF está inserido. Uma das constantes entre todos os entrevistados é que a falta de estrutura, física e pedagógica nas escolas, impacta diretamente no ambiente de aprendizagem

e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Apesar dos desafios vivenciados por eles, Manuel ainda consegue trazer uma perspectiva otimista ao propor uma abordagem integrada de Ensino Médio Técnico, baseada em sua própria experiência como estudante em um Instituto Federal. Talvez por ser professor efetivo de Língua Portuguesa, ou seja, não sofreu tanto os impactos da redução de carga horária, ele destaca a importância de uma abordagem que permita aos estudantes conciliarem disciplinas acadêmicas com cursos técnicos, o que, segundo ele, pode ser capaz de proporcionar uma formação mais abrangente e adaptada às necessidades individuais dos estudantes, sem “prendê-los” necessariamente, a uma formação acadêmica ou técnica.

Conclusão Parcial

As políticas educacionais envolvem múltiplos níveis e camadas, refletindo os conflitos da sociedade em diferentes entidades e atores sociais. A implementação do novo Ensino Médio tem sido um campo de disputa entre os profissionais da educação e os empresários do setor, cada um buscando maior protagonismo. Segundo Ball (2014), a reforma do Ensino Médio abriu caminho para que empresas privadas exerçam influência sobre a educação, apresentando-se como um salvador das supostas falhas do sistema educacional, as quais são principalmente estruturais e de capital humano.

Embora o governo tenha promovido a reforma do Ensino Médio enfatizando a liberdade de escolha dos estudantes e a possibilidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas, é importante questionar se esse discurso de protagonismo juvenil não está alinhado ao neoliberalismo. A reforma do Ensino Médio ainda está em andamento, e é importante considerar as opiniões dos usuários do sistema educacional sobre ela. O governo federal propõe que cada Secretaria Estadual de Educação defina suas próprias estratégias para implementar as políticas educacionais. Isso pode resultar em limitações para os estudantes, especialmente em escolas com problemas estruturais, já que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os Itinerários Formativos.

Por meio da discussão em torno dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, em particular da realidade do Distrito Federal, percebe-se a abrangência e a complexidade das transformações realizadas na educação brasileira

contemporaneamente. O objetivo dos Itinerários Formativos, conforme sugerido pelas áreas de conhecimento e pelos eixos propostos em sua estruturação, é permitir que os estudantes aprofundem os estudos em determinada área, conforme suas preferências e necessidades. No entanto, a oferta e a organização desses itinerários nas escolas ainda são problemáticas, variando de problemas logísticos e de infraestrutura até restrições à escolha de disciplinas, afetando a eficácia do modelo proporcionado.

Além disso, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, chama a atenção para uma maior autonomia do estudante e destaca sua importância no processo educativo. Os alunos devem ser ensinados a tomarem decisões bem informadas e atraentes em um mundo em constante mutação em que somente a capacidade de discernimento, análise e resolução de problemas aparentemente insolúveis pode realmente fazer a diferença. Isso só se torna possível, como argumenta Laval (2016), devido ao impacto das forças econômicas e políticas predominantes sobre o sistema de ensino que se move em direção a um ambiente de trabalho autônomo e flexível. Como resultado, a escola não precisa ocupar mais do que o papel de criar um trabalhador que está “pronto para tudo”, capaz de combinar habilidades e competências ao longo da vida e escolher quando e como colocá-las em prática.

Idealmente, a convergência entre as diretrizes nacionais e locais que se sobrepõe ao currículo, a valorização da autonomia dos alunos e o ensino com metodologias ativas apontam para um paradigma educacional transformador centrado no aluno como autor de sua aprendizagem, bem como sua criatividade e potencial de transformação.

Consequentemente, embora as perspectivas a respeito do protagonismo estudantil/juvenil em meio ao Novo Ensino Médio revelem uma realidade complexa e contraditória de política educacional na sociedade brasileira, a ideia geral por trás disso se mostra promissora. No entanto, as questões surgem do fato de que essa abordagem também deve ser aprimorada, uma vez que o protagonismo estudantil não beneficia os alunos por si só, mas é alavancado para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O desafio é, portanto, proporcionar ao protagonismo estudantil uma dimensão crítica e reflexiva que explore sua frequente complexidade, longe de simplórias associações com empreendedorismo neoliberal. Portanto, a busca do equilíbrio de

uma educação que promova a autonomia e a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que proporciona consciência crítica, solidariedade e uma cidadania ativa é o principal objetivo deste artigo.

O relato destaca que a implementação do Novo Ensino Médio e a promoção do protagonismo estudantil estão ligadas a uma abordagem crítica da educação, buscando articular diversidade, inclusão e respeito à diferença. A experiência dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece *insights* sobre como o novo Ensino Médio é vivido na prática educativa, considerando os desafios enfrentados nas dinâmicas escolares e as questões estruturais e pedagógicas que podem impactar a eficácia desse modelo.

A professora Inês salienta que as diferentes escolas oferecendo trilhas personalizadas para os alunos, demonstra um esforço para modernizar o Ensino Médio e torná-lo mais orientado ao aluno, à escolha e participação dos estudantes em seu processo educativo. No entanto, a capacidade de contar com professores disponíveis para ministrar sujeitos específicos e apresentar um planejamento e organização da direção da escola como essenciais para o funcionamento da trilha, sugerem desafios para a eficaz implementação do modelo. O professor Ernesto ressalta as dificuldades logísticas e de infraestrutura nas escolas, que afetam a capacidade de oferecer uma variedade de disciplinas eletivas. Para que isso ocorra, é essencial ter uma oferta prévia de professores diversificados. Ele destaca que a logística é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas em comparação com as particulares.

A estrutura precária e constante ajuste de turmas e salas de aula são exemplos de desafios práticos com que a escola pública se defronta na implementação do Novo Ensino Médio. Já o professor Manuel salienta a questão das cargas horárias de professores. Segundo ele, o Novo Ensino Médio “abriu várias lacunas nas cargas horárias [...] e toda essa abertura tem um limite em relação à distribuição de trabalho. É mais gente saindo de uma escola. A criação de lacunas, especialmente para os professores de língua inglesa, evidencia a nova distribuição da carga horária, o que traz importantes implicações para a remuneração e a estabilidade do trabalho docente. Esses relatos revelam a importância de considerar a realidade e as necessidades dos profissionais e dos alunos na implementação de políticas educacionais.

Refletir sobre os desafios que se apresentam no cotidiano das escolas, como

as condições estruturais e logísticas, além de garantir que os estudantes realmente participem do processo educativo, é fundamental para construir uma educação mais inclusiva, democrática e eficaz. As vivências dos professores da SEEDF nos mostram a complexidade e os obstáculos que surgem na implementação do Novo Ensino Médio, ressaltando a importância de adotar abordagens críticas e contínuas em relação às políticas educacionais e seus impactos práticos. É essencial estimular o protagonismo dos alunos e valorizar o compartilhamento das experiências dos professores, reconhecendo-os como agentes ativos na transformação da educação e na busca por uma formação mais significativa e libertadora.

Embora o governo tenha promovido a reforma do Ensino Médio enfatizando a liberdade de escolha dos estudantes e a possibilidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas, é importante destacar que as escolas não são obrigadas a oferecerem todos os Itinerários Formativos. Isso pode resultar em limitações para os estudantes, especialmente em escolas com problemas estruturais.

As políticas educacionais envolvem múltiplos níveis e camadas, refletindo os conflitos da sociedade em diferentes entidades e atores sociais. A implementação do novo Ensino Médio tem sido um campo de disputa entre os profissionais da educação e os empresários do setor, cada um buscando maior protagonismo. A reforma do Ensino Médio ainda está em andamento, e é importante considerar as opiniões dos usuários do sistema educacional sobre ela. O governo federal propõe que cada secretaria estadual de educação defina suas próprias estratégias para implementar as políticas educacionais.

CAPÍTULO 3

“O EMPREENDEDORISMO É O NOVO FUTEBOL”

“O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.”

Gentili, 1996

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir a complexidade da inclusão do empreendedorismo no currículo do Ensino Médio como um dos eixos estruturantes da nova proposta, destacando os desafios e as oportunidades que essa iniciativa tem apresentado aos usuários da educação pública do Distrito Federal, os estudantes, pela perspectiva de quatro professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre a sua participação e posição nesse novo modelo.

A análise será conduzida com base em dados coletados por meio de entrevistas com professores/as de diversas instituições de ensino públicas do Distrito Federal e fundamentada em uma perspectiva crítica em relação ao neoliberalismo educacional. Essa perspectiva argumenta que, segundo Laval (2019), Dardot (2016) e Brown (2015), a escola tende a se converter em um espaço destinado à adaptação do indivíduo, onde a educação passa a ser orientada para formar trabalhadores "empreendedores" e consumidores. Essa mudança na função educacional é abordada por Gentili (1996), que ressalta como essa ênfase na formação do indivíduo como agente econômico pode prejudicar os princípios essenciais da educação e a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Como foi possível ser observado nos capítulos anteriores até aqui, o conceito de empreendedorismo tem ganhado destaque crescente nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, refletindo uma tendência global de valorizar competências empreendedoras como essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos. Essa valorização é visível nas recentes reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, assim como no Currículo em Movimento do Distrito Federal, documentos oficiais que buscam incluir, de maneira explícita e ordenada, diretrizes voltadas ao desenvolvimento do “espírito” empreendedor entre os estudantes inseridos nessa fase da educação básica.

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças significativas na estrutura e na organização do Ensino Médio no Brasil, oferecendo uma maior flexibilização curricular e promovendo a formação integral dos/as estudantes. Entre os diversos objetivos dessa reforma está a inclusão do empreendedorismo como uma competência a ser desenvolvida ao longo da trajetória escolar dos jovens, uma vez que é considerado um eixo que estrutura todo o novo modelo. A proposta é que, ao final do Ensino Médio, os/as estudantes estejam não apenas preparados/as para ingressarem no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, mas também aptos a identificarem oportunidades, terem ideias inovadoras e criarem suas próprias iniciativas e oportunidades de modo a trilharem um caminho que contribua na culminância de seu sucesso profissional.

Paralelamente, o Currículo em Movimento do Distrito Federal surge como uma proposta de reestruturação curricular que busca alinhar-se às demandas contemporâneas e específicas da capital do país, além de fazer o esforço de transformar a reforma nacional em algo que faça sentido para a realidade do DF. Este currículo enfatiza a necessidade de preparar os/as estudantes para os desafios do século XXI, incorporando o empreendedorismo como um eixo transversal que permeia diversas áreas do conhecimento. A intenção é fomentar uma educação que vá além de uma transmissão passiva de conteúdos, incentivando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e técnicas que capacitem os/as jovens a atuarem de maneira proativa e inovadora em seus diversos contextos.

O conceito de empreendedorismo no Novo Ensino Médio transcende a ideia tradicional de criar e gerir um negócio. Ele é entendido, na verdade, como um conjunto de atitudes e habilidades essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Essas habilidades incluem criatividade, inovação, capacidade de resolver problemas, liderança e trabalho em equipe. Ao incorporar o que foi nomeado como empreendedorismo pelo currículo, o Novo Ensino Médio esforça-se para preparar os estudantes para um mundo que se mantém em constante transformação, onde a adaptabilidade e a proatividade são colocadas como justificativas e motivos fundamentais para que esse conjunto de atitudes e habilidades sejam exercitadas na escola.

A formação empreendedora deseja, portanto, capacitar os/as estudantes a identificarem oportunidades, planejarem e executarem projetos de forma eficiente e ética, e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Esse enfoque

coloca o/a coloca como protagonista de seu aprendizado, estimulando a autonomia e a autorresponsabilidade.

Conforme teorizado por Gentili (1996), que considera o neoliberalismo como um agente que privatiza tanto os sucessos quanto os fracassos sociais, argumenta-se que, se a maioria das pessoas se depara com um destino insatisfatório, isso se deve à incapacidade de reconhecer e aproveitar as vantagens do mérito e do esforço individual, que são fundamentais para atingir o sucesso na vida.

Com efeito, como já tentei demonstrar em outros trabalhos, a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o consumidor. (Dardot; Laval, 2016, p. 78)

Ou seja, os ganhos dessa autorresponsabilidade, sejam eles positivos ou negativos, serão assumidos de forma independente pelo então estudante que decidiu trilhar esse ou aquele caminho. Isso significa que tanto o sucesso financeiro quanto o possível fracasso serão de sua própria responsabilidade, isentando, de alguma forma, o Estado de seu papel de contribuinte e provedor de bem-estar social.

3.1 O chão da escola: os professores

3.1.1 A assiduidade dos estudantes

Neste capítulo, retomaremos as contribuições de Manuel, Ernesto e Inês, professores da rede pública de ensino do DF, que já foram apresentados anteriormente, para explorar uma questão central no contexto do Novo Ensino Médio: a inclusão do empreendedorismo como parte da formação dos estudantes. Esses professores, que vivenciam/vivenciaram diariamente os desafios e as realidades do "chão da escola", trazem à tona preocupações e pensamentos sobre a implementação desse novo modelo educacional e seus impactos no comportamento e na motivação de seus estudantes.

A frequência dos/das estudantes, especialmente nas disciplinas eletivas, emergiu como um tema recorrente durante todas as entrevistas. A substituição das

tradicionais avaliações numéricas por conceitos simbólicos, como emojis, nas novas disciplinas eletivas do Novo Ensino Médio, parece ter contribuído para uma diminuição do interesse e da assiduidade dos estudantes por essas aulas determinadas. Nas quartas e sextas-feiras, dias dedicados a essas disciplinas, os professores observam uma significativa queda na presença dos estudantes. Essa mudança no sistema avaliativo, conforme será destacado abaixo por Manuel, Ernesto e Inês, não apenas desmotivou os estudantes, mas também gerou um ambiente em que a relevância dessas aulas é questionada, tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores.

A flexibilização do currículo, associada à ausência de um sistema de avaliação que faça sentido para aqueles que estão avaliando e sendo avaliados, impacta negativamente a formação dos estudantes, que, em muitos casos, enxergam as disciplinas eletivas como "dias de folga". Além disso, os depoimentos dos professores revelam como a precarização das condições de ensino, a falta de estrutura adequada e a desmotivação generalizada têm transformado o Novo Ensino Médio em um desafio contínuo para aqueles que estão na linha de frente da educação pública.

3.1.2 Manuel: "Eles realmente usam esses dias como uma oportunidade para descansar em vez de estudar."

A questão da assiduidade dos estudantes no Novo Ensino Médio se mostrou como uma pauta constante e recorrente durante as falas dos professores. A falta de rigor na avaliação, que tradicionalmente era feita por notas numéricas e que nas novas disciplinas eletivas do NEM começaram ser avaliadas com conceitos (emojis), fizeram com que os estudantes se interessassem menos que o necessário pelo conteúdo expresso por essas disciplinas.

A avaliação tradicional com a qual os estudantes estão acostumados a lidar nas matérias de formação geral básica como Matemática e Português, que pontuam de 1 a 10, segundo os professores acabam por motivar os estudantes a estarem presentes nas aulas. Não somente pelo empenho em tirar notas altas nas matérias de FBG, mas por essas disciplinas tradicionais serem as que, no final do dia, "valem a pena" se esforçar, pois sem a aprovação delas não é possível concluir o Ensino Médio.

Nos dias dedicados às atividades das disciplinas eletivas, como quartas e sextas-feiras, a escola em que Manuel leciona costuma ficar mais vazia, pois os estudantes não se sentem incentivados a participar de aulas cujo não há uma

cobrança rígida ou uma avaliação que os desafie a permanecer e participar. A substituição das notas tradicionais por menções ou emojis reforça a percepção dos estudantes de que essas aulas são menos relevantes ou importantes que as demais cujo as notas são numericamente tradicionais. Como Manuel explica:

Fomos formados para sermos avaliados por meio de notas numéricas, e quando você começa a usar emojis e carinhas, perde-se a prioridade do sistema avaliativo, o que acaba infantilizando os alunos, que, de fato, passam a se comportar de maneira infantil.³⁰

Apesar de haver estudantes preocupados com a preparação para o vestibular ou outras provas posteriores, por exemplo, a maioria aproveita a flexibilidade do novo sistema para faltar às aulas, como relata o professor: "os alunos que permanecem na escola gostam desse sistema porque podem faltar na quarta e na sexta." Essa flexibilidade, embora aparentemente benéfica, resulta na prática em menor adesão às aulas e, conseqüentemente, em uma formação menos completa. Manuel considera essa situação preocupante, pois os estudantes estão perdendo oportunidades importantes de aprendizado e revisão de conteúdos. Muitos alunos veem às quartas e sextas-feiras como "dias de folga", conforme refletido no comentário do professor.

Além disso, a baixa frequência nas aulas de eletivas e formação técnica também é associada à falta de estrutura e suporte logístico nas escolas. A carência de infraestrutura adequada restringe a oferta de disciplinas diversificadas. Dessa forma, Manuel atribui a falta de assiduidade dos estudantes tanto à ausência de uma avaliação rigorosa, que gera a percepção de menor importância das eletivas, quanto à falta de infraestrutura, resultando em uma menor participação nas aulas e, conseqüentemente, em uma formação menos completa do que o estudante poderia receber.

3.1.3 Ernesto: "Os meninos sabem que não vão ter problemas em relação à nota nas eletivas, então acabam largando."

De maneira parecida a Manuel, Ernesto também fez questão de destacar que a assiduidade dos estudantes possui implicações em diferentes perspectivas. A desmotivação dos estudantes, especialmente em relação às disciplinas eletivas, em

³⁰ Entrevista concedida em 03 de junho de 2024. Transcrição minha.

seu local de regência também é um problema significativo. Muitos estudantes percebem que não enfrentarão dificuldades com notas nessas disciplinas e acabam se desinteressando e participando bem menos do que seria considerado ideal do ponto de vista pedagógico para o total aproveitamento do conteúdo.

Essa falta de motivação e vontade de se fazer presente impacta diretamente a dinâmica das aulas e a eficácia do ensino. Muitos alunos escolhem disciplinas eletivas por falta de opção ou são alocados nelas automaticamente, deixando-os completamente apáticos, afinal não estão ali porque se interessam pelo assunto discutido, mas porque não tiveram opções distintas. Isso também acaba refletindo na prática pedagógica do próprio professor, mas não recebe um *feedback* adequado da parte dos alunos do que ele planejou, uma vez que as turmas estão esvaziadas.

A frequência também é mencionada no contexto da avaliação formativa. Devido à desmotivação, professor Ernesto tem adotado uma estratégia de incluir participação e presença como critérios de avaliação em sua prática pedagógica. É uma tentativa de deixar, de alguma forma, mais palpável a presença dos estudantes em sala de aula, além de valorizá-la. Ou seja, o simples fato de estar presente, ainda que de modo apático e sem participação, como o Ernesto pontuou, já garantiria a sua aprovação naquela eletiva.

Além disso, a possibilidade de aprovação automática, mesmo quando os estudantes não apresentam um desempenho adequado, é citada como motivo de desmotivação. Há casos de estudantes que avançaram de um ano para o outro devendo várias matérias: "teve aluno que passou para o segundo ano com frequência, mas devendo 7 matérias.". O regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal permite a Progressão Parcial em Regime de Dependência, que possibilita ao estudante avançar para o próximo ano ou série na Educação Básica, mesmo que tenha tido um desempenho insatisfatório em até 2 (duas) disciplinas no ano ou série anterior (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014).

Ademais, a escola em que Ernesto trabalha enfrenta dificuldades logísticas relacionadas à distribuição de turmas e à oferta de disciplinas eletivas. Muitas vezes, a organização das turmas é desordenada, fazendo com que aulas para diferentes grupos de alunos ocorram em dias variados. Isso contribui para problemas de assiduidade e participação, pois os estudantes demoram a ter uma grade de horários totalmente definida com as disciplinas "escolhidas" por eles.

Todas essas problemáticas levam alguns estudantes a desistirem do Ensino Médio regular e buscarem alternativas como a prova do Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) ou a EJA (Educação de Jovens e Adultos), cujo tempo para a conclusão é inferior ao Ensino Médio regular. Muitos acabam frequentando a escola apenas para cumprir a exigência de presença, sem um real engajamento acadêmico.

3.1.4 Inês: "Eles sabem que não reprovam, então estão o tempo todo faltando, matando aula."

De modo uníssono aos dois professores anteriores, Inês, que é professora de empreendedorismo em uma escola da SEEDF destaca que muitos estudantes têm consciência de que não serão reprovados, o que contribui para uma alta taxa de faltas e uma atitude descompromissada em relação às novas matérias. Segundo Inês, "os alunos não têm mais interesse nas matérias do Novo Ensino Médio. Eles sabem que não reprovam, então estão o tempo todo faltando, matando aula." Essa percepção de que a reprovação não é uma ameaça real leva muitos estudantes a negligenciar suas responsabilidades acadêmicas.

Além disso, Inês fala sobre a dificuldade, enquanto professora, de engajar os alunos, que frequentemente chegam atrasados ou não comparecem às aulas. Ela cita o exemplo de um aluno que trabalha na agricultura e acorda às quatro da manhã para trabalhar até às duas da tarde, o que faz com que frequentemente falte ao primeiro horário de aula, pois estuda no turno vespertino.

Como estratégia de conter o número elevado de faltas e também o desinteresse pelas eletivas do NEM, a escola em que Inês leciona teve a iniciativa de incentivar a participação dos estudantes através de um sistema de pontos. Ela explica que "a gente vai pontuar as matérias do Novo Ensino Médio, como as eletivas, e somar esses pontos para calcular uma média. Eles podem ganhar até um ponto nas matérias principais." Tudo isso é uma tentativa de melhorar o esvaziamento da escola em dias de eletiva e de fazer com que os estudantes participem de maneira mais engajada dos planos de aula propostos. Pontuar a participação é uma tentativa de se reaproximar do modelo de avaliação tradicional com o qual os estudantes estão mais acostumados.

Na escola em que trabalha, Inês observa que os estudantes do primeiro ano, em particular, estão desmotivados e desinteressados, pois sabem que "o primeiro ano não reprova." Isso pode ser conectado com a fala anterior do professor Ernesto sobre o estudante que passou de ano devendo sete matérias, pois nesse esquema o estudante pode "pagar" as disciplinas faltantes no próximo semestre/ano. Essa ausência de influência para um bom desempenho no ano corrente resulta em uma atitude de inércia em relação às aulas. Inês destaca que:

Os alunos de primeiros anos, e é geral, não só na escola onde trabalho, estão muito desmotivados e desinteressados porque sabem, por meio de colegas mais velhos, que o primeiro ano não reprova, então não fazem absolutamente nada. Só reprovam se faltarem muito.³¹

Todos esses fatores criam um ambiente educacional desafiador, no qual professores, coordenadores e alunos lutam para manter o engajamento e a participação nas aulas. Ou seja, estão sempre em busca de novas estratégias tanto para engajar os estudantes, como professores e coordenadores, quanto para obterem algum ganho com a sua presença na escola, como os estudantes.

3.2 A favor ou contra? perspectivas dos professores

Alguns professores estão divididos quanto à inclusão do empreendedorismo no currículo. Alguns veem como uma oportunidade de inovação educacional, enquanto outros estão preocupados com a redução do tempo dedicado às disciplinas tradicionais básicas e, conseqüentemente, ao tempo reduzido para trabalhar assuntos que estão presentes em avaliações nacionais e vestibulares, assim como a falta de preparo dos/das professores/as para lecionar os novos conteúdos propostos. No caso dos três interlocutores entrevistados para esta dissertação, há uma concordância na opinião sobre a carga horária dedicada ao empreendedorismo na sala de aula.

A reforma do Novo Ensino Médio tem gerado diversas opiniões e críticas, especialmente entre os/as professores/as, pois são os que lidam diretamente com sua implementação na ponta do sistema, que é a sala de aula. As perspectivas de Manuel, Ernesto e Inês, revelam uma visão predominantemente pessimista sobre as

³¹ Entrevista concedida em 03 de junho de 2024. Transcrição minha

mudanças, e apontam uma série de desafios e problemas que, segundo eles, têm comprometido a qualidade da educação.

O professor Manuel expressa uma visão crítica sobre a reforma, enfatizando que a redução da carga horária para disciplinas não prioritárias prejudica a qualidade do ensino. Ele acredita que o novo modelo está preparando uma geração mal formada e que os impactos negativos serão percebidos a longo prazo. Além disso, Manuel critica a falta de consulta pública na implementação da reforma e destaca problemas significativos na infraestrutura das escolas e na qualidade dos materiais didáticos. Ele também vê a inclusão do empreendedorismo no currículo como uma forma de alienação, desviando o foco da formação crítica dos alunos.

Compartilhando de opinião similar, o professor Ernesto reconhece que existam aspectos positivos na inclusão de eletivas no currículo, pois dá ao professor oportunidade de trabalhar temas mais variados e diversificados do tradicional, contudo, acredita que as problemáticas superam os benefícios. Ele considera a promoção do empreendedorismo como uma solução simplista para problemas complexos e estruturais como a estrutura precária e a falta de recursos nas escolas.

Inês, por sua vez, critica a inadequação da preparação dos professores para ensinar matérias fora de suas áreas de especialização, como empreendedorismo, e menciona a sobrecarga de trabalho docente como um fator que compromete a qualidade do ensino. Inês prevê uma grande defasagem educacional como consequência das mudanças, agravada pelos impactos da pandemia, e acredita que a visão idealizada do empreendedorismo pode levar a frustrações entre os próprios estudantes. Ela acredita que, embora a teoria do Novo Ensino Médio possa parecer promissora, a prática não está alcançando os resultados desejados, especialmente nas escolas públicas.

Assim, Manuel, Ernesto e Inês são contrários à reforma do Novo Ensino Médio em sua forma atual. Eles destacam diversos problemas, como a redução da qualidade do ensino, a falta de consulta pública, a inadequação dos materiais didáticos e da infraestrutura, a sobrecarga de trabalho docente, e a visão irrealista do empreendedorismo. Esses educadores acreditam que a reforma trouxe mais desafios do que soluções, comprometendo a educação de qualidade para os alunos.

Como contraponto, destaco o pensamento de uma quarta professora, Marta, que me concedeu também uma entrevista em meados de abril de 2024 e que, diferente dos outros profissionais apresentados neste trabalho, apresentou uma visão

mais otimista e defensora da inclusão do empreendedorismo no Novo Ensino Médio, contrastando com as opiniões de Manuel, Ernesto e Inês, que são críticos dessa abordagem. Marta, professora de Inglês de formação, mas que foi alocada como professora de empreendedorismo em uma escola de ensino integral do Distrito Federal, por meio de sua prática, acredita que o empreendedorismo pode ser uma ferramenta poderosa para oferecer aos alunos uma alternativa de crescimento financeiro e pessoal, especialmente para aqueles que podem não ter sucesso no caminho acadêmico tradicional.

Marta destaca que muitos estudantes, embora ingressem no Ensino Médio com o desejo de cursar uma faculdade, talvez não consigam atingir esse objetivo no momento oportuno. Nesse sentido, o empreendedorismo apareceria como uma solução prática ao problema, pois permitiria que esse estudante explorasse outras vias de desenvolvimento pessoal e profissional diferente do mundo acadêmico. Ela acredita que, ao oferecer essa possibilidade, a escola cumpre um papel essencial ao proporcionar uma opção de futuro para esses jovens, além do caminho acadêmico. Isso é visto por ela como algo gratificante, principalmente ao perceber que os alunos começam a enxergar que podem alcançar algo significativo a partir de iniciativas simples como a criação de um pequeno negócio próprio de venda de produto, por exemplo.

No entanto, a professora reconhece desafios importantes que estão presentes nesse tipo de abordagem. Marta aponta que a falta de motivação entre os alunos, a escassez de materiais adequados e a necessidade de desmistificar o empreendedorismo como algo possível somente para pessoas com algum tipo de capital são obstáculos consideráveis. Muitos estudantes não têm contato prévio com o mundo dos negócios e podem acreditar que é necessário muito dinheiro para começar um empreendimento, quando na verdade, muitos empreendedores começaram com pouco, segundo ela. Além disso, ela observa que os alunos ainda são imaturos e precisam de apoio tanto da família quanto da escola para desenvolverem uma mentalidade de crescimento e responsabilidade.

Por outro lado, a professora vê como um ponto forte do empreendedorismo na escola o incentivo que ele oferece aos estudantes para explorar um caminho diferente, um caminho de escolhas que pode ser crucial para seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional. Ela acredita que, no segundo ano do Ensino Médio, os

estudantes começam a amadurecer e a melhorar seu pensamento crítico, tornando-se mais receptivos às oportunidades que o empreendedorismo pode oferecer.

Em comparação, Manuel, Ernesto e Inês veem o empreendedorismo de maneira mais crítica, considerando-o como uma abordagem simplista para problemas complexos existentes na realidade social de seus estudantes. Eles sustentam que essa ênfase pode desviar a atenção da formação crítica e cidadã dos alunos, além de tentar prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho e para a vida adulta, mas não conseguir realizar satisfatoriamente nenhuma dessas funções.

Por outro lado, para Marta, o empreendedorismo pode ser uma ferramenta valiosa, desde que bem implementada e acompanhada de suporte adequado, permitindo que os estudantes explorem novas possibilidades e encontrem um caminho de crescimento pessoal e profissional. Assim, enquanto há críticas ao modelo atual, também existem educadores, ainda que em menor número, que acreditam em seu potencial positivo para a educação como um todo.

3.3 Reinventar-se todos os dias é possível?

A constante necessidade de adaptação e reinvenção por parte dos professores, exigida pelo novo currículo, levanta questões sobre a sustentabilidade e a eficácia deste modelo educacional no longo prazo. Ainda que a capacidade de reinvenção e criatividade não esteja expressa literalmente no novo currículo como uma premissa a ser seguida, os professores observaram que no dia a dia é essa habilidade que deles é esperada. A reforma do Ensino Médio trouxe consigo uma série de desafios que exigia dos professores uma reinvenção constante para lidar com as novas demandas e dificuldades que se apresentaram ao longo do processo. Na entrevista com Manuel, Ernesto e Inês, esses desafios são abordados a partir de diferentes perspectivas, mas todos concordam que a necessidade de adaptação por parte dos professores, e consequentemente dos estudantes é uma realidade inevitável no contexto atual da educação.

Manuel considera que a falta de clareza nos documentos e diretrizes da reforma resultou em uma implementação confusa, o que obriga os professores a encontrarem suas próprias maneiras de lidar com as situações consequentes. Segundo ele, os documentos "são tão confusos e acabam dando brecha para cada lugar fazer do seu jeito porque ninguém entendeu nada". Essa falta de uniformidade exige que os

professores ajustem continuamente suas abordagens e métodos de ensino para se adequar à realidade de suas escolas e turmas. Além disso, Manuel aponta a desmotivação dos estudantes como um desafio significativo, relatando que muitos deles não veem valor nas avaliações das disciplinas eletivas, o que leva a uma atitude de desinteresse. Para enfrentar essa desmotivação, os professores precisam ser criativos e encontrar maneiras de tornar as aulas mais atraentes e, de alguma forma, fazer com que eles sintam que o conteúdo possa ser relevante.

Ernesto, por sua vez, aborda a questão da necessidade de reinvenção no contexto da carga horária e da estrutura curricular. Ele destaca que a compressão de conteúdos e a reorganização das disciplinas exigem que os professores encontrem maneiras criativas e eficazes de ensinar o mesmo volume de material em menos tempo. Além disso, Ernesto ressalta a falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados, o que força os professores a buscarem recursos alternativos e a desenvolverem suas próprias ferramentas de ensino. Ele menciona que muitos professores acabam gastando dinheiro do próprio bolso para adquirir materiais que supram as deficiências dos materiais fornecidos pela escola. Ernesto também discute a influência dos influenciadores digitais na percepção dos alunos sobre o empreendedorismo, o que exige que os professores estejam constantemente atualizados e preparados para orientar os estudantes de maneira crítica e informada, enfrentando assim as expectativas, consideradas irreais por ele, que muitos estudantes têm sobre o que é empreender.

Inês traz à tona a questão da adaptação às novas formas de avaliação e à diversidade de disciplinas exigidas pelo Novo Ensino Médio. Ela menciona que, com o novo currículo, os professores precisam preparar vários planejamentos diferentes, o que aumenta consideravelmente a carga de trabalho. Além disso, Inês destaca que os professores frequentemente se veem obrigados a ensinar disciplinas fora de sua área de especialização, o que exige um esforço adicional de aprendizado e adaptação. Ela também ressalta, assim como Manuel e Ernesto, a necessidade de tornar as aulas atraentes para captar a atenção dos alunos, que muitas vezes estão desinteressados. Inês enfatiza que a obrigatoriedade de criar novos planejamentos todos os anos, já que as eletivas não podem ser repetidas, contribui para a sensação de que os professores precisam se reinventar constantemente para atender às demandas do Novo Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio impôs uma obrigação implícita aos professores de se reinventarem continuamente. A falta de clareza nas diretrizes, a desmotivação dos alunos, a multiplicidade de funções, a falta de recursos e a necessidade de adaptar o currículo são fatores que exigem dos educadores uma constante adaptação e inovação em suas práticas pedagógicas, assim como o próprio empreendedorismo exige de seus adeptos. As experiências relatadas por Manuel, Ernesto e Inês ilustram como essa reinvenção diária tem se mostrado essencial para enfrentar os desafios impostos pelo novo modelo de currículo e garantir que os estudantes recebam uma educação de qualidade, mesmo diante das dificuldades.

3.4 Entre o dito e o feito: uma tentativa de comparação entre os documentos e a prática possível

3.4.1 A estrutura das instituições de ensino

Conforme foi possível observar até aqui, diversas instituições de ensino não possuem a infraestrutura necessária para suportar as novas demandas do currículo empreendedor, seja essa estrutura física, de pessoal ou de material, o que acaba resultando em uma disparidade entre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que é praticamente implementável. Laval (2004, p. 134) destaca que "sem a infraestrutura adequada, as políticas educacionais são meras declarações de intenções", e no contexto do novo Ensino Médio no Distrito Federal, as opiniões dos professores Manuel, Ernesto e Inês revelam um cenário de desafios estruturais e logísticos significativos que comprometem a eficácia da proposta da reforma educacional, especialmente nas escolas públicas.

Manuel expressa uma visão crítica em relação a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino como um dos principais obstáculos. Ele menciona que muitas escolas não possuem o espaço, os equipamentos e o conforto climático necessários para oferecer um ensino que ele considera de qualidade. Além disso, Manuel destaca que a inadequação dos materiais didáticos e a falsa sensação de autonomia dada aos estudantes agravam os problemas. Observa que, devido à baixa qualidade dos materiais didáticos fornecidos, por exemplo, muitos colegas professores acabam usando recursos próprios para desenvolver suas ferramentas de ensino. Um exemplo disso é uma professora de Biologia, colega que dá aula na

mesma escola que ele, que precisou comprar um tablet e um projetor para criar seu próprio material didático, devido à inadequação dos livros oferecidos pela Secretaria.

Ernesto complementa essa ideia ao abordar os desafios logísticos enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio na escola em que trabalha. Ele ressalta que a distribuição de turmas e a oferta de disciplinas eletivas são complicadas, especialmente nas escolas públicas que carecem de recursos básicos. Ernesto critica a ineficiência do sistema digital para registro de notas e frequência, que frequentemente falha, forçando os professores a recorrerem aos diários de papel, o que acaba gerando na necessidade da realização de um retrabalho, uma vez que as informações registradas no diário físico deverão ser passadas para o diário digital aos finais dos bimestres/semestres.

Isso não apenas aumenta a carga de trabalho dos educadores, mas também dificulta o acompanhamento do progresso dos alunos, pois com o registro físico se torna mais difícil ter uma visão do progresso geral daquele estudante, seja pelas notas ou pela frequência. Ernesto também aponta que a falta de estrutura compromete a proposta do Novo Ensino Médio de oferecer uma educação mais personalizada e centrada no protagonismo estudantil. Muitos alunos acabam não conseguindo escolher as disciplinas que desejam, o que compromete a qualidade da formação oferecida. Ou seja, não somente a infraestrutura física da escola não é a mais adequada, mas também a escassez de recursos tecnológicos e didáticos.

Reforçando a crítica à implementação prática do Novo Ensino Médio, Inês observa que, embora a ideia principal da reforma possa parecer promissora, na prática, os resultados estão longe de ser satisfatórios. Inês menciona que, mesmo em Brasília, onde as escolas têm uma infraestrutura relativamente melhor do que em outras regiões do Brasil, as dificuldades são evidentes. Ela enfatiza que, na realidade, o Novo Ensino Médio não consegue funcionar como proposto, e que as mudanças implementadas parecem ter piorado a situação tanto para os alunos quanto para os professores.

Em resumo, os três professores apontam para uma realidade em que a falta de infraestrutura, os desafios logísticos e a inadequação dos materiais didáticos e sistemas de apoio minam a eficácia do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Distrito Federal. Apesar das intenções por trás da reforma, a implementação prática está repleta de falhas que precisam ser urgentemente notadas e resolvidas para

garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade e que os professores tenham as condições necessárias para desempenhar seu papel com eficácia.

3.4.2 Os materiais (in)disponíveis

Frequentemente, os materiais didáticos disponíveis não são adequados ou suficientes para apoiar o ensino de empreendedorismo, deixando professores e alunos sem o suporte necessário para explorarem o tema de forma eficaz. No que se refere à qualidade do material didático no Novo Ensino Médio oferecido pelo SEEDF, tanto Manuel quanto Ernesto apresentam críticas contundentes sobre a inadequação e a superficialidade dos recursos oferecidos aos alunos.

Tudo isso se reforça se for feita uma comparação do material atual com o material didático anterior ao NEM. O novo currículo alterou a ordem dos conteúdos para se alinharem mais à BNCC, o que resultou em mudanças significativas na prática. Antes, era seguida uma ordem cronológica nos estudos a partir do primeiro semestre do primeiro ano, começando com temas fundamentais, como a Grécia Antiga, e avançando até questões mais contemporâneas. Isso permitia aos estudantes o desenvolvimento de um senso crítico e entendimento progressivo da história humana. No entanto, essa ordem foi invertida, e os estudantes começam o primeiro ano com temas como o positivismo em Filosofia, algo que antes era tratado no terceiro ano. Quando Manuel, por exemplo, foi ensinar sobre Homero e as obras homéricas, ficou surpreso ao descobrir que os estudantes não tinham nenhuma base sobre Sócrates ou a Grécia, porque o currículo agora está invertido, segundo ele.

Manuel considera isso como uma mudança não acidental. Para ele, há uma certa intenção de moldar e aproximar os estudantes de uma formação voltada ao mercado, de modo a promover uma ideologia mais positivista e mercantil, indo em direção contrária ao incentivo da promoção de uma visão crítica da realidade.

Além disso, essa reestruturação também afetou outras disciplinas. Por exemplo, em Matemática, os estudantes costumavam começar o ano letivo a partir do conteúdo de conjuntos, álgebra, funções e progredir gradualmente até conteúdos como progressões e geometria. Agora, conteúdos como matemática financeira e cálculo de juros compostos, que antes eram ensinados no segundo ano por necessitarem de conhecimentos prévios como logaritmos, são introduzidos já no primeiro ano. Manuel acredita que isso sirva para alinhar o ensino às necessidades

do mercado e da contabilidade, em vez de seguir uma lógica pedagógica tradicional que priorizava o desenvolvimento gradual do conhecimento.

Manuel enfatiza que os materiais didáticos utilizados são de baixa qualidade, com conteúdos extremamente resumidos e inadequados para a realidade atual dos estudantes da escola em que leciona. Ele critica a tentativa de unificar várias disciplinas em um único material didático, o que acaba resultando em uma abordagem superficial e pouco trabalhada. Essa simplificação prejudica o aprendizado, pois não contempla as especificidades regionais dos alunos, tornando os conteúdos pouco relevantes e distantes de suas realidades.

Manuel também destaca que, diante da inadequação desses materiais, muitos professores acabam tendo que gastar dinheiro do próprio bolso para adquirir recursos que supram essas deficiências. Como exemplo, ele cita uma professora de biologia que precisou comprar um *tablet* e um projetor para desenhar suas próprias células, já que os livros didáticos não ofereciam recursos suficientes para um ensino que ela considerava suficiente.

Ernesto, por sua vez, corrobora essa visão crítica, afirmando que os livros didáticos do Novo Ensino Médio são simplistas e inadequados. Ele compara esses materiais aos recursos de melhor qualidade que costumava utilizar antes do NEM, ressaltando que a falta de bons materiais compromete o ensino e a experiência de aprendizagem dos estudantes. Essa insuficiência dos recursos didáticos, segundo Ernesto, não apenas limita o potencial de ensino, mas também desmotiva tanto professores quanto estudantes, que precisam trabalhar com materiais pouco desafiadores e mal elaborados.

Dessa forma, tanto Manuel quanto Ernesto apontam que os materiais didáticos do Novo Ensino Médio não são satisfatórios e não cumprem o papel de atenderem as necessidades educacionais dos estudantes matriculados.

3.5 A avaliação baseada em emojis

3.5.1 Uso de métodos de avaliação “inovadores” do novo currículo

A introdução da avaliação baseada em emojis no Novo Ensino Médio tem gerado críticas por parte dos professores, que observam uma série de problemas principalmente relacionados ao engajamento dos estudantes. Segundo os relatos, a

substituição das notas numéricas tradicionais por menções ou emojis nas disciplinas eletivas do novo currículo tem contribuído para a percepção de que essas aulas são menos importantes. Os professores entrevistados apontam que essa nova forma de avaliação, longe de incentivar os estudantes a se empenharem e/ou se engajarem no assunto discutido em sala de aula, muitas vezes os desmotiva, levando a uma baixa participação nessas atividades. Mencionam que os estudantes não se sentem incentivados a participar das eletivas porque não há uma cobrança rígida ou uma avaliação tão rígida e que gere essa sensação de importância, resultando em salas de aula mais vazias.

O professor Manuel destaca que a mudança para a avaliação por emojis e menções acaba por criar um ambiente de infantilização, onde os alunos passam a se comportar de forma menos séria em relação às suas responsabilidades educacionais. Ele explica que, tendo sido formados em um sistema que valoriza notas numéricas, tanto alunos quanto professores enfrentam dificuldades para se adaptar a um sistema avaliativo que parece simplificar demais a complexidade do aprendizado, pois

Quando você começa a avaliar por meio de emojis e carinhas, é como se deixasse de explicar a prioridade do sistema avaliativo, e os alunos acabam se comportando de forma infantilizada.³²

Essa avaliação simbólica também é criticada por não corresponder às expectativas dos estudantes, que estão acostumados a um sistema mais estruturado. Muitos alunos, segundo os professores, não veem valor nas avaliações feitas por emojis e, como resultado, perdem o interesse e a motivação para se engajar nas atividades eletivas. Ernesto comenta que, sabendo que não enfrentarão problemas em relação a notas nas disciplinas eletivas, os estudantes acabam se desinteressando e "largando" as atividades. Essa desconexão entre o sistema de avaliação e as expectativas dos alunos tem gerado uma incoerência no processo educacional, onde esse tipo de flexibilidade nas avaliações das disciplinas eletivas contrasta com a rigidez das disciplinas de formação geral, criando uma experiência educacional desigual e, muitas vezes, desmotivadora e com pouco sentido.

A avaliação baseada em emojis no Novo Ensino Médio tem sido vista como um fator que desmotiva os alunos e infantiliza o processo educacional. Os professores

³² Entrevista concedida em 03 de junho de 2024. Transcrição minha.

ressaltam a necessidade de reconsiderar essa abordagem para garantir que o sistema avaliativo cumpra seu papel de forma eficaz, promovendo o engajamento e a seriedade dos alunos em relação ao aprendizado.

3.6 “O empreendedorismo é o novo futebol”: sobre as expectativas dos estudantes

3.6.1 Desafios e caminhos possíveis

As expectativas de alguns dos estudantes dos professores Manuel, Ernesto e Inês em relação ao que significa o empreendedorismo e como eles podem relacioná-lo às suas vidas práticas muitas vezes se assemelham à ideia de determinada esperança de se tornarem estrelas do futebol – uma aspiração que, embora desejada por muitos, não é alcançada por todos.

A ideia de que o empreendedorismo se tornou o "novo futebol" para as gerações mais jovens surgiu durante uma entrevista com a professora Inês. Embora licenciada em Sociologia, Inês estava, na época da entrevista, atuando como professora de empreendedorismo em uma escola do DF, conforme descrito no capítulo anterior. Sua experiência de contato com estudantes do terceiro ano, com idades entre 16 e 17 anos, permitiu que ela desenvolvesse um relacionamento próximo com eles, o que a ajudou a entender suas opiniões sobre suas aulas e os temas abordados.

O convívio diário com as aspirações dos estudantes fez Inês perceber que, ao longo do tempo, eles abandonaram os sonhos “clássicos” de profissões, como médico, advogado ou jogador de futebol — profissões que ela mesma idealizava durante o Ensino Médio. Em vez disso, a ambição de se tornar um empreendedor de sucesso ganhou destaque entre esse público. Embora isso possa parecer contraditório, dado que, como mencionado anteriormente, as disciplinas eletivas não aplicam reprovação nem notas numéricas, o que resulta em aulas muitas vezes desinteressantes, é curioso notar que, mesmo com a baixa frequência nas aulas, muitos alunos buscavam viver o empreendedorismo fora da escola como uma alternativa à escassez de oportunidades de estágio e emprego formal.

Assim como o futebol foi, por décadas, o sonho de muitos jovens brasileiros, sendo visto como uma via de ascensão social e fuga da pobreza ou do trabalho

precarizado, o empreendedorismo parece agora se estabelecer como um caminho viável e promissor para o sucesso para alguns desses estudantes. A crença de que o empreendedorismo pode ser a chave para a prosperidade se transformou em uma motivação significativa para esse público. Assim, a analogia com o futebol não é mera coincidência: no Brasil, onde o futebol transcende o esporte e se torna parte da identidade nacional, muitos jovens se dedicam intensamente à busca do sonho de se tornarem jogadores profissionais, mesmo diante das incertezas e das baixas probabilidades de êxito.

Inês critica o discurso do empreendedorismo que, muitas vezes, é apresentado como uma solução mágica para problemas complexos como o desemprego e a precarização das condições de trabalho. Esse discurso, segundo ela, ao simplificar as questões estruturais do mercado de trabalho, pode acabar servindo mais como uma justificativa para a falta de políticas públicas eficazes do que como uma verdadeira ferramenta de empoderamento. A crítica é que, assim como o futebol, o sucesso no empreendedorismo é promovido como um sonho que poucos realmente alcançarão, criando uma falsa esperança em muitos jovens que, sem os recursos ou o apoio necessário, podem acabar frustrados e desiludidos.

Essa crítica ao empreendedorismo como "novo futebol" também aponta para um problema maior na forma como a educação e a formação profissional estão sendo conduzidas. Em vez de preparar os alunos para enfrentar as complexidades do mercado de trabalho e oferecer-lhes uma educação que os capacite para múltiplos cenários, o sistema educacional, sob a influência de reformas como o Novo Ensino Médio, pode estar promovendo uma visão distorcida da ideia de sucesso. O pensamento de que qualquer um pode se tornar um empreendedor de sucesso, assim como a noção de que qualquer jovem pode se tornar um jogador de futebol de alto nível, ignora as barreiras estruturais e as desigualdades que permeiam essas trajetórias. O discurso meritocrático, que despenca nesse tipo de comportamento.

Ademais, a idealização do empreendedorismo, frequentemente estimulada por influenciadores e conteúdos disponíveis na internet, pode gerar expectativas pouco realistas entre os jovens, conforme observa Inês. Segundo o professor, os alunos de Manuel acompanham em suas redes sociais gurus e coaches empreendedores, que os incentivam a adotar uma perspectiva empreendedora em busca do sucesso em suas vidas.

Portanto, comparar o empreendedorismo com o futebol ajuda-nos a destacar a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a ideia de que a educação formal oferecida pelas escolas públicas possui o papel de preparar os estudantes para o futuro na esfera de trabalho e economia. Inês, Ernesto e Manuel argumentam que, o papel da educação formal deve ser contribuir com a proporcionalização uma formação que empodere os estudantes, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para navegar em um mundo de trabalho pode ser incerto e precário.

As entrevistas realizadas com esses três professores refletem uma visão crítica e multifacetada sobre o papel do empreendedorismo e suas implicações na educação pública, especialmente dentro do contexto do NEM. Eles questionam a eficácia e a intenção por trás da promoção do empreendedorismo como uma solução para os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos jovens, ao mesmo tempo em que expõem as limitações estruturais do sistema educacional em preparar adequadamente os estudantes para essa realidade.

O discurso de empreendedorismo, tal como os documentos oficiais sugerem que deva ser promovido nas escolas, muitas vezes ignora as condições sociais e econômicas reais dos estudantes, pois pode ser compreendido como uma visão simplista para problemas complexos como o desemprego e a precarização do trabalho. Essa abordagem pode levar a uma responsabilização individual dos jovens por seu sucesso ou fracasso, sem levar em conta as barreiras estruturais que limitam suas oportunidades. Essa visão crítica é reforçada pela percepção de que o empreendedorismo, ao ser apresentado como uma "panaceia", desvia o foco de políticas públicas mais amplas e necessárias para enfrentar essas questões.

Além disso, a inclusão do empreendedorismo como elemento central na formação dos jovens é percebida como uma transferência de valores e práticas do setor privado para o sistema educacional público. Essa "privatização" da educação, ainda que de forma indireta, é alvo de críticas por parte dos professores, que argumentam que compromete os princípios fundamentais da educação como um bem público e um direito universal. Os três educadores expressam suas preocupações ao apontar que, ao enfatizar o empreendedorismo, a educação pode estar priorizando uma ideologia de mercado em detrimento de uma formação cidadã e crítica, que capacite os estudantes a participar ativamente da sociedade, em vez de apenas competir no mercado de trabalho.

Dessa forma, é feita uma análise crítica da promoção do empreendedorismo como resposta aos desafios enfrentados pelos jovens no Brasil, bem como da justificativa apresentada nos capítulos anteriores pela Medida Provisória sobre a reforma, que alega que a escola estaria perdendo relevância na vida dos estudantes devido à sua superficialidade e fragmentação excessivas. Ao compará-lo ao futebol, Inês buscou enfatizar as limitações e os riscos de disseminar ideias desconectadas da realidade, em vez de proporcionar uma educação que realmente empodere os estudantes, pois considera fundamental repensar o papel da educação pública em um contexto de crescente precarização do trabalho, garantindo que a formação dos jovens esteja ancorada em realidades concretas. No entanto, como foi possível perceber, os três professores tentam, de variadas maneiras, subverter um sistema com o qual não concordam, seja valorizando a assiduidade, pontuando habilidades diversas ou abordando questões relacionadas às problemáticas do empreendedorismo.

Conclusão Parcial

A partir desse diagnóstico inicial, surge um argumento central na retórica utilizada pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, mesmo nos países mais pobres, há uma abundância de escolas, mas carecem de melhor qualidade; não há escassez de professores, mas sim daqueles que sejam mais bem qualificados; os recursos para financiar políticas educacionais estão disponíveis, mas sua distribuição precisa ser mais equitativa. Assim, transformar o ambiente escolar representa um desafio gerencial significativo: é necessário promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas para torná-las mais eficazes; reestruturar o sistema a fim de flexibilizar a oferta educacional; implementar uma mudança cultural igualmente profunda nas estratégias de gestão, agora baseadas em novos conceitos de qualidade total; reformular o perfil dos educadores, investindo em sua qualificação; e realizar uma ampla reformulação curricular, entre outros aspectos. (Gentili, 1996).

A crítica ao empreendedorismo como "novo futebol" também expõe uma preocupação com a formação dos professores e a capacidade das escolas públicas do DF de lidar com essa nova demanda. Os professores, muitas vezes insuficientemente preparados e sem recursos adequados, se veem pressionados a adotar essa narrativa de empreendedorismo que liga o esforço individual ao sucesso,

mesmo quando ela não se alinha com as realidades de seus alunos. Esse descompasso entre o que é ensinado e o que é possível realizar na prática pode levar a uma educação superficial, que falha em atender às verdadeiras necessidades dos estudantes.

Em um cenário de reformas estatais e econômicas que remontam desde final do século XX quando, para reduzir os gastos públicos e conter o endividamento externo o governo decidiu realizar cortes em programas sociais e privatizar empresas estatais sob o argumento de modernização e ajuste à nova realidade do mercado social, foi atribuída à escola pública o papel de reinventar-se de forma a atender a essas mudanças no mundo do trabalho. Assim, a valorização e o desenvolvimento de habilidades e competências, de várias maneiras, passou a ser valorizado em detrimento do conhecimento socialmente produzido (Duarte e Derisso, 2017).

O papel que ora se atribui à educação – do ponto de vista da visão hegemônica a partir do Estado e assentado no ideário burguês neoliberal - guarda proximidade com a perspectiva tecnicista das décadas de 1960/70 para a qual a escola deveria formar capital humano para o desenvolvimento econômico do país[...]. (Duarte e Derisso, 2017, p. 133).

As reflexões de Inês, Ernesto e Manuel sobre a promoção do empreendedorismo entre seus estudantes revelam uma complexa tensão entre as expectativas de sucesso individual e as condições estruturais, sejam da escola ou dos professores, que limitam essas aspirações. A metáfora do empreendedorismo como o "novo futebol" que intitula este trabalho revela a forma como esse discurso vem sendo disseminado, sugerindo que qualquer pessoa pode, por meio de esforço e determinação individual, atingir o sucesso econômico e a ascensão social, independentemente das barreiras que enfrenta. Entretanto, como Cristian Laval (2019) e Gentili (2017) destacam em suas análises, essa narrativa simplifica e mascara as reais dificuldades enfrentadas pelos jovens no mercado de trabalho e a precarização cada vez maior das condições de emprego.

Para Laval, a introdução do empreendedorismo no sistema educacional é parte de uma transformação maior que vem ocorrendo nas últimas décadas, impulsionada pela lógica neoliberal. Segundo ele, essa transformação está relacionada à "conversão da educação em capital humano", onde a escola não é mais vista como um espaço de formação crítica e cidadã, mas como uma instituição que prepara indivíduos para competir no mercado. Ele afirma que "o neoliberalismo não se limita a

reorganizar as estruturas econômicas, ele impõe uma nova subjetividade aos indivíduos, baseada na competitividade, no desempenho e na responsabilidade individual” (Laval, 2019, p. 25). Nesse contexto, o discurso de que qualquer jovem pode se tornar um empreendedor de sucesso reforça uma lógica de responsabilização individual, que ignora as condições materiais e sociais nas quais esses jovens estão inseridos.

Esse discurso meritocrático, segundo Inês, ao simplificar os problemas do mercado de trabalho, oferece uma solução ilusória. Os estudantes acreditam que, assim como no futebol, basta esforço e dedicação para alcançar o sucesso como empreendedores. No entanto, eles não percebem que, assim como o futebol, o caminho para o sucesso no empreendedorismo é restrito e depende de muitos fatores que estão fora do controle individual, como explicou a professora. Pablo Gentili (2017) corrobora essa visão ao afirmar que “a ideia de que o mérito individual pode superar todas as desigualdades sociais é um mito poderoso que serve mais para justificar a falta de políticas públicas do que para promover a verdadeira igualdade de oportunidades” (Gentili, 2017, p. 46).

Essa visão simplificada do empreendedorismo acaba, portanto, por ocultar as verdadeiras barreiras estruturais enfrentadas pelos jovens, que muitas vezes não possuem o capital social, cultural ou financeiro necessário para iniciar e sustentar um negócio próprio. Gentili argumenta que “ao promover o empreendedorismo como uma solução, estamos, na verdade, desviando a atenção de políticas públicas que poderiam enfrentar as causas estruturais do desemprego e da precarização do trabalho” (Gentili, 2017, p. 53).

Além de simplificar os problemas estruturais, o discurso do empreendedorismo também pode ser visto como uma forma de controle social, uma maneira de ajustar as expectativas dos jovens a um mercado de trabalho cada vez mais precário e instável. Laval argumenta que o empreendedorismo, quando promovido como uma solução universal, contribui para a “despolitização das questões sociais e econômicas”. Segundo ele, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o indivíduo, o neoliberalismo acaba esvaziando o debate sobre a necessidade de políticas públicas e de mudanças estruturais.

Gentili também aborda a questão do empreendedorismo dentro de um contexto mais amplo de privatização da educação pública. Para ele, a promoção de uma visão empreendedora na escola é uma forma de trazer os valores e práticas do setor privado

para o chão da escola pública. Ao promover o empreendedorismo como um ideal, o sistema educacional estaria, na visão de Gentili, “abrindo mão de sua função de preparar os estudantes para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática e igualitária, em favor de uma formação que os capacite apenas para sobreviverem em um mercado de trabalho cada vez mais incerto e precarizado” (Gentili, 2017, p. 64).

Contudo, é interessante trazer à tona a ideia da professora Marta que, de modo contrário aos outros três professores, considerou durante sua experiência como professora de empreendedorismo em uma escola de tempo integral do Distrito Federal o empreendedorismo como uma ferramenta prática que pode fornecer uma alternativa real e imediata para aqueles que, por diversos motivos, podem não seguir o caminho acadêmico tradicional. Ela considera importante a possibilidade de os estudantes encontrarem no empreendedorismo uma forma de se realizarem pessoal e financeiramente, especialmente quando o ensino superior parece uma meta inalcançável.

Essa visão, embora otimista, está embasada na crença de que o empreendedorismo pode servir como um caminho mais acessível e direto para a ascensão social. Marta percebe o potencial do empreendedorismo de incentivar os alunos a se envolverem de maneira ativa em sua própria trajetória, oferecendo a eles uma sensação de agência e autonomia que pode ser transformadora. No entanto, ela também não ignora os desafios, como a imaturidade dos alunos, a falta de motivação, e a percepção errônea, segundo ela, de que é preciso ter recursos financeiros consideráveis para começar a empreender.

Por outro lado, a análise de Marta, ainda que legítima em seu otimismo, parece desconsiderar algumas das críticas estruturais que Inês, Manuel e Ernesto levantam. Ao enfatizar o empreendedorismo como uma solução viável, há um risco de se reforçar a ideia de que o fracasso individual é uma questão de falta de esforço ou visão, ignorando as barreiras sociais, econômicas e estruturais que limitam as oportunidades de muitos dos jovens matriculados no Ensino Médio do DF. Além disso, Marta parece acreditar que o empreendedorismo pode preencher uma lacuna deixada pelo sistema educacional tradicional, o que revela uma confiança na escola como provedora de múltiplos caminhos de sucesso. No entanto, essa abordagem pode implicar uma divisão de expectativas e de oportunidades entre aqueles que têm

acesso a uma educação formal de alta qualidade e aqueles que, por diversas razões, são levados a buscar alternativas menos convencionais.

A análise de Marta aponta para um aspecto importante e frequentemente negligenciado do empreendedorismo no contexto educacional: ele pode fornecer aos estudantes um senso de propósito e realização pessoal. No entanto, ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de um debate mais profundo sobre o quanto essa abordagem realizada nessa etapa de ensino realmente promove o empoderamento.

Esse processo de privatização indireta da educação pública também é identificado por Inês, que questiona o papel da escola ao promover o empreendedorismo como uma disciplina eletiva, pois acredita que ao ensinar empreendedorismo sem fornecer uma análise crítica das condições estruturais do mercado não é o ideal. fora da escola, sem questioná-las", critica a professora. Ernesto acrescenta que ao se focar tanto no empreendedorismo, a escola acaba negligenciando outras formas de formação que poderiam realmente empoderar os estudantes como uma educação que os ensine a pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem.

As ideias destes professores se aproximam das ideias de Laval e Gentili que defendem uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho, mas que promova a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, sendo a escola pública local principal de proporcionalização uma educação que permita aos estudantes compreenderem as estruturas que moldam suas vidas e, assim, capacitá-los a transformar essas estruturas" (Gentili, 2017). Para Laval, a educação deve ser "um espaço de emancipação, onde os jovens possam se desenvolver como indivíduos e cidadãos, e não apenas como futuros trabalhadores ou empreendedores" (Laval, 2019, p. 38).

Nesse sentido, Inês, Ernesto e Manuel compartilham uma visão crítica do papel do empreendedorismo na educação. Embora reconheçam o valor de ensinar habilidades práticas e promover a autonomia dos estudantes, eles acreditam que o empreendedorismo não pode ser apresentado como uma solução universal ou como o único caminho para o sucesso. A promoção do empreendedorismo como um ideal para os jovens, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, reflete uma tendência maior de adaptação da educação pública aos valores do mercado. Como Laval e Gentili apontam, essa abordagem não só desvia o foco das verdadeiras causas da desigualdade social e econômica, como também transforma a educação

em uma ferramenta de controle social, responsabilizando os indivíduos pelo próprio sucesso ou fracasso.

Ao comparar o empreendedorismo ao futebol, Inês, Ernesto e Manuel destacam o caráter ilusório desse discurso, que oferece uma esperança de ascensão social a um público que, em sua maioria, não possui os recursos necessários para concretizar esse sonho.

Para evitar que a educação se torne um instrumento de perpetuação das desigualdades, é essencial que ela promova uma formação crítica, que capacite os estudantes a questionarem e transformarem as estruturas sociais, e não apenas a sobreviverem em um mercado de trabalho precário.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, não busquei apresentar uma proposta para a educação que exclua o neoliberalismo e suas variáveis. O objetivo foi lançar luz às complexidades envolvidas no Novo Ensino Médio, especialmente no contexto do Distrito Federal. As propostas de mudança, que englobam a introdução de conceitos como competências, protagonismo estudantil, projeto de vida e empreendedorismo, têm como intuito alinhar a educação às demandas consideradas contemporâneas. Contudo, autores como Christian Laval (2017), Pierre Dardot (2016) e Wendy Brown (2015) alertam que essas transformações podem ocultar problemas estruturais da sociedade, colocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na vida social nas mãos dos indivíduos.

O cenário de reformas educacionais e econômicas no Brasil remonta ao final do século XX, quando o Estado optou por cortes em programas sociais e pela privatização de empresas estatais, alegando a necessidade de modernização. Nesse contexto, a escola pública passou a ser vista como uma instituição que deveria se adaptar às novas demandas do mundo do trabalho, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, muitas vezes em detrimento do aprofundamento acadêmico (Duarte e Derisso, 2017).

Apesar da justificativa da possibilidade de ampliar a liberdade de escolha dos estudantes e valorizar suas preferências, há dúvidas sobre a efetividade desse discurso. A ênfase em práticas imediatistas, em vez de fomentar um pensamento considerado crítico ou menos materialista, levanta preocupações dos professores quanto à real contribuição da reforma para uma formação que vá além das exigências do mercado, pois a implementação do Novo Ensino Médio, delegada às secretarias estaduais, tem gerado dificuldades nas escolas, que nem sempre conseguem ofertar todos os itinerários formativos, especialmente aquelas com carências estruturais.

A tentativa de aprofundar o aprendizado por meio dos Itinerários Formativos tem encontrado barreiras significativas devido a desafios de infraestrutura material e pessoal, limitando a aproximação desse modelo ao que foi proposto inicialmente nos documentos oficiais. As políticas educacionais tem sido atravessadas por tensões entre diferentes agentes, como educadores e representantes do setor privado. Segundo Ball (2014), a reforma abriu espaço para uma presença mais marcante de empresas privadas na educação pública, que se colocam como soluções para problemas muitas vezes estruturais do sistema. Dessa maneira, as críticas feitas

pelos/as professores/as da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal revelam que a aplicação da reforma parece estar distante de alcançar os objetivos idealizados. Os educadores relatam dificuldades, como a falta de infraestrutura adequada e a ausência de docentes para atender à demanda por disciplinas eletivas, por exemplo. Inês, Ernesto e Manuel apontam uma série de dificuldades na implementação do NEM como falta de recursos e planejamento para tornar o ensino mais centrado no aluno, obstáculos logísticos de matrícula e problemas de carga horária que complicam a organização do ensino.

A análise do Currículo em Movimento mostra que o equilíbrio entre uma formação acadêmica abrangente e a preparação para o mercado de trabalho tem se mostrado um desafio histórico, intensificado pelas recentes mudanças. A inclusão do empreendedorismo no currículo busca preparar os estudantes para um mercado em transformação, mas levanta questões sobre a capacidade desse modelo em oferecer uma educação verdadeiramente emancipadora nos moldes em que foi proposta.

Concordo com o que diz Laval (2019) de que contemporaneamente a escola tem se destacado pela tentativa de concretizar uma hibridização, ou seja, uma mistura de aspectos relativos ao próprio mercado como o financiamento privado e o desenvolvimento de um certo espírito empreendedor. Contudo, como foi descrito ao longo deste trabalho, a realidade escolar analisada aqui possui variados obstáculos como limitações estruturais, baixa participação efetiva dos estudantes e capacitação do corpo docente, assim como sua condição de trabalho.

O debate sobre o empreendedorismo, descrito por professora Inês como o "novo futebol", evidencia desafios na formação dos professores e na capacidade das escolas do Distrito Federal de atender a essas novas expectativas. Se antes o sonho de futuro de alguns jovens brasileiros era se tornar um jogador de futebol bem-sucedido, agora, segundo a professora, alguns estudantes parecem convencidos de que podem se formar empreendedores de sucesso, seja por meio das disciplinas voltadas a esse tema na escola, apesar da baixa assiduidade nas aulas com temas transversais, ou por cursos de coaching oferecidos na internet. A pressão para adotar a narrativa do empreendedorismo muitas vezes não corresponde à realidade vivida pelos estudantes. Esse descompasso pode resultar em uma educação que, na prática, falha em atender as verdadeiras necessidades de seu público alvo: os estudantes.

Recentemente, em 31 de julho deste ano foi instituída uma nova Política Nacional de Ensino Médio, por meio da Lei nº 14.945/2024 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e revoga, de modo parcial, a Lei nº 13.415/17 que diz respeito à reforma do Ensino Médio. Essa reestruturação deve acontecer a partir de 2025 para os estudantes da primeira série do ensino médio, em 2026 para a segunda série e em 2027 para a terceira e última. Entre as principais mudanças, destaca-se a ampliação da carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB), de 1.800 para 2.400 horas, garantindo mais tempo para disciplinas como Português, Matemática, Ciências e Humanas. Essa alteração busca reforçar a formação geral dos estudantes, possibilitando um ensino mais completo e com maior abrangência dos conteúdos tradicionais. O conteúdo da FGB é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a ideia é oferecer uma educação mais equilibrada e próxima da formação dos professores, permitindo-lhes ensinar de forma mais robusta em suas áreas de expertise, conforme afirma o secretário-executivo adjunto do MEC, Gregório Grisa.

Além disso, esta novíssima Lei prevê a regulamentação dos itinerários formativos, que terão uma carga horária mínima de 600 horas, podendo chegar a 1.200 horas para formação técnica e profissional. A ideia é que esses itinerários permitam que os estudantes aprofundem seus estudos em áreas específicas do conhecimento, como linguagens, ciências da natureza e humanas, ou ainda na formação técnica e profissional. O texto determina que os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos. De acordo com o texto publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, deve elaborar diretrizes de aprofundamento para os itinerários, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

Cabe destacar que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415 de 2017, sofreu alterações recentemente durante o Governo Lula atual. O que seria importante é contextualizar a Lei 14.945/2024 e a Resolução CNE/CEB, n. 2, de 13 de novembro de 2024. Quais são as mudanças ou permanências dessa nova legislação sobre o empreendedorismo? Assim, caberia localizar seu estudo, já que este é um objeto de pesquisa em movimento e deve ser melhor contextualizado historicamente.

A Lei nº 14.945/2024 promoveu alterações significativas no currículo do Ensino Médio, priorizando a Formação Geral Básica (FGB) e reduzindo a ênfase em itinerários formativos flexíveis, como aqueles focados em empreendedorismo. Antes, o empreendedorismo aparecia mais associado aos itinerários formativos técnicos e profissionais, que eram incentivados pela Lei nº 13.415/2017. Com a ampliação da carga horária para disciplinas da FGB (de 1.800 para 2.400 horas), há uma redistribuição de prioridades no currículo.

Entretanto, a formação técnica e profissional, uma das áreas que tradicionalmente incorpora o ensino de empreendedorismo, permanece como um dos itinerários formativos, agora com carga horária entre 600 e 1.200 horas. O empreendedorismo ainda pode ser incluído como parte das competências específicas a serem desenvolvidas nos itinerários formativos, dependendo da regulamentação a ser definida pelos sistemas de ensino e pelo CNE. Assim, seria necessário analisar como os estados e o Distrito Federal planejam implementar os itinerários formativos dentro das novas diretrizes e se o empreendedorismo continuará sendo uma prática incentivada, principalmente na formação técnica e profissional.

Os depoimentos dos professores sobre o empreendedorismo revelam uma tensão entre as expectativas de sucesso pessoal e as condições reais enfrentadas nas escolas públicas. A ideia de que qualquer jovem pode alcançar o sucesso por meio do esforço individual, assim como no futebol, esconde as dificuldades concretas e as desigualdades estruturais que limitam o acesso às oportunidades. Laval (2019) e Gentili (2017) destacam que essa narrativa, ao ignorar as condições sociais adversas, contribui para uma visão simplista das dificuldades enfrentadas pelos jovens no mercado de trabalho. A novíssima Lei e parâmetros propostos pelo atual governo federal buscam melhorar uma ideia que, como observamos, tem enfrentado dificuldades de se manter fiel a suas ideias iniciais e publicadas oficialmente em documentos.

O incentivo ao empreendedorismo faz parte de uma transformação profunda na educação, onde a escola é vista menos como um espaço de formação cidadã e mais como um meio de criar indivíduos preparados para competir. Essa perspectiva enfatiza a responsabilidade pessoal pelo sucesso ou fracasso, ignorando os desafios sociais e estruturais. (Laval, 2019) Ao promover o empreendedorismo, as escolas podem estar desviando a atenção de políticas que poderiam enfrentar as causas do desemprego e da precarização do trabalho. Essa visão meritocrática simplifica as

questões sociais, sugerindo que o esforço individual é suficiente para superar as desigualdades, sem considerar as barreiras estruturais. (Gentili, 1996)

No entanto, professora Marta vê o empreendedorismo como uma alternativa valiosa para estudantes que não desejam seguir o caminho acadêmico tradicional, acreditando que pode oferecer oportunidades de realização pessoal e financeira em um contexto de dificuldades no acesso ao Ensino Superior. Embora reconheça os desafios, como a falta de motivação e recursos, ela considera que essa abordagem pode engajar os alunos em suas trajetórias de vida.

No fim, a reflexão sobre o empreendedorismo na educação não deve se restringir a uma visão otimista ou pessimista. É possível reconhecer seu potencial em apresentar aos estudantes possibilidades, mas sem perder de vista a importância de uma educação que também questione as estruturas sociais e econômicas que dificultam o acesso a oportunidades de forma equitativa. Assim, é possível valorizar as iniciativas individuais enquanto se busca uma formação que contribua para a transformação social e a redução das desigualdades. O questionamento sobre que tipo de escola é possível construir está no cerne da análise sobre o modelo neoliberal que, ao considerar a educação um bem privado, negligencia o papel fundamental do estado em assegurar o direito à cultura e à cidadania, convertendo o estudante de cidadão a cliente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **O 'novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória 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 nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas.** Educ. Rev., Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2024.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Tempo imperfeito**: uma etnografia do arquivo. *Mana*, v. 10, n. 2, p. 287-322, 2004.

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

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. **Protagonismo estudantil**. *Org & Demo*, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan./jun. 2020.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. **A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 23, p. 3-25, set. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Autores Associados, 1996.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal – PLIDF**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIDF.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

JAKIMIU, V. C. de L. **Retrocessos do “Novo Ensino Médio”**: uma década de lutas e resistências (2013-2023). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 6 dez. 2023.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Metodologias ativas**: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 16 nov. 2023.

Lopes, A. (2001). **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. *Boletim Técnico Do Senac*, 27(3), 2–11.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. **A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (2008). ***Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications.*** New York: Taylor & Francis Group, LLC.

SILVA, Klever Corrente. **Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros:** discussões preliminares. Revista ComCenso, v. 8, n. 2, p. 25, maio 2021.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAVARES, B. **Mercados informais e sociabilidades urbanas na periferia de Brasília:** o caso de Ceilândia – DF. Revista Brasileira De Gestão Urbana, 1(1), 23–32, 2017. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/Urbe/article/view/4252>. Acesso em: 16 nov. 2023.