

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Leonardo de Alexandria Machado

O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA:
um estudo geográfico-discursivo

Porto Alegre

2025

Leonardo de Alexandria Machado

O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA:
um estudo geográfico-discursivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Porto Alegre

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Profa. Dra. Marcia Cristina Bernardes Barbosa (Reitora)

Prof. Dr. Pedro de Almeida Costa (Vice-Reitora)

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Prof. Dr. Nelson Luiz Sambaqui Gruber (Diretor)

Profa. Dra. Tatiana Silva da Costa (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Profa. Dra. Lucimar de Fátima dos Santos Vieira (Coordenadora)

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella (Coordenadora Substituta)

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Leonardo de Alexandria
O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA: um
estudo geográfico-discursivo / Leonardo de Alexandria
Machado. -- 2025.
123 f.
Orientadora: Élide Pasini Tonetto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2025.

1. geografia. 2. políticas educacionais . 3.
escalas. 4. neoliberalismo. 5. novo ensino médio . I.
Tonetto, Élide Pasini, orient. II. Título.

Leonardo de Alexandria Machado

O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS DE ESCALA:
um estudo geográfico-discursivo

Dissertação como requisito parcial à obtenção do
título de mestre em Geografia do Programa de Pós-
Graduação em Geografia da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto

Porto Alegre, 7 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Denise Wildner Theves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani
Universidade Federal Fluminense

Dedico esta dissertação à Alexandra e Vilma, minha mãe e avó, que me ensinaram lições sem as quais a vida humana, humana não seria.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos anos em que me acolhei enquanto estudante na graduação e na pós-graduação. Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, pela excelente formação, com uma pós-graduação com professores tanto acolhedores com seus discentes como engajados socialmente, no sentido de levar a geografia para além dos muros da Universidade.

Não tenho como não agradecer imensamente a professora Élide, que tem sido uma mão amiga e intelectual competente. A jornada do mestrado e essa dissertação não seriam as mesmas sem as contribuições e orientações recebidas com tamanha dedicação pelo ensino e pesquisa dessa professora. Obrigada pelo estímulo e confiança que me forneceu para que este sonho fosse possível.

Essa dissertação seria impossível sem a presença na minha vida da minha família, estrutura que me deu suporte a todos os passos da graduação e do mestrado, em especial minha mãe Alexsandra e meus irmãos Juliana e João Vitor. Também o apoio incondicional da minha companheira Patrícia, a ela agradeço por me permitir dividir a experiência humana com sua companhia.

Ao companheirismo oferecido durante a experiência da pós-graduação dos colegas Manoel e Gabriel sempre levarei com carinho as boas lembranças e conversas jogadas fora na estrada realizando o caminho Porto Alegre-Capão da Canoa.

Essa dissertação almeja ser uma contribuição para uma sociedade mais humana, menos desigual e responsável com os futuros que são tocados pela escola pública de ensino médio. Um abraço fraterno a todos e todas que sonham com uma escola que forje um mundo melhor. Essa dissertação se destina a nós, que ousamos pensar num mundo outro do que esse calcado no egoísmo e na acumulação desmedida de riqueza nas mãos de poucos enquanto muitos padecem sem comida e sem a possibilidade de sonhar.

Não me pergunte quem sou e não me digam para permanecer o mesmo: esta é uma moral do estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

(Foucault, 2006, p. 34).

RESUMO

Esta dissertação busca compreender os argumentos que permeiam a Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, derivada da Lei Federal nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Os objetivos específicos são: a) investigar as relações de poder na construção e consolidação do NEM, considerando os agentes envolvidos na formulação dessa política educacional; b) analisar os argumentos de dois grupos, com base em publicações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS, grupo 1) e do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS, grupo 2); e c) avaliar os argumentos e críticas que sustentam os movimentos de constituição do NEM, adotando uma leitura geográfica da política educacional por meio de escalas diversas, o que permite compreender o NEM como uma política de escalas. A metodologia consiste na análise bibliográfica de reportagens disponibilizadas nos sites oficiais da SEDUC-RS e do CPERS, com o objetivo de extrair trechos que sustentassem as argumentações de cada grupo. Como referencial teórico, adotou-se a análise discursiva de orientação foucaultiana, em diálogo com o conceito de escala, para compreender as dinâmicas entre as políticas educacionais e o “chão da escola”. Os resultados indicam o predomínio do discurso neoliberal no NEM, manifestando-se de maneira diversa nos argumentos dos dois grupos analisados. Esse discurso, contudo, destaca-se como elemento central na compreensão das posições defendidas. Conclui-se que a força do neoliberalismo na educação transcende os espaços escolares, disseminando-se como agenda de reformas políticas em múltiplos contextos e escalas.

Palavras-chave: Geografia; políticas educacionais; escalas; neoliberalismo; novo ensino médio.

Abstract

This dissertation seeks to understand the arguments underlying the Policy for the Promotion of Full-Time High Schools, derived from Federal Law No. 13,415/2017, which instituted the New High School (NEM). The specific objectives are: a) to investigate the power relations involved in the development and consolidation of the NEM, considering the agents engaged in the formulation of this educational policy; b) to analyze the arguments of two groups based on publications from the Secretariat of Education of Rio Grande do Sul (SEDUC-RS, group 1) and the Union of Teachers of the State of Rio Grande do Sul (CPERS, group 2); and c) to evaluate the arguments and critiques that underpin the movements shaping the NEM, adopting a geographic interpretation of educational policy through different scales, thereby allowing the NEM to be understood as a policy of scales. The methodology involves a bibliographic analysis of reports available on the official websites of SEDUC-RS and CPERS, aiming to extract excerpts that reveal the arguments of each group. The theoretical framework combines Foucauldian-oriented discourse analysis with the concept of scale, to examine the dynamics between educational policies and the "school ground." The results indicate the predominance of neoliberal discourse in the NEM, manifesting differently in the arguments of the two groups analyzed. This discourse emerges as a central element for understanding the positions advocated. It is concluded that the strength of neoliberalism in education transcends school environments, spreading as a reform agenda across multiple contexts and scales.

Keywords: Geography; educational policy; scales; neoliberalism; new high school.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio na rede estadual (2010 – 2021).....	57
Gráfico 2 - Itinerários Formativos disponibilizados pela SEDUC-RS para a implementação do NEM nas escolas gaúchas.....	61
Figura 1 - Ordem escalar de argumentos de renovação para o ensino médio.....	95
Figura 2 - Agentes globais e nacionais envolvidos no Novo Ensino Médio no RS...	97

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Síntese do corpus da pesquisa.....	39
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Médio em zonas urbanas.....	58
Quadro 1 - Enunciados extraídos de publicações na página da SEDUC-RS sobre Divulgação de parcerias público-privadas (2019 a 2023).....	67
Quadro 2 - Temática e detalhamento do conteúdo das publicações do SEDUC (2019 a 2024)	75
Quadro 3 - Enunciados extraídos de publicações na página do CPERS sobre a Precarização e esvaziamento curricular (2018 a 2023)	77
Quadro 4 - Temática e detalhamento do conteúdo das publicações do CPERS (2018 a 2024).....	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

Consed - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

EB - Educação Básica

EM - Ensino Médio

EMTI - Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

FGB - Formação Geral Básica

FL - Fundação Lemann

FNE - Fórum Nacional de Educação

GEPPEM - Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio

MEC - Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE - Plano Nacional de Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEBRAE- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC-RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SESI - Serviço Social da Indústria

TPE - Todos pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 Percursos formativos de uma pesquisa e de um professor-pesquisador	13
2 Percorso teórico-metodológico	27
2.1 A análise discursiva como método	30
2.2 O corpus da pesquisa	34
3 A perspectiva teórica e seus fundamentos	39
3.1 Enunciado, discurso e governo	42
3.2 A multiescalaridade das políticas educacionais	48
4 Sobre a etapa do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio	52
4.1 Grupo 1: a SEDUC-RS e o Novo Ensino Médio	63
4.2 Grupo 2: CPERS e o Novo Ensino Médio	75
5 O Novo Ensino Médio enquanto política de escala	85
6 Considerações finais	96
7 Referências	99
8 Apêndice A — Lista de endereços eletrônicos das reportagens e materiais que fazem parte do Corpus da pesquisa	113
9 Apêndice B – Quadro dos excertos extraídos de publicações na página da SEDUC-RS (2019 a 2024)	120
10 Apêndice C – Quadro de excertos extraídos de publicações na página do CPERS (2018 a 2023)	122

1 Percursos formativos de uma pesquisa e de um professor-pesquisador

Viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos.

(Bachelard, 2003, p. 76)

Refletir sobre um tema sem a busca em espaços alternativos, fora daqueles onde estamos acostumados a procurar, envolve um risco: o perigo de repetir os mesmos caminhos rotineiros, num movimento monótono que acabamos percorrendo, muitas vezes, de olhos fechados. Em outras palavras, limitar-se a procurar no percurso habitual pode nos levar a repetir constantemente os mesmos erros e visões, sem alcançar novas perspectivas.

Nesse contexto, ao investigar um tema como a reforma do ensino médio — a mais recente e significativa mudança na última etapa da Educação Básica (EB) — seria esperado de ser feita em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação, por exemplo.

No entanto, nesta dissertação, optamos por abordar o tema a partir da geografia, explorando outros "cômodos" e "andares" do conhecimento. Em alguns momentos, recorreremos a conceitos das pesquisas pós-estruturalistas em educação, especialmente dos estudos culturais, que encontram em Michel Foucault uma fonte para a análise discursiva. Em outros, utilizamos um conceito consolidado da geografia, que é a noção de escala, para fomentar o debate proposto. Essa abordagem plural nos permitiu evitar a limitação de uma única perspectiva de pesquisa, sem nos restringirmos a rotular este trabalho de forma exclusiva como sendo de uma ou outra perspectiva.

O foco central da pesquisa é o Novo Ensino Médio (NEM), consolidada com a promulgação da Lei 13.415/2017, essa reforma coloca em prática a implementação do Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que visa aumentar gradualmente a carga horária do ensino médio, de quatro para sete horas diárias, junto com diversas mudanças na estrutura da última etapa da EB.

Desde a publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016, que deu origem à lei, o programa tem sido alvo de investigações e críticas. Diversas organizações, entidades educacionais e pesquisadores se manifestaram contra a reforma,

apontando falhas tanto em sua construção política quanto em sua implementação estrutural.

O NEM, ao lado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa uma das políticas educacionais mais recentes que trouxeram mudanças profundas para a etapa do Ensino Médio (EM). Alguns autores referem-se ao NEM como a "atual contrarreforma curricular da educação brasileira" (Ramos; Paranhos, 2022, p. 71), caracterizando-o como mais um passo na direção de uma educação excludente.

Analisar uma política educacional em constante movimento e que ainda enfrenta reviravoltas foi, sem dúvida, um grande desafio. Por isso, foi essencial adotar caminhos teórico-metodológicos diversos e flexíveis. Assim, nos aproximamos de diferentes abordagens para sustentar nossa análise, ora nos apoiando na perspectiva foucaultiana de discurso, ora utilizando a análise da escala geográfica das políticas educacionais, que se manifestam nos argumentos constitutivos desta política.

A noção de escala, no contexto desta pesquisa que se associa às teorizações foucaultianas, serviu como instrumento para demonstrar como os discursos são estruturados e operam em diferentes níveis dentro de uma sociedade, influenciando tanto as relações macro (estruturas sociais amplas) quanto micro (interações cotidianas).

De modo que a junção entre análise discursiva a partir de Foucault, um método — ressalvas sobre o uso deste termo para descrever a empreitada analítica foucaultiana, objeto que será explorado mais detalhadamente nas páginas a seguir — e a perspectiva geográfica de escala pode ser considerado um movimento para fazer algo novo nas pesquisas de pós-graduação em geografia e “proceder assim nem sempre é fácil, mas é sempre desafiador e sempre vale a pena” (Veiga-Neto, 2018, p. 13).

Destacamos a validade da perspectiva teórico-metodológica baseada em Foucault para compreender as políticas públicas educacionais, todavia, para construir caminhos investigativos que fossem reflexivos e consistentes a partir de Foucault, foram consultados autores brasileiros e do exterior, tanto contemporâneos quanto de épocas passadas, que tensionaram o pensamento do filósofo francês a partir de diferentes objetos investigativos. O objetivo foi dar corpo à tentativa de aproximar esse pensador, tão influente nas ciências sociais, de uma perspectiva geográfica sob uma política educacional.

Além do exposto, a pesquisa objetivou compreender os modos pelos quais a Reforma do EM altera tanto a estrutura da última etapa da EB como projeta e fomenta a subjetivação dos sujeitos, influenciando em modos de ser e estar em sala de aula, afetando discentes e docentes de diferentes formas.

Além disso, propomos uma leitura geográfica do impacto desta política educacional (NEM) nas escalas macro e micro das escolas públicas de EM, referenciando a pesquisa a partir das experiências relatadas através de materiais de divulgação diversos, como reportagens e documentos oficiais, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e de materiais produzidos pela maior organização sindical de professores do estado do Rio Grande do Sul: o CPERS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul).

As políticas públicas reverberam na própria trajetória acadêmica do autor, que foi marcada pelo incentivo fornecido pelas políticas educacionais de apoio a estudantes de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programas como benefícios de apoio e auxílio estudantil são essenciais para a permanência de estudantes de baixa renda em universidades públicas federais, ainda extremamente elitizadas no perfil de seus estudantes.

A ideia da presente pesquisa se constitui a partir das inquietações e experiências enquanto professor de geografia em momentos iniciais na docência na Educação Básica (EB). Pois, durante quase toda experiência do mestrado, onde esteve atuando como professor de geografia em diversas escolas públicas em Capão da Canoa, uma cidade localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Durante esse período, do intervalo entre abril de 2022 e novembro de 2023, todas as escolas em que atuava estavam localizadas em bairros periféricos, e essa experiência gerou impactos e reverbera na maneira em que compreendo o papel da educação e da escola pública.

Sendo, então, medida pela a capacidade de alterar trajetórias de vidas de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Somente com essa crença no papel social transformador do trabalho docente e da escola que se deve falar de qualidade e de desenvolvimento. Sendo “qualidade” e “desenvolvimento” objetivos obrigatoriamente inclusivos, e pensados a partir do contexto de um país fortemente marcado em suas raízes por desigualdades profundas e seculares, que persistem até os dias de hoje como, por exemplo, em termos do direito ao acesso e à permanência na educação escolarizada.

Desse modo, tanto devido a caminhada acadêmica em uma Universidade pública quanto na atualidade, atuando como docente em escolas públicas, se tornou evidente a importância das políticas em educação para a mudança de trajetórias de vidas, principalmente, das classes sociais de menor poder aquisitivo.

Compreendemos, então, as políticas educacionais como ferramentas para aqueles que almejam a emancipação social, no sentido de usufruírem de direitos humanos básicos e possam trilhar seus próprios caminhos, sem entraves impostos historicamente. Em outras palavras, buscamos corroborar para uma geografia que reflita sobre os projetos que incidem sobre a escola e sobre a sala de aula através das políticas educacionais, de modo a reafirmar “a dimensão espacial de cada uma delas, compreendendo o espaço como produto, meio e condição das relações sociais” (Giordani et al., 2022, p. 322).

Acreditamos que as políticas desempenham um papel indutor de condutas, sendo essa sua natureza por também se caracterizar como um dispositivo de governo - que iremos abordar mais à frente. Sendo, portanto, expressa a necessidade de se investigar as relações de poder que surgem na implementação e consolidação de uma política educacional que incide sobre o espaço escolar, que se manifesta social e espacialmente determinada.

Pensar e colocar em prática uma política pública é uma ação política carregada de intencionalidades, que demanda ser lido e compreendido em um contexto mais amplo de disputas de poder e projetos de sociedade.

O interesse na escola como como microcosmo de atuação deriva também da concepção do NEM enquanto uma política de escalas, de maneira que a “implementação deve ser compreendida como uma dinâmica que revela e constrói trajetórias, conformando um diálogo entre temporalidades, subjetividades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social (Gussi; Oliveira, 2016 apud Oliveira, 2019, p. 3).

Igualmente, assumimos o caráter extremamente necessário de se pesquisar e refletir sobre o espaço escolar, considerando sua posição central na formação e constituição dos sujeitos, em consonância com o descrito por Tonetto (2017, p.13): “Pensar na escola enquanto instituição é pertinente para analisar o contexto que fez emergir este estabelecimento e os propósitos para o qual foi criado, bem como que tipos de corpos vem ajudando a esculpir desde sua criação.” De tal modo, a escola surge como um espaço político em disputa, também no campo argumentativo.

Acreditamos na produção acadêmica engajada como uma ferramenta de expor a falsa neutralidade da ciência moderna, que historicamente tem sido usada em prol da lógica dominante capitalista. Nesse sentido, buscamos com este trabalho discorrer mais sobre as desigualdades socioespaciais que caracterizam e dão forma ao ambiente escolar, expressa nas relações sociais impostas a ela.

O nosso intento consiste em contribuir com as pesquisas voltadas para as políticas públicas educacionais, uma vez que ao abordar o NEM estamos tensionando uma política específica, que se realiza nas escolas e se insere em uma agenda mais ampla de políticas que atuam de forma escalar sobre o espaço geográfico.

Ao abordar a questão do espaço, no tocante a escola e às políticas em educação, a intenção não é estreitar o assunto de nosso trabalho ao que Souza em 1988 cunhou como “espaciologia” (1988, p. 74), num tom de crítica ao suposto medo de geógrafos de se apartar definitivamente do aspecto espacial da geografia, e por esse motivo, se converter radicalmente a um estudo do espaço.

Contrariamente, almejamos pensar espacialmente os argumentos que dão sustentação e forma para o NEM. Possuindo como preocupação investigativa com as reverberações deste fenômeno nos sujeitos abarcados pelo processo escolar, compreendendo que “o sujeito é uma função do discurso” (Garcia, 2002, p. 24) e que as políticas públicas são eventos geográficos pois “possuem uma escala de origem e uma escala de impacto” (Teramatsu, 2020, p. 48).

Dessa forma, recaiu nossa atenção sobre os desdobramentos da Lei nº 13.415/2017, que institui a NEM, no sentido de que as reportagens, estudos especializados e embates políticos derivados desta política evocam determinadas práticas a respeito do Ensino Médio no Brasil.

Em nossa análise, focaremos menos no conteúdo legislativo em si da política educacional em questão e mais nos ditos e escritos que forjam verdades de uma nova proposta para a última etapa da EB, ou seja, sobre como o NEM impacta de forma articulada em diferentes escalas com outras políticas, o propósito do ensino médio.

A escola pública se configura enquanto um território potente para pensar e para criar um novo mundo, entretanto, para entender qual é a construção de mundo que está sendo levada adiante pela escola devemos prestar atenção aos movimentos. Para tanto, é essencial compreender o que está sendo feito dentro dos limites e debates institucionais para essa instituição social que nos é tão cara e querida.

Acrescentamos igualmente que, enquanto professores atuantes nos espaços onde as políticas educacionais incidem diretamente, se torna profícuo conhecer de forma mais aprofundada possível - dentro dos limites impostos pelo dia-a-dia da rotina escolar que nos consome bastante - os discursos pelas quais é permitido/aceito que a escola, em especial a pública, e os sujeitos envolvidos nesta instituição sejam cerceados em suas liberdades e sofram as mais diversas pressões para exercer uma docência e modo de ser discente específicos.

Tal fato se dá pela busca de práticas docentes uniformes em todo território nacional, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a reforma/deforma do ensino médio atual.

A unificação do currículo, feito através principalmente da BNCC, também se articula com a implementação do NEM. Através destas políticas, é possível verificar uma prática e um discurso de âmbito global, que atuam em prol de uma educação calcada na racionalidade neoliberal. Essas mudanças individualizam os sujeitos envolvidos na sala de aula e fragmentam a educação como se ela fosse um processo uniforme e isolado da(s) realidade(s) das escolas, desrespeitando a multiplicidade que compõe as geografias das salas de aula e as diversas demandas que pulsam nas escolas e nos estudantes.

Partindo desse entendimento enquanto premissa, a indagação central da pesquisa começa a tomar forma. Compreender como se consolidou uma política educacional como NEM auxilia a conhecer os limites do governo, que nos impõe barreiras na prática diária de ser e estar professor e/ou estudante na EB. Isso compõe uma tentativa de compreender algo parecido com o que nos demonstra Veiga-Neto (2013, p. 21):

Uma questão que me parece da maior relevância é conhecermos os modos pelos quais nós somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo — ou, como prefiro dizer, se dão tais governamentos.

O mesmo ano que houve a experiência de lecionar geografia no município de Capão da Canoa (2022), também foi iniciado a implementação do NEM. E embora o autor não atuasse diretamente na última etapa da EB, o relato de colegas que atuavam era preocupante. Isso devido aos vários colegas professores da rede estadual mencionavam o despreparo das escolas em que atuavam para as mudanças que, na maioria das vezes, era imposta pela SEDUC-RS.

De igual modo, pensar este tema central de pesquisa é também, em certa medida, refletir sobre as políticas públicas pela perspectiva da geografia.

Sobre a maneira mais apropriada de partir da geografia para se aproximar das políticas educacionais algumas questões já foram anteriormente levantadas, como mostra Rodrigues (2014, p. 157) quando expõe que “do ponto de vista metodológico, não existe caminho ideal, ou melhor, ‘geografia ideal’ capaz de abarcar respostas definitivas acerca das relações entre políticas do Estado, demandas da sociedade e organização do espaço.”

Assim como inexiste apenas um modo da geografia encarar este desafio, as relações entre as políticas e a escola também carece de uma maneira única de responder ao que lhe é imposto para escola, em uma relação de cima para baixo (*up-down*) com as políticas educacionais. Portanto, são elas que, de maneira nada linear e com muitas nuances desde seu projeto até sua implementação, modificam nosso cotidiano escolar, que acontece no “chão da escola” (Giordani, 2019).

Assim, o desejo de colaborar para o bem-estar geral da categoria docente se torna, então, combustível e incentivo para movimentar a escrita das páginas que se seguem. Em outras palavras, é válido para o lidar diário de ser/estar docente conhecer como os agentes educacionais públicos e privados, nacionais e globais, estão se articulando e implementando mudanças sobre o papel da escola e do professorado, através de reformas como o NEM.

Desse modo, a justificativa para optarmos por essa problemática e essa metodologia de análise é a capacidade da analítica discursiva foucaultiana suscitar reflexões e levantar debates importantes para a construção de possíveis caminhos outros a serem percorridos na luta por uma educação escolar pública de qualidade e que enalteça outras formas de perceber os processos educativos, numa proposta outra de educação do que aquela assentada na lógica neoliberal.

Soma-se a isso a importância do tema pois o NEM figura como um grande rompimento com o modelo de escola até então conhecido no país, alterando não só o currículo da etapa como também o sentido do que é concebido para a última etapa da educação escolarizada no Brasil.

Apoiamos essa premissa a partir do entendimento de que o NEM atua de forma articulada com outras políticas, no sentido de cumprir uma agenda global de educação neoliberal, onde agentes educacionais têm atuado para reformular a proposta do EM em diferentes escalas.

A partir disso, propomos a leitura do NEM como uma política de escala, entendendo que “a escala passa a significar muito mais que uma categoria de análise, mas se torna uma categoria da prática social e política” (Coelho Neto, 2018, p. 39). Compreendemos que a Reforma do EM está articulada, em diferentes escalas, com outras políticas educacionais reformistas, oriundas do discurso neoliberal na educação.

Isto posto, acreditamos na colaboração da geografia para interpretar políticas educacionais levando em consideração o exposto por Rodrigues (2014, p. 155), que compreende políticas públicas como:

intervenções de autoridades investidas de poder público e de legitimidade para afetar comportamentos e práticas em limites territoriais precisos; ou simplesmente, ‘tudo o que os atores governamentais decidem fazer ou não fazer’ (Thoenig, 1985), ordenando as práticas sociais em limites territoriais identificáveis e mensuráveis.

Desse modo, a geografia carrega em suas lentes interpretativas do mundo um dos aspectos mais importantes nas etapas de elaboração e implementação de uma política: a mensuração e definição de espaços mais deficitários ou negligenciados em determinados quesitos.

Apresenta-se também o estado da arte da discussão geográfica sobre os conceitos de escala, de modo a inserir também este debate pensando sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. Dessa maneira, é necessário apresentar o panorama desses debates para, posteriormente, ilustrar a multiescalaridade presente na Reforma, aqui referida apenas como NEM.

De igual modo, apresentamos a possibilidade da análise de discurso do NEM amparado igualmente em uma leitura geográfica da situação dessa política e das discursividades que se assentam nessa política. Propondo, então, uma leitura de diferentes escalas na arena das políticas educacionais, que fazem acontecer de forma nada isolada essa abrupta mudança na última etapa da Educação Básica.

Justificamos a relevância do tema escolhido em virtude do momento crítico que atravessa o papel da escola e a atuação do professor no Brasil. A educação enfrenta desafios significativos relacionados à redefinição de sua função social e ao fortalecimento do protagonismo docente, fatores que impactam diretamente a formação dos estudantes e no que a escola significa enquanto instituição social.

No Brasil, a carreira docente tem sido marcada pela desvalorização e precarização das condições de trabalho. Ao passo que também os números dos

graduandos/as que ingressam e os/as que concluem a graduação nas licenciaturas em geral é igualmente preocupante.

Tanto isso é significativo quando, por exemplo, o governo estadual do Rio Grande do Sul anuncia o financiamento de bolsas de estudo e auxílio-estudantil para permanência de estudantes de cursos de licenciaturas em universidades particulares.¹ Ou seja, de ambos os lados, tanto do ingresso como na saída dos cursos de licenciaturas em direção às salas de aula, hoje existe um dilema sobre os profissionais da Educação.

Mesmo com este cenário sendo apontado por grandes veículos de informação do Brasil, que chegam a falar de um possível "apagão de professores" a se registrar nas próximas décadas², ainda sim, sobram dúvidas sobre uma mudança significativa na atuação da gestão pública para atrair nova força de trabalho para as escolas, especialmente as públicas.

Ao mesmo tempo que informações como essas são noticiadas com bastante regularidade nas mídias e nos jornais brasileiros, a categoria docente segue sendo atacada e culpabilizada pela atual conjuntura da educação pública. Pesquisas como a reproduzida na Revista IstoÉ, que alerta em sua manchete: "Pesquisa escancara o despreparo dos professores da rede pública"³ é sintomático de uma sociedade que desqualifica a profissão de professor, refletida em baixos salários em comparação a outras profissões que exigem ensino superior.⁴

Essa característica dos tempos atuais pode estar relacionada a nossa formação social cristã que, conjuntamente com o neoliberalismo, cria as estruturas da sociedade capitalista na pós-modernidade, conforme nos demonstra Brown (2019).

1 GZH - Leite articula programa de bolsas em universidades particulares e auxílio de 800 reais para cada estudante. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/11/leite-articula-programa-de-bolsas-em-universidades-particulares-e-auxilio-de-r-800-para-cada-estudante-cla8lh3pv00al01709h9gnbjy.html>. Acesso em 03 mar. 2023.

2 Vide reportagem: G1 – Brasil pode enfrentar apagão de professores em 2040. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 14 mar. 2023.

3 IstoÉ - Levantamento mostra problema na formação inicial dos professores. Disponível em: <https://istoe.com.br/sem-fazer-a-licao-de-casa/>. Acesso em 20 mar. 2023.

4 Revista Extra: "Piso do magistério: professor da escola pública recebe 78% do salário dos outros trabalhadores com ensino superior, diz relatório. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/piso-do-magisterio-professor-da-escola-publica-recebe-78-do-salario-dos-outros-trabalhadores-com-ensino-superior-diz-relatorio-25372605.html#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20relat%C3%B3rio,outros%20trabalhadores%20com%20ensino%20superior>. Acesso em 06 out. 2023.

Igualmente representativo do momento da sociedade capitalista atual são os atores que financiaram a tal pesquisa, como a reportagem menciona: “A apuração foi encomendada ao instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, em parceria também com o Itaú Social, o Instituto Península e o Profissão Docente.”

Ou seja, entidades privadas da educação financiam uma apuração sobre o contexto escolar público, divulgam a ideia de que existem diversos problemas incorrigíveis na escola pública e se posicionam como agentes neutros no debate acerca da Educação, estampando a ideia e uma suposta crise sistêmica da educação pública escolarizada. Conforme expõe Tonetto (2017, p. 14):

Os termos utilizados são variados, mal-estar, crise escolar e outros, mas todos apontam para um desencaixe entre esta instituição moderna chamada escola e os corpos e subjetividades que vêm sendo forjados no contemporâneo.

Acreditamos ser importante destacar esses pontos, pois é preciso introduzir nosso ofício, suas contradições e seus dilemas como parte das pesquisas, em especial, às pesquisas pós-críticas em educação, onde abandona-se o mito da imparcialidade e do distanciamento total entre objeto de pesquisa e pesquisador.

Ancorados na perspectiva pós-estruturalista, conforme Klein e Damico (2012, p. 66) compreendemos “que o/a pesquisador/a não consegue estar em uma posição distante ou neutra do objeto que está investigando”. Abrir-se para estas perguntas e para esse modo de construí-las implica em compreender “que o sujeito e objeto do conhecimento interagem no contexto de redes de significação específicas” (Meyer, 2012, p. 52) e que isso por sua vez aponta para o caráter social e histórico da construção do conhecimento.

As presentes preocupações surgem em um cenário político que busca incessantemente a despolitização e silenciamento da comunidade escolar, almejando apagar o caráter político intrínseco das escolas. Isso não é por acaso, e sim característico da agenda neoliberal na qual a educação brasileira está inserida, que submete a escola a “uma progressiva lógica despolitizante” (Gentili, 1998, p. 122).

Partimos da premissa da existência de um contexto social onde a educação pública escolarizada vem sofrendo paulatinamente da interferência de uma visão empresarial/empreendedora e ferrenhamente neoliberal, que fornecem base para os questionamentos que permeiam a escrita deste trabalho. A escola, como a vemos nos dias atuais, representa o resultado das disputas entre diferentes projetos na arena política, social e da educação.

A pesquisa é igualmente amparada nas vivências advindas de ser/estar professor de geografia em escolas municipais de uma pequena cidade do Litoral Norte gaúcho. Do dia-a-dia da sala de aula, da sala dos professores e das trocas de experiência com os estudantes surgiram questionamentos sobre a ocorrência de um processo de refundação das bases epistemológicas e subjetivas que dão forma o ato pedagógico de ser professor e de ser discente nas escolas públicas.

De modo que a justificativa de escolha do tema da dissertação se estabelece por ser um tema ainda em voga e com debates acalorados ocorrendo até os dias atuais, mas principalmente por todos os diversos problemas que foram apresentados por colegas docentes que passaram e ainda passam por uma reestruturação no seu cotidiano de trabalho por uma reforma educacional. Assim, o NEM se apresenta como um assunto longe de ser encerrado e um terreno fértil em possibilidades de reflexões para docentes, discentes e futuros educadores.

A discussão sobre ele seguirá nos próximos anos e mesmo no presente histórico dessa dissertação para mestrado ainda ocorrem discussões essenciais para o NEM. Por exemplo, após uma pressão exercida por diferentes entidades educacionais que pediram publicamente a revogação total do Reforma, o ministério da Educação, em março de 2023, anuncia a abertura de uma consulta pública para aprimorar a implementação do NEM, embora o ministro descarte a revogação total (Brasil, 2023).

Posto isso, esse tema se encontra ainda em debate e levanta questionamentos a respeito de diversos pontos que cercam sua formulação e quais são os possíveis impactos das mudanças trazidas para a educação pública escolarizada, na etapa do ensino médio.

Portanto, o questionamento-problema que sintetiza a pesquisa pode ser definido como: de quais formas o NEM impacta os discursos sobre o ensino médio público brasileiro, e como essa discursividade produzida por esta política pública afeta as subjetividades dos sujeitos que atuam no “chão-da-escola”?

Debatemos sobre as implicações gerais que se sucedem a implementação do NEM, assim como criam-se dois grupos divergentes entre si a respeito do NEM: um composto pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) que é representativo de argumentos atrelados a algum tipo de resistência, numa posição abertamente contrária ao NEM; e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) que, apoiado nos argumentos do MEC e pelos agentes privados

da educação, se posicionam de forma argumentativa bastante favoráveis ao novo modelo.

A análise da pesquisa, ou seja, seu corpus, foi constituído a partir de excertos retirados de reportagens e matérias de livre acesso através da página de internet de ambos os grupos escolhidos. Ou seja, foram extraídos de matérias da página da Secretaria de Educação do RS assim como da entidade sindical dos professores do RS.

A escolha por esses dois grupos não foi por acaso e não implica em colocá-los em pé de igualdade perante a disputa de poder, saber e de discurso atrelado ao EM. Igualmente, não almejamos adotar qualquer regime de verdade veiculado por estes grupos. A consolidação de uma política pública se estabelece a partir de uma relação desigual de poder onde “produz-se não apenas uma hierarquia entre o que conta ou não como verdade, mas se negam ou tornam-se irrelevantes as experiências do outro, restando pouco ou nenhum espaço para interlocução” (Klein; Damico, 2012, p. 83).

Orientado por essa composição da pesquisa, tem-se como objetivo principal da pesquisa analisar discursivamente, inspirados na perspectiva foucaultiana de discurso e partir da noção de escala, o NEM e suas implicações para etapa do EM da rede estadual de ensino do RS. O recorte a respeito das escolas gaúchas se deve pois é o espaço de vivência/experiência onde a pesquisa é referenciada, e os grupos que tem sua discursividade analisada neste trabalho estão inseridos.

Além disso, fazem parte integrada deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos: a) investigar como foram tecidas as relações de poder na construção e consolidação do NEM (Lei federal nº 13.415/2017) em relação aos agentes ouvidos no desenvolvimento desta política educacional; b) analisar os argumentos de dois grupos, com base em publicações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS, grupo 1) e do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS, grupo 2); e por fim c) avaliar os argumentos e críticas que sustentam os movimentos de constituição do NEM, possuindo como premissa uma leitura geográfica dessa política educacional a partir de diferentes escalas de atuação.

Essa forma de ler a política possibilita encaminhar um debate sobre o NEM como uma política de escalas, considerando a agenda de reformas neoliberais em setores como a educação, que vem ocorrendo em várias localidades ao redor do mundo.

A noção de recorte socioespacial que então fazemos, ao dizer que falamos a respeito das escolas gaúchas, se dá também pelo respeito à diversidade de saberes e vivências que acontecem na vasta rede de escolas da EB que formam a educação escolarizada pública brasileira. Então, compreendemos que estamos a analisar discursivamente de um modo específico, limitados pelas lentes de compreensão pessoal e teórica do autor desta dissertação.

Uma das ideias centrais para utilizar os materiais dos agentes educacionais referidos é criar dois grupos com opiniões conflitantes sobre o NEM. O CPERS é entendido como uma entidade que, por ser abertamente contra a Reforma, está ancorado numa outra argumentação oposta ao discurso dominante exercido pela SEDUC-RS, que compreende o NEM enquanto um passo para a melhoria da educação escolarizada do Rio Grande do Sul e do Brasil.

A pesquisa é composta das seguintes seções, tendo como objetivo a maior organização possível das ideias expostas, ao fazer assim não estamos nos rendendo ao plano lógico cartesiano determinista e causalista entre eventos e fenômenos estudados, mas construindo nossa narrativa de modo que facilite a leitura para os interessados na temática e seja encontrada uma facilidade maior de exprimir as ideias e contribuir para o debate das políticas educacionais em uma leitura geográfica.

Após tais ponderações, que constituem a seção de introdução desta dissertação, apresenta-se a sequência: a seção "Percurso teórico-metodológico" aborda quais as razões que nos levaram a optar pelo apoio na análise de discurso de orientação foucaultiana e como o conceito de escala se relaciona com a temática escolhida. Em suma, discorre-se sobre arcabouço teórico-metodológico utilizado.

Em seguida, a seção "Fundamentação teórica" repercute sobre os caminhos pelos quais se estrutura em termos dos principais conceitos a serem utilizados e qual a autoria dos entendimentos destes utilizados a saber: enunciado, discurso e governo, como também um desdobramento desse último conceito, a governamentalidade. A noção ciclo de políticas (Mainardes, 2006) ganha destaque pela contribuição para a leitura escalar da política educacional escolhida.

Na quarta parte da pesquisa intitulada "Sobre a etapa do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio" são expostos o desenho institucional e a estrutura curricular do NEM, de modo a inserir o novo modelo no contexto histórico percorrido pelo EM e pela educação no Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

Esta seção possui duas subseções: “CPERS e o Novo Ensino Médio” e “SEDUC-RS e o Novo Ensino Médio”, ambas discorrem sobre como cada um dos grupos que estão no título da subseção argumentam sobre o NEM, partindo da análise dos excertos extraídos da página oficial disponível na internet destes grupos.

Em seguida, na seção 5 de título “O Novo Ensino Médio enquanto política de escala” estabelecemos a leitura e interpretação desta política baseada na noção de que existem escalas nos argumentos encontrados em ambos agentes escolares dos grupos 1 e 2, fomentado uma discussão mais ampla das políticas educacionais onde o NEM está inserido.

Por fim, em “Considerações finais” fazemos um apanhado do que pode ser apreendido ao longo da dissertação, onde é realizado uma tomada geral das principais ponderações conclusivas, lacunas encontradas pela dissertação em tela e os caminhos possíveis para se questionar e investigar a questão do NEM em futuras pesquisas.

2 Percurso teórico-metodológico

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (Veiga-Neto, 2011, p. 26).

Nessa seção é apresentado o recorte teórico-metodológico proposto, que se apoia na perspectiva foucaultiana de discurso. A escolha ora feita nos demanda dedicar certa reflexão sobre o que compreendemos a respeito dos conceitos sob os quais fundamentamos nossa prática de escrita. Além disso, é necessário demonstrar de que forma essa perspectiva tem seu uso voltado para se pensar as políticas públicas educacionais em um contexto amplo, que atuam diferentes escalas.

Compreendemos o papel da metodologia na pesquisa enquanto uma escolha que abarca responsabilidades e renúncias, assim como um fazer investigativo que, em conjunto com a teoria escolhida, consolida a produção e a proposição de significados específicos e abstratos do caso concreto de pesquisa em questão. Num sentido mais amplo de metodologia tal como proposto por Meyer e Paraíso (2012, p. 16):

[...] metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de 'produção' de informação - e de estratégias de descrição e análise.

De antemão, destacamos que não é uma tarefa fácil descrever e investigar em ciências humanas de um modo geral. Ainda mais almejando refletir a partir do sinuoso caminho das teorizações foucaultianas, as quais não usamos como um “ferrolho” teórico tal como ilustra Corazza (2007, p. 107): “Ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis.”

Não optamos pelo pensamento foucaultiano para se segurar em algo tido como aceito e se resguardar de possíveis críticas. Outrossim, fazemos a opção dessa perspectiva teórica-metodológica pela sua riqueza na produção de saberes outros, que fuja da dogmatização das ideias e do plano cartesiano do pensamento.

De tal modo, são necessárias escolhas e que com elas abarcam renúncias, de bibliografias e referenciais que dão corpo a esta pesquisa e modos particulares de construir relações entre os conceitos utilizados e os objetivos abordados segundo o

referencial, no presente caso, a perspectiva foucaultiana de discurso. Isso também acarreta em escrever de certo modo e compreender as relações de poder de forma distinta do que outras linhas interpretativas.

Isso se estabelece devido a outra escolha metodológica que se faz importante destacar, que consiste na busca de inserir nossa análise no vasto campo de pesquisas pós-estruturalistas em educação, sendo pensado a partir do seu contato com as pesquisas em geografia. Por se escolher trabalhar desta maneira e não de outras, não se almeja construir campos cerrados de conhecimento.

Desse modo, a presença da geografia e do autor perpassa ao longo da pesquisa. Igualmente importante demarcar a opção por buscar auxílio nos estudos culturais, não contemplados pelos saberes institucionalizados pela modernidade que estão enraizados na lógica cartesiana, “sedimentados no enquadramento Iluminista, corporificado na crença do progresso constante, e no alcance irrestrito da razão e da ciência” (Tonini, 2002, p. 26).

Essa é uma das explicações pelas quais Foucault contribui para a abordagem desta pesquisa, uma vez que seus estudos questionam a existência de verdades universais. Nesse autor, é importante ressaltar que não existe o poder enquanto uma unidade isolada de todo o resto da realidade social e da vida humana, em outras palavras, conforme Marinho (2020, p. 37):

Foucault compreende o poder como relações de poderes, pois, para ele, não há uma existência metafísica e unitária do poder, mas sim um exercício de poderes que são descentralizados e perpassam todos os níveis da existência humana.

Fischer coloca luz sobre essa questão: “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (Fischer, 2001, p. 200). Desse modo, coloca-se como “a verdade é criação deste mundo [...] é produzida em meio às relações de poder ao mesmo tempo em que produz efeitos de poder” (Silva; Henning, 2013, p. 82).

Uma das propostas desta pesquisa consiste em averiguar de quais formas o NEM se soma a outras políticas educacionais na produção de novas subjetividades dos sujeitos que participam da jornada do EM, sendo refletido apoiado no pensamento foucaultiano “pois uma das questões que inquietou o filósofo foi a produção histórica, social e cultural dos sujeitos” (Sartori; Duarte, 2015, p. 883).

Opera-se deste modo pois uma das marcas da produção histórica e social dos sujeitos se manifesta no híbrido de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 1996) e, neste cenário, “as políticas públicas estão diretamente implicadas na constituição dos sujeitos” (Machado, 2021, p. 22), estes que por sua vez colocam em movimento os sistemas de ações.

Entender o papel da escola dessa maneira se relaciona com a compreensão dessa instituição social “como resultado da apropriação que os sujeitos realizam cotidianamente, dos diferentes espaços da cidade e do campo, em uma lógica que rompe com a hegemonia do valor de troca” (Giordani et al., 2022, p. 326).

Portanto, uma crença no papel social da educação de mudar vidas e o rumo de um país se torna premissa, fundamenta e justifica em boa medida a escolha da temática da presente pesquisa de dissertação.

Assim caminhamos juntamente com Girotto (2016) quando o autor coloca a escola pública brasileira enquanto um direito territorial. Ao conceber o direito à educação e o acesso à escola como parte integrada deste direito, são válidas as pesquisas voltadas para o papel da escola e da educação na vida dos sujeitos que passam por esta instituição social e, para a presente dissertação, de modo especial, quais são os papéis atribuídos, através de diferentes argumentações, para a etapa do EM e para a escola.

Compreender a instituição escolar dessa maneira se correlaciona de forma aproximada com o pensamento foucaultiano, onde se entende que “toda instituição sujeita, pois circunscreve seus indivíduos a um regime de verdade” (Carvalho, 2014, p. 4).

Cabe destacar que não compõe esta proposta analítica verificar a efetividade do NEM em solucionar (ou não) os diversos desafios qualitativos e quantitativos que a educação na etapa do EM, passa na atualidade, em termos de indicadores e parâmetros educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵ e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).⁶

⁵ O Ideb é um indicador da qualidade da educação no país. Ele combina os dados como as taxas de aprovação escolar para calcular uma nota para cada escola, rede de ensino e para o Brasil como um todo. O Ideb varia de 0 a 10 e considera tanto o desempenho dos estudantes nas avaliações quanto o fluxo escolar (percentual de alunos aprovados sem repetências).

⁶ PISA (*Programme for International Student Assessment*) é uma avaliação internacional, criada e gerida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede o desempenho dos estudantes de 15 anos em três áreas principais: leitura, matemática e ciências.

Compreendemos que os desafios educacionais por outro prisma. De tal modo que o desafio suscitado por essa investigação reside, em analisar inspirados na análise discursiva o emaranhado de relações de poder e saber que são levantados na elaboração e implementação do NEM nas escolas brasileiras.

Portanto, o desafio consiste em analisar em que medida o NEM pesa na compreensão que se quer propor para essa etapa da educação escolarizada, em outras palavras, em que medida essa política educacional contribui com outros enunciados na “provisoriamente e heterogeneidade da produção de significados pelas práticas discursivas” (Maknamara, 2012, p. 166).

A escola como um todo também é lida e interpretada pelas lentes foucaultianas, em que o autor menciona as funções sociais da educação, que variam de acordo com espaços e tempos diferentes, de tal modo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41).

Assim sendo, reiteramos a forma que se entende a análise discursiva foucaultiana, para, então, explicar a forma como ela colabora para a leitura dos excertos escolhidos da SEDUC-RS e do CPERS, e como essa análise corrobora para a compreensão escalar da política educacional que fomenta nossa discussão.

2.1 A análise discursiva como método

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (Veiga-Neto, 2006, p. 87).

Embora seja um autor que viveu o conturbado contexto político e histórico da segunda metade do século XX na França, Michel Foucault deixou um legado e uma forte influência sobre diversos autores e em discussões a respeito da política, da cultura e história ainda nos dias atuais, chegando até a autores declararem que Foucault revolucionou senão a História ou, ao menos, a história do pensamento humano (Veyne, 1971).

A busca por tecer uma contribuição crítica para a sociedade e pensar sob a luz do pensamento de Foucault ao mesmo tempo é pensar a partir da “*crítica da crítica*, que está sempre pronta para voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência” (Veiga-Neto, 2007, p. 24). Desse modo, expõe-se a nossa empreitada analítica na mesma enseada em que o autor expõe a propositividade de suas formulações:

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar as pessoas que elas são mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa evidência pode ser criticada e destruída (Foucault, 1994, p.778).

Destacamos de igual modo que não existe apenas uma única forma de se pensar a partir de Foucault, sendo uma forma de se pensar e pesquisar repleta de possibilidades, livre das amarras do pensar uno e totalizante. Isso se deve, em boa medida, pelo simples fato de que existem teorizações foucaultianas e não um homogêneo método foucaultiano, que se pudesse intitular de uma Teoria Foucaultiana, por assim dizer.

E ao compreender o NEM como um dispositivo de condução das condutas, essa maneira de entendê-lo nos diferencia de outras possibilidades de investigação no campo das humanidades. Em outras palavras, a perspectiva foucaultiana de discurso dificilmente busca encerrar a discussão, muito ao menos criar uma visão totalizadora ou finalista sobre um assunto.

Pelo contrário: busca-se explorar caminhos novos e fazer surgir novas reflexões e possibilidades de pesquisa. E é dessa maneira que é construída a nossa discussão. Fundamentalmente, para nos lançarmos nesta empreitada de escrita estamos estreitamente ligados a alguns conceitos principais. Então, resta-nos colocar pontualmente qual entendimento que se tem dos conceitos e de que forma serão utilizados, não de forma taxativa, mas exemplificando, situando e somando nossa contribuição ao debate sobre discurso, enunciado e governo.

O conceito de discurso, assim como a maioria dos outros conceitos do autor francês, não é simples ou fácil de sintetizar, mas de um modo geral Foucault se refere ao discurso como “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (Revel, 2005, p. 37).

E são essas regras que colocam o discurso em funcionamento, normalmente marcando rupturas históricas do pensamento e do entendimento de uma determinada sociedade sobre o que é tido como verdadeiro, como ocorreu com o dualismo razão/desrazão, por exemplo.

Desse modo, do discurso nossa maior preocupação não repousa na análise de sua constituição interna, mas sim na exterioridade do discurso, nas relações que o colocam em funcionamento na sociedade. Estamos mais inclinados para a análise “da relação que existe entre esses grandes tipos de discurso e as condições históricas, as condições econômicas, as condições políticas de seu aparecimento e de sua formação” (Ibid., p. 38)

Portanto, nos interessa menos o que é pensado sobre o NEM, mas sim as condições do aparecimento de diferentes modos de se pensar o mesmo objeto, no caso, a Reforma do EM. O filósofo americano Gary Gutting (2021, p. 64) sintetiza este movimento de se pesquisar com Foucault de modo que “o interesse [...] não está no objeto (texto) específico estudado, mas na configuração geral do sítio de onde ele foi desenterrado”.

Neste contexto, tanto agentes públicos quanto privados têm seus nomes expostos nas próximas páginas, reforçando a ideia de que não há uma força oculta determinando o cenário atual. E por mais que, em algumas vezes nesta pesquisa, aparentemente nos atenhamos aos nomes das pessoas envolvidas, na verdade, tratamos esta informação da personalidade dos excertos de forma semelhante ao modo como Foucault (1992, p. 34) desmantela o papel do autor em um texto:

Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer.

Portanto, inspirados na analítica foucaultiana, podemos auferir que as políticas públicas educacionais, tais como a do NEM, também funcionam como uma ferramenta de governo, que opera de forma similar ao o que foi denominado por Dardot e Laval (2016) como um dispositivo de eficácia:

Há um arranjo de processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem o que podemos chamar de *dispositivo de eficácia*. Os sujeitos nunca teriam se convertido de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. [...] Em uma palavra, a nova normatividade

das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular (p.324).

Entretanto, a ideia da existência de indivíduos racionais e egoístas que tomam decisões exclusivamente com base no interesse próprio, buscando maximizar utilidades e seus ganhos econômicos, ainda está na raiz do sujeito-empresa que comenta Laval (2019).

Assim sendo, atribuímos ao momento atual das políticas públicas educacionais onde o NEM está inserido, uma exaltação e promoção da figura do sujeito-empresa a partir de variadas táticas argumentativas.

De acordo com Laval (2019, p. 25) isso se apresenta como um novo rumo para a educação escolarizada: “Em outros termos, na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa.”

Caminhamos, então, com o entendimento conferido por Ferreira e Traversini (2013, p. 211) que ao discorrer sobre os materiais selecionados para esta pesquisa enquanto monumentos, estamos, na verdade, observando que os excertos:

seguem certas regras que em conjunto com outras é possível apreendê-las; temos, portanto, diante dos olhos, monumentos constituídos por fragmentos que não nos são dados a analisar internamente e, sim, “admirá-los” em seus traços e formas exteriores, em sua positividade, em sua forma contemporânea.

A respeito dos regimes de verdade em disputa sobre o EM, mostramos nas páginas a seguir que não é um projeto acabado, encerrado, muito pelo contrário, está em constante debate dentro do campo educacional, acontecendo através de múltiplas relações e de forma não-linear.

O pensamento foucaultiano expõe esse papel do discurso na construção do que é verdadeiro no interior de uma sociedade: “Tal conjunto de verdade é produzido no interior dos discursos que a própria sociedade faz funcionar como verdadeiros, assim, eleger uns e não outros, de acordo com as normas e regras vigentes em certo momento histórico” (Silva; Henning, 2013, p. 82). Outrossim, se torna evidente a importância de se abordar as disputas que operam sobre a ordem discursiva da educação, como pontua Feuerharmel (2022, p. 11):

Enquanto processo, a educação é um fato histórico, pois se vincula às vivências de uma sociedade, envolvendo ideias e contradições, razão pela qual se torna um campo de disputa. Daí o porquê de a educação sempre ter uma intenção: do que se quer enquanto humano e sociedade.

Todavia, como sugere Foucault, ao adentrar no campo da análise discursiva não estamos negando a importância e legitimidade de outras formas de compreender o discurso, a escola e as políticas públicas educacionais. Também não fazemos nenhum compromisso de não recorrer a estas outras formas de compreender as múltiplas relações que compõem o contexto entre discurso e a materialidade das escolas.

Em suma, utilizamos os conceitos mencionados e ancoramo-nos na perspectiva foucaultiana na pesquisa, pois foi posta “a necessidade de esmiuçar as relações políticas para problematizar a trama das práticas que tornam possível exercer o poder sobre um conjunto de sujeitos” (Oliveira, 2019, p. 46).

Os excertos que compõem o corpus desta pesquisa foram selecionados com o intuito de compreender e explorar possíveis relações em diferentes escalas. Ao considerar textos produzidos por dois campos argumentativos distintos, buscamos ir além do pensamento único e universal, situando a discussão no contexto mais amplo das políticas educacionais. Essa abordagem permite uma análise tanto micro quanto macro de um mesmo evento e objeto — o NEM — compreendendo que:

Multiplicar relações significa situar as 'coisas ditas' em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros 'monumentos'” (Fischer, 1996, p. 107).

A delimitação de um corpus de pesquisa se fez, então, essencial para utilizar a abordagem foucaultiana somada a leitura geográfica em escala para compreender a argumentação que sustenta a Reforma. Fazemos uma exploração do nosso corpus, justificando sua escolha e explicando as potencialidades e limites deste aporte de material para a compreensão do NEM na subseção a seguir.

2.2 O corpus da pesquisa

O corpus da pesquisa é constituído por materiais oriundos de fontes como reportagens e publicações oficiais de divulgação do NEM, que versam sobre etapas de implementação, formações e capacitações realizada para preparar a rede estadual de ensino gaúcha para o novo modelo, assim como publicações de relatos das primeiras experiências da Reforma nas escolas estaduais gaúchas de EM.

Todos os materiais selecionados para compor o corpus foram produzidos entre 2016 e 2023, período que abrange desde a conversão da MP 746/2016 na Lei Federal nº 13.415/2017 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reformulando o EM e estabelecendo o NEM — até as primeiras experiências com o novo modelo nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Optamos também por apresentar dois pontos de vista distintos para enriquecer o debate sobre a implementação do NEM. Esses dois grupos divergentes, contudo, possuem convergências e divergências em seus argumentos sobre a Reforma, o que foi evidenciado por meio de excertos tanto da SEDUC-RS quanto do CPERS sobre essa última mudança significativa na etapa do Ensino Médio.

A escolha desse recorte temporal se justifica pelo fato de que o tema ainda está em debate, e a produção de materiais sobre o NEM continua a ser atualizada. Dessa forma, é improvável que o tema seja concluído enquanto esta pesquisa esteve em andamento, que compreendeu o período entre os anos de 2022 e 2024.

Os materiais foram coletados por meio de palavras-chave em dois buscadores de texto disponíveis nas páginas oficiais na internet da SEDUC-RS e do CPERS-Sindicato. As palavras-chave utilizadas em ambos os buscadores foram: “Novo Ensino Médio”, “Reforma do Ensino Médio” e “Ensino Médio em Tempo Integral”. Com base nisso, foram selecionados excertos que abordam a Reforma a partir de diferentes eventos e etapas importantes para o NEM, com destaque para o estado do RS e relatos de vivências de discentes e docentes sobre o tema.

Ao lidarmos com o corpus da pesquisa, concordamos com o exposto por Saraiva (2006, p. 114) quando afirma que “[...] a definição de como se irá proceder já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados”.

Além disso, reportagens publicadas em jornais e revistas, bem como pesquisas acadêmicas (artigos, dissertações, teses, entre outros) produzidas durante o período desta dissertação, também foram consultadas para demonstrar o estado da arte sobre a temática no âmbito acadêmico. No entanto, essas reportagens e pesquisas não integram o corpus da pesquisa.

O modo coleta do corpus para análise mencionado foi assim feito partindo da premissa assumida por esta pesquisa de que existem, pelo menos, dois polos argumentativos que divergem sobre as principais questões trazidas pela reforma do EM. Conforme apresentado na Tabela 1, que detalha a quantidade de materiais

coletados, dividimos a coleta entre os dois grupos estabelecidos. De mesma forma, está separado por quantidade e ano de publicação.

Tabela 1 - Síntese do corpus da pesquisa

Grupos	Agente	Quantidade () e ano de publicação
Grupo 1	SEDUC-RS	(03) 2019; (01) 2020; (04) 2021; (06) 2022; (07) 2023; (02) 2024.
Grupo 2	CPERS	(02) 2018; (01) 2020; (01) 2021; (08) 2022; (10) 2023; (03) 2024.

Fonte: elaboração própria, 2024.

Ressaltamos que houve prioridade para excertos onde constasse posicionamentos de professores, alunos e pesquisadores a respeito do NEM, isto posto pois estes são os sujeitos impactados em última e primeira instância pela Reforma. Esses excertos não têm a intenção de esgotar a discussão sobre as diferentes perspectivas argumentativas em torno desse fenômeno na história da educação brasileira. No entanto, buscam oferecer reflexões pertinentes sobre as disputas que envolvem o Ensino Médio.

A criação do grupo 1 (Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, responsável pela implementação do NEM na rede estadual), responsável pela implementação do NEM na rede estadual e do grupo 2 (o maior sindicato dos professores gaúchos) visa explorar as argumentações de dois agentes educacionais significativos no contexto estadual, com foco no que está sendo vivenciado com a Reforma no Rio Grande do Sul. O somatório de todos os excertos, sem a separação por ano de publicação, chegamos a 25 excertos oriundos do CPERS e 23 excertos provenientes das páginas oficiais da SEDUC-RS.

Estes matérias foram utilizados pois reverberam argumentações, que formam um conjunto de enunciados que sustentam as posições tomadas pelos agentes em questão. Além disso, eles desenham relações escalares, possuindo estes materiais uma escala de origem e uma escala de impacto na sua argumentação, aqui nomeada esta característica de ordem escalar dos excertos.

Após a consolidação do corpus da pesquisa, lançamos mão da organização e da exposição dos conceitos que amparam nossa escrita, assim partiremos para uma discussão mais detalhada sobre cada um dos materiais, esquadrihando excertos selecionados no corpus que versam sobre o NEM, ancorados na ideia:

Quando já temos as informações, os materiais, os textos ou discursos que vamos analisar, não perguntamos 'o que é isso?'[...] 'como isso funciona?', 'O que posso fazer com isso?'. [...] Que relações podem ser estabelecidas com outras enunciações, com outros discursos divulgados em outros tempos e lugares? Que urgência histórica essa invenção veio responder? Que continuidades e descontinuidades podemos traçar? Quem está nesse discurso autorizado a falar ou a prescrever? Que relações de poder e de saber movem esse discurso? Que modos de subjetivação estão em funcionamento nesse discurso? Perguntamos e examinamos, como sugere Veiga-Neto (2003, p. 22), "como as coisas funcionam e acontecem" e buscamos ensaiar "alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outra maneira" (Paraíso, 2012, p. 37).

Ao posicionar a sua prática de investigação para tornar evidente a fabricação do que é verdadeiro, Foucault demonstra que o que é verdadeiro se estabelece a partir de práticas discursivas. Desse modo, expõe-se como o tecido social e sua coesão são produtos de construções e disputas sociais feitas através de discursos que, "com suas regras internas e externas, organizam e ordenam os sentidos por onde passam" (Ferreira; Traversini, 2013, p. 210).

De modo que os excertos são parte dos enunciados inseridos em uma formação discursiva, que se constituem enquanto "ações reguladas destinadas à formação e à definição de modos de comportamentos dos outros" (Marín-díaz, 2012, p. 37).

O interesse nestes materiais que foram extraídos das reportagens acontece pois depositamos nestes a capacidade de dar pistas sobre as práticas de governo que os agentes educacionais fazem para com os estudantes, professores e com a própria escola, na categoria de instituição social.

Os excertos analisados para esta pesquisa são constituídos e constituintes de diferentes discursos sobre o NEM, uma vez que "o discurso permite nomear e dar sentido ao mundo ou ao que comumente se denomina por realidade" (Garcia, 2002, p. 22). Sobre o ato de governar, Foucault (2008, p. 164) elucida:

[...] a palavra governar, antes de adquirir seu significado propriamente político a partir do século XVI, abrange um vastíssimo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere a subsistência material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola.

De modo que estes elementos de texto coletados fazem muito mais do que apenas expor um fato ou opinião, mas sim eles anunciam e "ao enunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o que dizemos" (Ferreira; Traversini, 2013, p. 208). A leitura feita está baseada na qualidade

destes enquanto monumentos, que ao encarar dessa maneira “não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser alegoria [...]” (Foucault, 2007, p. 157 apud Ferreira; Traversini, 2013, p. 211).

Para compreender esse momento dos ciclos das políticas educacionais é importante entender uma política educacional como um instrumento de governo, tal como expõe Oliveira (2020):

A noção de governo compreende as diferentes práticas organizadas em torno da condução da conduta dos sujeitos, imprimindo direção e força sobre seu corpo e sua alma, sobre sua subjetividade. Essas “artes de governo” assumem mil formas e configurações, sempre ligadas ao exercício do poder no conjunto da população (Oliveira, 2020, p.46).

Fundamentalmente, para nos lançarmos nesta empreitada estamos estreitamente ligados a alguns conceitos principais. Então, resta-nos agora colocar pontualmente qual entendimento possuímos dos conceitos e de que forma serão utilizados, não de forma taxativa, mas exemplificando, situando e somando nossa contribuição ao debate, sobre discurso, enunciado e governo, pensados a partir do NEM e as arenas argumentativas que suscitam sua concretização como política educacional nas escolas gaúchas.

3 A perspectiva teórica e seus fundamentos

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdade, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como chaves de uma caixa de ferramentas.” (Ewald, 1993, p.26).

A fundamentação teórica de nosso trabalho se encontra ancorada na perspectiva foucaultiana de discurso, inserido nossa empreitada no campo das pesquisas pós-críticas em Educação. Nessa perspectiva é dada à linguagem um papel fundamental para a investigação, de tal modo que ela não só entendida como um mero modo de representar e atribuir signo as coisas, mas sim que palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Bondía, 2002, p.21).

A justificativa de optarmos por essa perspectiva teórica se encontra na capacidade de romper com “as estruturas fechadas em um centro totalizante, fornecidas, principalmente, por um modelo de ciência baseada nas teorias positivistas” (Veiga-Neto, 1995).

O problema de pesquisa se fundamenta compreendendo que “as alterações provocadas pelas políticas educacionais envolvendo o currículo do Novo Ensino Médio influenciam, direta ou indiretamente, na capacidade de decisão dos sujeitos da escola” (Feuerharmel, 2022, p. 22). Nesse sentido, nosso interesse em pensar a escola mais a partir das teorizações foucaultianas advém da maneira como essa perspectiva compreende o papel deste espaço: “a escola moderna é a mais efetiva, estável e poderosa instituição capaz de fabricar a alma”, se utilizando, sobretudo das funções de vigilância e punição (Veiga-Neto, 2014, p. 06).

Essa forma de ler o cotidiano escolar condiz com nosso entendimento e ressalta a importância de se abordar as políticas educacionais como o NEM, que influenciam nos caminhos desta vital instituição social para as futuras gerações.

Primeiramente, o que torna uno interpretar e construir questionamentos no vasto e abrangente campo das pesquisas pós-críticas em educação é a premissa da proeminência da linguagem, isto é, implica em “admitir o caráter histórico, social e contingente do conhecimento” (Meyer, 2012, p.52). Pressupõe entender que “a

linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra" (Ibidem).

A maneira pela qual a perspectiva foucaultiana compreende o que é verdadeiro se torna útil em nossa análise, "pois se considera que a verdade não tem nenhuma propriedade essencial e originária, ela só existe como invenção, como processo de produção cultural" (Bondía, 2002, p. 28).

Ao delimitar um objetivo central de pesquisa estamos a encarar o espelho, a confrontar as assimilações e verdades prontas que criamos a partir de nossa experiência com o mundo, das crenças pessoais que fazemos e nos constitui enquanto sujeitos sociais. Portanto, ao buscar trabalhar no campo das pesquisas pós-críticas em Educação e, de modo especial a perspectiva foucaultiana, temos que ter precauções e tomar ações balizadores para o ato de pesquisar.

Ao adotarmos como aporte teórico-metodológico a análise de discurso de orientação foucaultiana, é importante evidenciar que não estamos a desvendar os segredos que compõem um discurso ou um conjunto de enunciados. A análise de discurso, para Foucault, como demonstra Fischer (2001, p. 198), consiste na recusa da "busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso".

Em suma, conforme propõe Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 08), Foucault não nos fornece de fato uma teoria ou um método, mas sim um "modo de ver as coisas", ou seja, nos dá um plano de fundo teórico onde podemos operar. Um autor que bem resume as potencialidades e os limites de se usar o pensamento foucaultiano como uma metodologia de pesquisa é Pierre Bourdieu ao sentenciar: "Nada mais perigoso que reduzir uma filosofia tão sutil, complexa, perversa, a uma fórmula de manual" (Bourdieu, apud Eribon, 1990, p. 307).

Destarte, segundo Fischer (2001), para Foucault "analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos" (Ibidem, p. 198-199). Deriva disso também a riqueza da análise de discurso, de cunho foucaultiano, para a análise do NEM, pois nesta perspectiva:

O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (Foucault, 2006, p. 253).

Neste caso, a abertura para outros caminhos e outras direções que o trabalho pode e deve seguir ao longo do curso de sua construção faz parte de uma práxis orientada por um compromisso ético em que o único critério é a experiência (a própria escrita) o único ou pelo menos o principal método de instrução.

Compreendemos desafios educacionais por outro prisma, de modo que uma das tarefas assumidas por esta investigação reside em analisar pelo discurso o emaranhado de relações de poder e saber que são postos em movimento nas etapas de elaboração e de implementação do NEM, especialmente no contexto da rede estadual gaúcha de EM. A leitura feita busca ressaltar a dimensão escalar do jogo de relações que são colocadas em prática na consolidação do NEM enquanto uma realidade do contexto escolar.

Portanto, o desafio consiste em analisar em que medida o NEM pesa na compreensão que se quer propor para essa etapa da educação escolarizada, em outras palavras, em que medida essa política educacional contribui com outros enunciados na “provisoriamente e heterogeneidade da produção de significados pelas práticas discursivas” (Maknamara 2012, p. 166).

A escola como um todo também é lida e interpretada pela perspectiva foucaultiana, onde o autor menciona as funções sociais da educação, que variam de acordo com espaços e tempos diversos de tal modo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41).

Portanto, entende-se que o NEM é ele mesmo um campo em disputa de seu significado, ao passado que dar significado, como alerta Geertz, não é um processo imparcial (Geertz, 1997), objetivo (Geertz, 1989), mas é sim um processo ficcional na medida em que também são construídos daquele que descreve. E temos acesso aos significados pois são transmitidos por meio de práticas sociais e é observando os acontecimentos cotidianos que temos acesso (Geertz, 1997).

De tal modo, são necessárias escolhas e que com elas abarcam renúncias, de bibliografias e referenciais que dão corpo a esta pesquisa e modos particulares de construir relações entre os conceitos utilizados e os objetivos abordados segundo o referencial, no presente caso, a perspectiva foucaultiana de discurso. Isso também acarreta em escrever de certo modo e compreender as relações de poder de forma distinta do que outras linhas interpretativas.

Todavia, ao adentrar no campo de análise discursiva foucaultiana não estamos negando a importância para compreender de outras formas de compreender o discurso, a escola e as políticas públicas. Também não fazemos nenhum compromisso de não recorrer a estas outras formas de compreender as coisas do mundo. Ou seja, quando falamos na quarta seção sobre a desigualdade de acesso e permanência das escolas públicas brasileiras na etapa do ensino médio, não podemos negar a importância do materialismo histórico-dialético para compreender a escola inserida dentro das relações capitalistas de produção social das classes sociais.

A busca por construir ou, ao menos, contribuir para a construção de novas pontes entre diferentes formas de pensar o tecido social motiva nossa escrita. Desse modo, a presença da geografia e do autor perpassa todas as ferramentas analíticas e métodos adotados que, invariavelmente, não são possíveis de se separar do pesquisador e são utilizadas ao longo da pesquisa.

3.1 Enunciado, discurso e governo

Diante de uma vasta bibliografia, muitos autores interpretam e reinterpretam seus principais conceitos de análise, o que contribuiu decididamente para a presente dissertação considerar fazer uso das teorizações foucaultianas. Expomos a seguir o que alguns autores têm a dizer e de que forma podem elucidar o que queremos dizer quando propomos analisar discursivamente o NEM.

Tal como, por exemplo, o conceito de enunciado, que seria a menor forma possível de “separar” um discurso, embora, segundo Fischer (2001, p. 201), “o enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem”. Dessa forma, enunciado pode ser compreendido “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 1986, p. 32).

O conceito de discurso, por sua vez, deve ser apreendido a partir das relações de poder de onde estão inseridos e de onde são produzidos. Portanto é importante expressar o conceito de discurso para além do uso cotidiano das palavras, como mais do que um mero mecanismo ou recurso da linguagem para abstração do mundo material. Compreendemos que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10).

Para Costa (2000, p. 34) as concepções de poder e discurso trazidas pelo pensamento foucaultiano posiciona nosso olhar para conhecer e compreender “os mecanismos de subordinação, controle e exclusão, que produzem efeitos cruéis nas arenas políticas do mundo social”. Entretanto, vale destacar que essa possibilidade de enxergar as mazelas produzidas por determinados discursos não deve imbricar na criação de uma ideia de que a política ou os discursos sejam sempre produtores ou reprodutores da ruína humana. Existem posicionamentos dentro do discurso que votam para práticas de libertação, o que será discutido posteriormente.

Ao escolher inserir nossa perspectiva nas teorizações foucaultianas, o discurso é então compreendido enquanto “objeto”, “isto é, uma memória e interpretação construída e difundida. Seria, enfim, um registro parcial e subjetivo dos fatos, estes para sempre perdidos enquanto objetividades” (Moraes, 2005, p. 38).

Stuart Hall (1997, p. 29) contribui para a discussão sobre discurso ao afirmar que este conceito se refere como “a produção do conhecimento através da linguagem” que possui a capacidade de forjar “práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento”. De modo, então, que o discurso é produtor de sentidos e instaura regimes de verdade sobre o que as coisas são ou deveriam ser.

Entretanto, não é como se a materialidade histórica se curvasse perante ao discurso e que os todos os signos atribuídos pelo discurso encontrem sempre correspondência na materialidade-histórica, outrossim, o que ocorre é que os enunciados estão sempre inseridos em “regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário; assim os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (Veiga-Neto, 1995, p. 36).

E para compreender as engrenagens que colocam em operação uma formação discursiva é fundamental compreender o que seria o poder, entendido enquanto um conceito analítico da perspectiva foucaultiana.

Inicialmente, cabe destacar que o poder “não vem do nada, não é achado na natureza, mas reduz as coisas de maneiras que elas sejam percebidas como coisas naturais” (Tonini, 2002, p. 29). Também não nos prendemos ao poder por seu caráter repressivo, mas compreendê-lo por sua função normativa, de forma similar ao interesse manifestado por Foucault sobre este conceito:

O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo,

aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. (Machado, 1979, p. 16)

Por conseguinte, um dos focos analíticos da pesquisa recai para os discursos mobilizados através de divulgação e explicação da reforma do ensino médio para o público em geral. Tal como expõe Pfeiffer e Grigoletto (2018), nesses materiais se encontram reverberações do discurso oficial textualizado na lei e em justificativas do MEC.

Nessa perspectiva não atribui-se ao discurso algum tipo de mensagem oculta, como se analisar discursivamente fosse descobrir o que está por detrás da cortina, como se estivéssemos a descobrir a verdadeira intenção das coisas, considera-se, na realidade, que existem então somente “discursos e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (Fischer, 1996, p. 102), mas sim tratamos de interrogar a linguagem “sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos oprimidos” (Fischer, 2001, p. 205).

Segundo a perspectiva foucaultiana, o discurso “está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente” (Fischer, 2001, p. 200). Além disso, nenhum discurso opera sobre o tecido social de forma isolada, sendo feita diversas operações através de diferentes conjuntos de enunciados e práticas discursivas e não-discursivas que instauram um “regime de verdade”, onde um discurso é considerado verdadeiro. De tal forma que é impossível desconsiderar o discurso do campo de disputa de poder em que está inserido.

Conforme nos mostra Pignatelli (1995, p.138), a verdade é um acontecimento, pois ela “não pertence à ordem daquilo que é, mas antes daquilo que ocorre”, de modo que em cada regime de verdade existe a imposição de um sistema de valores, entendido como aquele sistema que norteia e embasa as subjetividades humanas em todas as suas ações concretas sobre o espaço geográfico.

Foucault caracteriza o discurso de diferentes formas e, assim como qualquer outro conceito na vasta obra desse autor, não encontramos uma definição precisa, mas sim diversas definições que nos ajudam a compreender pela sutileza e transversalidade das colocações qual a compreensão do autor sobre os conceitos abordados.

Entretanto, em variadas definições é corrente o uso do enunciado como a menor parte possível de um discurso, referindo-se ao discurso como “número limitado

de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Fischer, 2001, p. 201).

Sobre a análise destes que compõem uma formação discursiva, trabalhamos com a compreensão de que essa análise deve ser feita a luz do que postula Foucault quando sentencia: “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativa” devido ao fato de que “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (Foucault, 1986, p. 135).

Isto posto, é pela e na uniformidade e coerência entre um conjunto de enunciados que podemos falar sobre uma formação discursiva, consistindo na descrição de um enunciado como uma atividade de “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (Fischer, 2001, p. 202).

Por outro lado, o conceito de governo se confunde com outro importante e relacionado conceito utilizado por Foucault: o de governamentalidade. Esse segundo conceito ajuda a compreender as políticas públicas educacionais e, de modo especial para o nosso caso, o NEM. Com a ajuda de Carvalho e Gallo (2022, p.18), podemos entender a governamentalidade relacionada com aquilo que nos torna sujeitos históricos, ou seja:

“[...] sem determinação essencial ou psíquico-orgânica, porém, arrimados às indissociáveis artes de nos governar que, com as quais, a despeito das quais e pelas quais, retornando-nos a Foucault, vão estruturando o eventual campo de nossas ações, a saber, de nossos modos de ser.”

A governamentalidade foi, então, um importante conceito que Foucault fez uso em seus estudos sobre a genealogia do poder - um dos seus grandes focos analíticos. Em seu curso *Segurança, Território e População* (Foucault, 2004) o autor fornece mais pistas sobre sua compreensão sobre o conceito, com o intuito de “designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros” (Veiga-Neto, 2013, p. 22). Além disso, a governamentalidade exerce o governo dos corpos físico e subjetivo dos sujeitos, operando tanto:

[...] na individualidade (disciplina) e na totalidade (biopolítica) em que o governo das condutas se daria não apenas pelo Estado, mas também pelas

famílias, pela escola, pelo trabalho, pelos amigos, pelo Exército, por diversos equipamentos do terceiro setor, em uma complexa e dinâmica rede de relações de saber-poder-subjetivação, formando um dispositivo político e histórico. (Lemos, 2012, p.140)

Desse modo, ao nos inspirar na análise discursiva de orientação foucaultiana, entendemos o corpus da pesquisa como envolta em discursividades que lhe são próprias e que os discursos que pairam, se movem e assentam novamente sobre estes materiais:

possuem uma materialidade; [que eles são] práticas modeladoras da realidade - que mostram, tornam visíveis, hierarquizam, criam objetos [e que] a importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de “verdades”, nas formas como os discursos institucionalizados funcionam como práticas que induzem efeitos regulares de poder. (Paraíso, 2006, p. 6)

De modo que a construção e consolidação de um regime de verdade não é um processo liso, reto e sem incontáveis contornos, na verdade, ele é fruto das disputas de poder que acontecem em diferentes espaços, realizada por meio de diferentes atores e enunciados que circundam uma formação discursiva específica. A respeito do que se entende por formação discursiva, Fischer (2001, p. 203) dá algumas pistas:

A formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o “princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados, segundo o qual se “sabe” o que pode e o que deve ser dito, dentro de um determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo com certa posição que se ocupa nesse campo.

Outrossim, podemos entender que os discursos dominantes corroboram com culturas dentro do espaço escolar. Sobre cultura, podemos afirmar que “é entendida como o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso do mundo em que se vive” (Meyer, 2012, p.52). Isso posto, reitera-se o compromisso com a análise proposta por Foucault, quando definiu sua empreitada analítica de tal modo:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p. 56).

Sobre o EM em si, foi feita uma seção específica que visa dissecar alguns pontos estruturais da política para o NEM. Indo para além da proposta estrutural, cabe

a discussão e o paralelo entre as proposições e a constituição de um novo objetivo de estudante para esta etapa do ensino médio.

Assim, no momento em que uma lei, tal como a lei Federal nº 13.415/2017, que dispõe sobre o EMTI que gera o NEM, se constitui com força de lei e baixar uma norma para as escolas públicas e privadas brasileiras, ela se torna normatizadora. Esse processo de normatizar, de “criar uma norma”, também pressupõe o ato de criar o que é, então, normal e por consequência o seu contrário, o “anormal”.

Eis a importância concedida ao papel da escola e da educação em nossa sociedade atual. Como mostram Almeida e Beccari (2017, p. 12) que “se a cultura se reproduz por meio da educação, a educação não deixa de ressignificar a própria cultura, modificando-a nesse processo de reprodução, ou seja, também produzindo cultura”.

Ao longo de vários trechos dos textos da lei e dos materiais de divulgação sobre o NEM é explicitado o que é esperado “do jovem” e o que o NEM prepara, oferece, disponibiliza em sua estrutura para as juventudes do Brasil. Ou seja, essa política educacional faz referência e cria um tipo ideal a ser alcançado pelos estudantes. Então, de certo modo, se constrói uma norma para os estudantes que ingressam nessa etapa da escolarização.

Sobre a norma e a normalização dos sujeitos, entendemos que esse processo ocorre no NEM muito semelhante ao descrito por Foucault (2009, p. 75) quando expõe:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma.

Portanto, para problematizar e interrogar os diferentes enunciados e práticas discursivas atuantes na concretização do NEM, foram selecionadas um número limitado de reportagens, pareceres e documentos oficiais, de diferentes atores que atuam na implementação desta política pública e que dão corpo a uma série de enunciados que almejam a consolidação deste tipo ideal (inserido na norma neoliberal) de aluno.

Esses documentos e suas análises não buscam totalizar ou encerrar a discussão a respeito das diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno da história

da educação brasileira, entretanto, almeja sintetizar algumas questões pertinentes para a reflexão para a educação e para as escolas públicas no Brasil.

3.2 A multiescalaridade das políticas educacionais

A atual seção explora o conceito de escala para compreender as políticas educacionais, em especial, o NEM. Adotando uma perspectiva que ultrapassa a visão técnica e cartográfica, enfatiza-se a escala “como possibilidade e como rugosidade, duas faces de um processo complexo de rearranjo das geografias do mundo” (Silveira, 2015, p.92).

Essa abordagem busca captar as dinâmicas socioespaciais e as relações de poder presentes na formulação e implementação do NEM, uma política educacional que envolve múltiplos contextos e níveis de influência. Com base nas discussões trazidas por Silveira (2015), Ball e Mainardes (2011), considera-se a escala não apenas como uma entidade material, mas também como uma construção discursiva e social, o que permite uma análise complexa e relacional dos impactos e das práticas envolvidas na consolidação desta reforma educacional.

Fazemos uso do conceito de escala não como aquele demasiadamente ancorado na escala cartográfica, bastante técnica e apoiada na geometrização do espaço, mas sim na acepção de escala geográfica em que se busca “mostrar que o relevante é descobrir a lógica dos fenômenos” (Silveira, 2015, p. 89).

Dessa forma, abrimos mão do uso de escala estritamente ligado a matemática cartográfica de representação espacial, preocupada com a dimensão física de um determinado espaço e sua respectiva dimensão gráfica, forjada no plano cartesiano de representação. Assim, optamos pela ideia de escala que objetiva, conforme Laura Silveira (2015):

Trata-se, desse modo, de captar a vida nas formas, um enfoque que possa ser, a um só tempo, genético, morfológico e dialético porque movimento é um outro nome para contradição. O resultado é um contínuo fazer e refazer de formas e limites. (p.89)

O NEM se apresenta de forma escalar por ser uma política pública educacional que, portanto, faz parte da política, e “a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (Ball; Mainardes, 2011, p. 13). Sobressaindo para o

nosso interesse as diferentes escalas por onde transitaram a argumentação que culminou na implementação da política do NEM.

O conceito de escala geografia se torna válido para compreender os efeitos de uma política pois, de forma semelhante que as políticas educacionais, a delimitação de escalas também se relaciona com relações de poder, uma vez que “as escalas e seus arranjos produzem efeitos concretos sobre a sociedade. Portanto, condicionam comportamentos e exercem poder” (Miranda, 2023, p. 07).

O debate sobre o conceito de escala na história da ciência geográfica não é recente e ainda hoje consiste numa importante e não finalizada tarefa. Entretanto, para os fins em que este conceito é usado nesta investigação, cabe ressaltar apenas o aparecimento de duas e importantes vertentes - a escala compreendida pela economia política e a vista pelo pós-estruturalismo.

Vale, então, discorrer sobre alguns aspectos que diferenciam essas duas formas de compreender o que aparece normalmente como um conceito dado na geografia. Moore (2008) contribui para a distinção entre as duas formas de compreensão sobre escala que aparecem usualmente como antagônicas e polarizadas: a escala como entidade socioespacial material, fornecida pela economia política e, a escala como instrumento epistemológico e construção social e discursiva, numa análise pós-estruturalista.

E onde nos inserimos nesse debate? Aí então se justifica, em boa medida, nossa tomada pela perspectiva foucaultiana, onde as verdades são postas em questionamento e a não-linearidade e desprendimento fazem parte da vigilância epistemológica (Santos, 1991) que nos incentiva e provoca Michel Foucault a exercitar a todo instante. De modo que não nos utilizamos de somente uma e compreendemos a escala tanto pela sua materialidade como pela sua discursividade. Como postula Miranda (2023, p. 8), que adverte:

[...] é importante salientar a importância da produção social da escala e o modo como esta apresenta uma materialização concreta, fluida, dinâmica, mutável, discursiva e aberta, decorrente das práticas sociais envolvendo os mais diferentes sujeitos, que manipulam, controlam, articulam e se (re)produzem por meio das escalas, revelando a importância delas ao exercício do poder, que é assimétrico, hierárquico e multidimensional.

Nas complexas relações socioespaciais que ocorreram na construção e consolidação do NEM enquanto política educacional, dessa forma, entende-se esta

política enquanto uma política de escala. Conforme o exposto por Miranda (2023, p. 9) sobre a política de escala pela perspectiva pós-estruturalista, é o lugar onde se dá “ênfase nas práticas escalares e na performatividade da escala; privilegia a dimensão discursiva das escalas, compreendidas como metáforas espaciais da realidade produzida socialmente.”

As escalas geográficas são instâncias analíticas do nosso trabalho pois compreendemos as políticas educacionais também como parte de fenômenos geográficos e “nesta perspectiva, toda política pública é também espacial, já que se realiza em algum lugar e é um híbrido de materialidades e ações” (Teramatsu, 2020, p.48 apud Ribeiro, 2014, p. 282).

Essa maneira de abordar o NEM leva em consideração que “as políticas educacionais possuem uma inextricável dimensão espacial, posto que são eventos geográficos, envolvendo diversos atores, localizados em diversos contextos, ou seja, em diferentes escalas” (Teramatsu, 2020, p.62).

Como expõe Pedro (2015, p. 59) ao trazer para o debate geográfico que “a escala é uma estratégia de se aproximar e estudar o real”, sendo, portanto, uma escolha metodológica do pesquisador abordar a escala a partir das complexas relações que surgem no intervalo de tempo e espaço escolhido para estudo.

Portanto, a questão da escala se manifesta como explicitamente pontual, delimitada temporal e espacialmente e sempre de forma relacional, num processo de “esquecimento coerente”, conforme Castro (1995, p. 127):

[...] os autores trouxeram ainda outra contribuição importante ao demonstrar que a escala é um processo de “esquecimento coerente” – ideia semelhante a de Boudon (1991) quando afirma ser a escala uma estratégia de apreensão da realidade – pela impossibilidade de apreendê-la *in totum*.

Nessa enseada, a abordagem de ciclo de políticas trazida por Bowe et al. (1992) e rediscutida por Mainardes (2006; 2018) auxilia a compreender o processo de formulação do NEM a partir de uma visão escalar, uma vez que ocorre uma superposição de eventos “que são distintos entre si, mas estão interconectados sem uma natureza, sequencial, linear ou de causalidade” (Pedro, 2015, p. 61).

De modo, então, que as políticas são espaços de disputa sobre as mais diferentes intencionalidades que permeiam os projetos de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Melazzo (2010, p. 19) resume de forma exemplar as diversas maneiras de se conceituar, ao expor que:

[...] as políticas públicas são conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais ou como o espaço em que são disputadas diferentes concepções a respeito da formulação e implementação de direitos sociais, bem como sua extensão a diferentes grupos sociais.

Essa maneira de compreender as políticas educacionais exemplifica nosso intento que, sucintamente, se apresenta enquanto um entendimento contingencial e provisório, conferidos através de uma série de excertos selecionados de uma parcela dos agentes envolvidos na construção e implementação de uma política pública educacional tão importante na trajetória do ensino médio brasileiro, que é o caso do NEM.

4 Sobre a etapa do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio

Na presente seção realizamos um breve resumo histórico do ensino médio no Brasil, em especial a partir da década de 1990, e como o Novo Ensino Médio participa da história da educação e do contexto de reformas sobre a última etapa da Educação Básica. Além disso, levantamos a possibilidade e sugerimos o debate sobre como a política educacional da NEM é semelhante a outras ocorridas no passado mais longínquo da educação brasileira.

O EM no Brasil se constitui enquanto a última etapa da educação básica brasileira desde 1996 com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei trouxe diversas mudanças, como a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia que, durante o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), foi abolido do currículo escolar.

Essa etapa se desenvolveu em conjunto com os projetos de sociedade que surgiram para país ao longo das décadas, marcado, principalmente, por movimentos de industrialização e a consequente necessidade de criação de uma sociedade escolarizada. Igualmente, o mundo ocidental passou, a partir do século XIX, por uma importante fase de valorização do espaço escolar enquanto espaço de formação de indivíduos sadios e aptos para o trabalho fabril, forjando-se uma necessidade:

[...] que, como nenhuma outra na história, pretendeu educar (ensinar, instruir e formar) todos os seres humanos como condição para a sua humanização e para o crescimento, enriquecimento e fortalecimento das nações. (Nogueira-Ramírez, 2011, p. 79).

Inserida na história tortuosa da educação escolarizada, o NEM vem para reconfigurar a etapa do EM e se soma a uma série de medidas no campo da educação nas últimas décadas, formadas na lógica neoliberal, onde “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (Marrach, 2000, p. 3).

A agenda política na educação nacional encontra consonância com outras reformas nos sistemas de ensino ao redor do globo. De modo que possamos nos referir a um fenômeno global mais abrangente da entrada do neoliberalismo na educação. A partir desse encontro do NEM com uma agenda maior de políticas públicas em educação que o conceito de escala ganha centralidade, uma vez que a maioria das propostas de reformas na educação carecem de uma proposta política

manifesta, ou seja, uma ausência de um projeto de educação com objetivos claros, mas sim as reformas são colocadas como:

...] um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política clara. (Laval, 2019, p. 16)

Ou seja, acreditamos ser proveitoso usar o momento de debate público sobre o ensino médio como um oportuno momento para questionar as bases sociais que reproduzem desigualdades estruturais de nossa sociedade, feito através da escola, lembrando que a escola é projeto em constante mudança. Conforme Ball et al. (2016, p. 15):

A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; e nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro, de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada e esquecida.

Em síntese, diversos projetos políticos de alteração do EM não prosperaram na década passada. Antes da implementação do Novo Ensino Médio em 2017, houve várias propostas e debates sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil. Algumas dessas propostas foram arquivadas ou simplesmente não conseguiram avançar no campo político.

Assim sendo, podemos inferir que “as transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas três décadas alteraram os cenários sociais e institucionais para a escolarização da juventude” (Senkevics; Carvalho, 2020, p. 333).

No contexto brasileiro atual, o Ensino Médio, terceira e última etapa da Educação Básica (EB) é dividida entre o Ensino fundamental, com os Anos Iniciais (1º ano até o 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano), e o Ensino Médio.

As principais finalidades da última etapa da EM segundo a LDB são: (i) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos; (ii) preparar o aluno para o trabalho e a cidadania, promovendo a capacidade de adaptação a novas situações profissionais e de aperfeiçoamento; (iii) desenvolver o educando como ser humano, incluindo formação ética e promoção da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (iv) proporcionar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, integrando teoria e prática em cada disciplina (Brasil, 1996).

De tal forma, o deforma/reforma se constituiu primeiramente através da MP de número 746, publicada em 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na referida lei federal de número 13.415, de 2017, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Integral (EMTI) que alterou a LDB de 1996 e estabeleceu uma mudança na estrutura do EM e forneceu o conjunto de normativas para a criação do que viria a ficar conhecido como NEM.

Criado nesta esteira, o Novo Ensino Médio, implementado pela Lei 13.415/2017, trouxe uma série de mudanças estruturais e curriculares para o Ensino Médio, com o argumento de tornar a etapa mais flexível para os estudantes, de forma orientada para as demandas do mundo do trabalho atual.

A orientação política desta política educacional “advém do projeto de sociedade e de formação para a juventude já delineado no Governo FHC, sob os ditames do receituário neoliberal, bem como da reforma do Estado empreendida no mesmo período” (Alves e Oliveira, 2020, p. 21).

Entretanto, a sua estruturação e organização curricular partem de políticas estabelecidas no âmbito federal, sendo a NEM apenas uma parte de um vasto histórico de disputas sobre o papel do Ensino Médio para e na sociedade. De modo que se faz essencial discutir o percurso até o NEM, sendo preciso discorrer sobre a criação do ensino médio como era conhecido anteriormente, principalmente a partir da LDB.

A lei federal nº 9.394, instituída em 20 de dezembro de 1996, é um marco regulatório da educação brasileira, com importância para o Ensino Médio, pois assegura direitos à referida etapa. Tais direitos não eram amplamente garantidos em legislações anteriores. Sendo a principal mudança atribuída à LDB de 1996 se manifesta, levando em consideração o longo histórico político-institucional de se pensar o ensino médio por um viés tanto tecnicista como excludente, uma vez que a LDB é a primeira lei nacional com uma perspectiva pluralista e democrática de educação.

Essa perspectiva pode ser observada sobretudo com a alteração levada a efeito por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, estabelecendo a exigência e gratuidade de toda a EB para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, além de garantir o direito à educação para aqueles que não puderam acessá-la na idade apropriada, alargando a garantia do acesso gratuito para todas as modalidades.

Ao abordar as políticas voltadas para a Educação Básica, Gilda Araújo e Romualdo Portela de Oliveira (2005) destacam que, na sociedade brasileira, três significados de qualidade estão presentes de forma simbólica e concreta: o acesso, considerando que historicamente a oferta de vagas foi limitada; o fluxo, entendido como o número de estudantes que avançam ou não nas diferentes etapas escolares; e a aprendizagem, medida através do desempenho em provas de larga escala. Saraiva (2021) reforça que essas três dimensões são fundamentais na construção das políticas educacionais, integrando metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

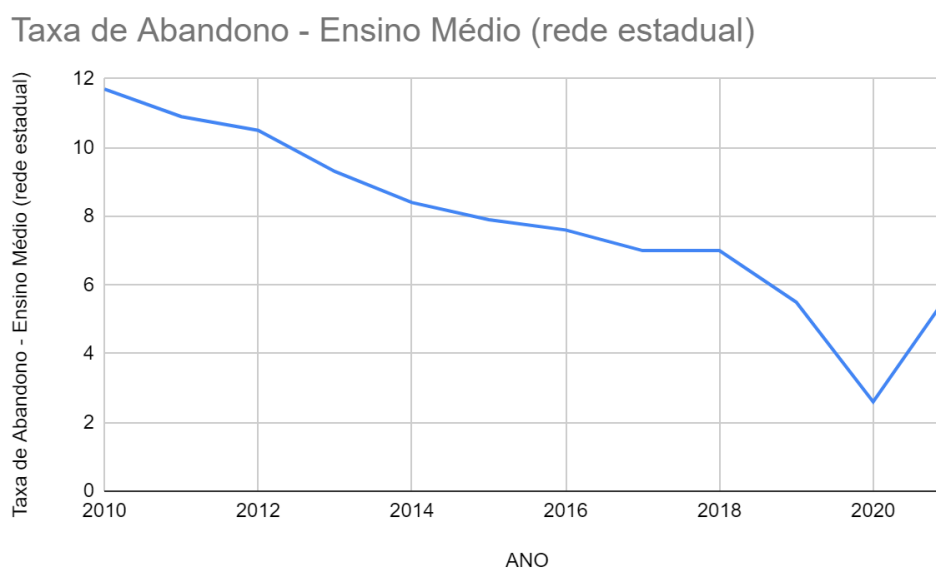
Partindo disso, apresentamos alguns dados que contribuem para fornecer um panorama abrangente sobre as condições de oferta e permanência no Ensino Médio no estado do RS (Gráfico 1). No que se refere à dimensão do acesso, a Meta 3 do PNE (Brasil, 2014) estabeleceu a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, além de prever a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até 2024.

Igualmente, a vinda do NEM busca atender principalmente a meta 6 do PNE 2014-2024 que visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

Após uma década de noventa e início dos anos 2000 marcado pela discrepância no acesso e permanência no EM, as conquistas efetivadas por políticas de inclusão social em conjunto com a LDB alteraram a trajetória de vidas e de indicadores na educação pública escolarizada. Para se ter uma ideia, no ano 2000, a taxa líquida de matrícula era de 33% no país, ou seja, dois terços dos adolescentes entre 15 e 17 anos seguiam fora do ambiente escolar, em se tratando da última etapa da EB (Senkevics e Carvalho, 2020).

Passadas mais de duas décadas, no Quarto Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2022, observou-se um notável aumento no percentual da população de 15 a 17 anos que está matriculada na escola ou que já concluiu a EB, passando de 88,8% em 2012 para 95,3% em 2021 no Brasil. Esses números demonstram o esforço e o impacto de mais de 20 anos da LDB, uma política atuante em prol da democratização do acesso à educação (Brasil, 2022a).

Gráfico 1 - Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio na rede estadual (2010 - 2021).



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2022).

Um desses indicadores que acompanhou a evolução da implementação da LDB foi a taxa de abandono escolar para a etapa do ensino médio (Gráfico 1), que no período de 2010 a 2021 caiu expressivamente, saindo de um quadro de mais de 11% em 2010 para apenas 2,6% em 2020, havendo aumento novamente em 2021, bastante atrelado a influência da pandemia da COVID-19⁷, sendo o Rio Grande do Sul o que mais teve alta de taxa de abandono em 2021 (INEP, 2022).

Em todo território nacional, conforme previsto na LDB, a rede estadual é responsável pela oferta de vagas para o ensino médio. Sendo a maior responsável pelas matrículas nesta etapa, possuindo as escolas estaduais de Ensino Médio, em 2022, registrado 6.622.359 matrículas na zona urbana e 359.439 na zona rural.

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Médio em zonas urbanas

Categoria	Ano / Censo Escolar					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrículas na Rede Pública Federal	209.358	224.113	233.330	229.948	232.121	236.147

⁷ COVID-19 é o nome mais comum para a doença respiratória em humanos causada pelo SARS-Cov-19, vírus da família do coronavírus que se tornou pandêmica no início do ano de 2020.

Matrículas nas redes públicas estaduais	6.527.074	6.266.820	6.351.444	6.562.930	6.622.359	6.415.926
Matrículas nas redes públicas municipais	41.460	40.565	40.030	42.541	40.739	39.223
Matrículas em escolas privadas	932.037	934.393	925.949	935.158	971.476	986.347
TOTAL	7.709.929	7.465.891	7.550.753	7.770.577	7.866.595	7.677.643

Fonte: (INEP, 2024), elaboração própria, grifo nosso, 2024.

Conforme dados do Censo Escolar, as escolas estaduais representam mais de 80% das matrículas do EM no Brasil, conforme demonstrado (Tabela 2). As informações expostas, então, nos conta através de números a centralidade dos sistemas estaduais de educação para a etapa do EM. Dessa forma, entende-se o interesse dos grupos privados de educação de adentrarem dentro desta rede pública, não somente com a venda de livros didáticos voltados para as novas disciplinas do NEM, mas entrando através da penetração de suas ideias meritocráticas e empresariais no cerne da escola. Esse processo vem ocorrendo tanto que Empreendedorismo é um dos eixos estruturantes do novo currículo. (RCGEM, 2023)

O exemplo citado coaduna com o que é demonstrado por Cunha (2007, p. 824) sobre outras formas de privatização no contexto escolar:

Surgem novas formas de privatização, agora para dentro da escola pública, o que se realiza mediante a atuação de ONGs que substituem as funções inerentes às secretarias estaduais e municipais, a exemplo de reforma curricular, a capacitação de professores e até mesmo a atuação direta com os alunos, fora das aulas propriamente ditas, quando se dá a extensão da jornada diária.

Dessa maneira, compreendemos que existem interesses em utilizar estes espaços educativos, que possuem um grande número de jovens para moldar a subjetividade das juventudes a partir do prisma e da lógica neoliberal. Porém, não ocorre sem atravessamentos e processos de resistência, que utilizam esses espaços de forma diversa do que aquela pretendida pelas políticas públicas que incidem sobre as escolas estaduais de ensino médio.

De forma que o EM, conforme se encontrava vigente em 2023 amparado no Referencial Curricular Gaúcho, estava dividido entre a Formação Geral Básica (FGB),

que deveria ocupar 2.400 horas das 3.000 horas de atividades dessa etapa de ensino. A FGB compreende as disciplinas escolares propedêuticas e são agrupadas em áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Já o restante da carga horária do EM (600 horas) são destinadas aos Itinerários Formativos sendo quatro distribuídos por cada uma das áreas do conhecimento (Ciências e suas Tecnologias e assim por diante) e um de formação técnico-profissional, ampliando a carga horária total do ensino médio de 2.400 horas para 3 mil horas (Brasil, 1996).

Para além do que foi exposto, diversos professores alegam que a proposta de uma FGB de 2.400 horas como regra geral e abrir uma exceção para que ela seja trabalhada em 2.200 horas com os alunos que seguirão cursos técnicos pode ser de difícil operacionalização pelas redes e escolas.

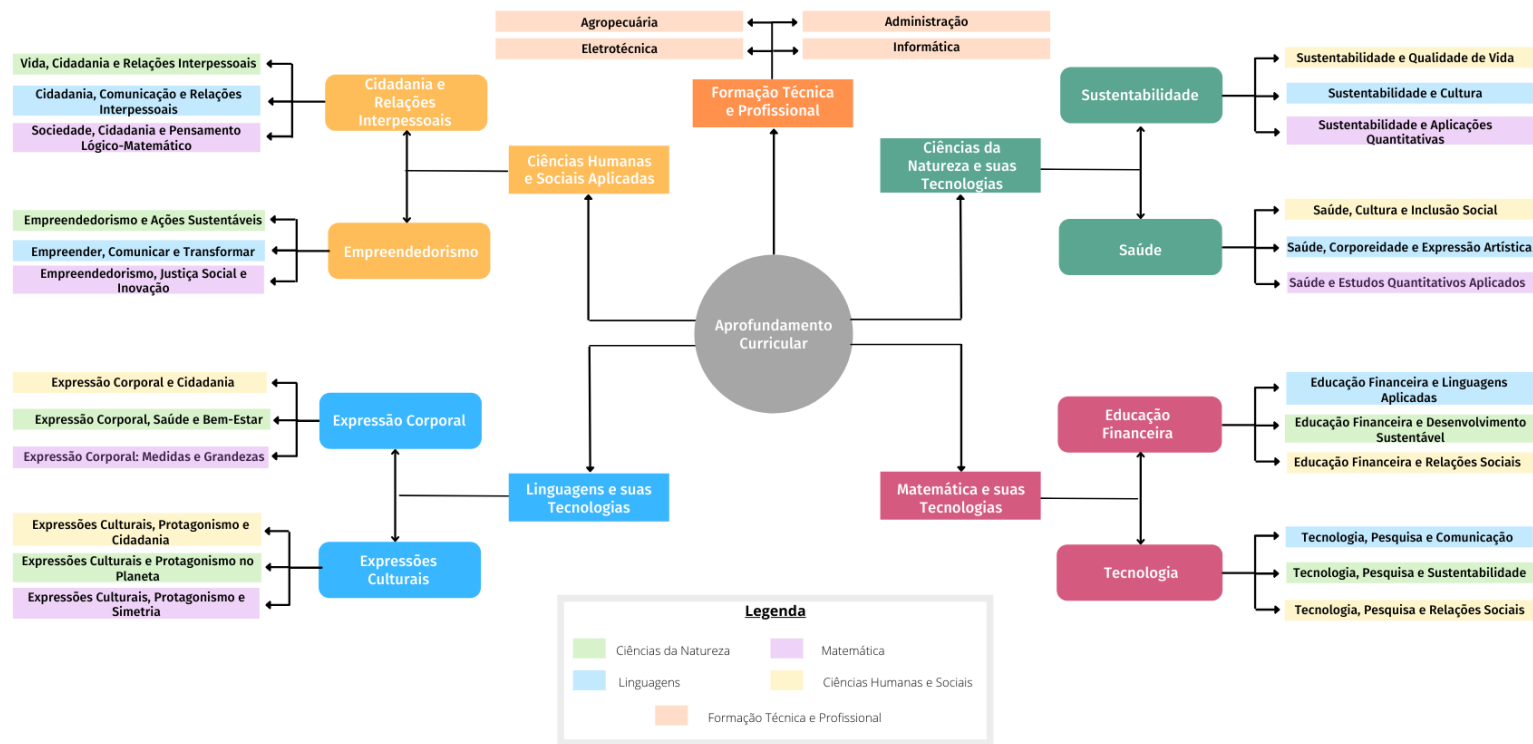
Contudo, cabe discutir quais argumentos foram utilizados nas justificativas oficiais para uma alteração tão profunda na estrutura e composição do ensino médio brasileiro. Segundo o próprio texto da Lei 13.415/2017, dentro os motivos estão a baixa qualidade do EM ofertada no país, acrescentado à necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, devido aos altos índices de abandono e reprovação escolar, possuindo, então, a reforma por finalidade maior tornar o currículo e a estrutura do EM mais dinâmico e atrativo, de modo que atenda aos interesses dos alunos.

Isso sem considerar a problemática da produção de material didático de forma emergencial por empresas privadas da área de Educação. Incluindo nesse processo relatado pelos professores as disciplinas dos Itinerários Formativos, que são obrigatórias já na primeira série do EM, como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais, conforme a estrutura exposta na Gráfico 2.

Gráfico 2 - Itinerários Formativos disponibilizados pela SEDUC-RS para a implementação do NEM nas escolas gaúchas



ITINERÁRIOS FORMATIVOS



Fonte: (SEDUC/RS, 2023)

Cabe destacar que os Itinerários Formativos, por representarem a flexibilidade curricular, devem estar relacionados ao componente curricular Projeto de Vida “com objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens” (RCGEM, 2023, p. 206).

No entanto, é importante questionar se essa flexibilidade está sendo adequadamente gerenciada e se está contribuindo efetivamente para a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos ou se está apenas fragmentando ainda mais o currículo, dificultando a construção de uma formação sólida e coesa.

Conforme dados demonstram, a limitada liberdade de escolha oferecida aos estudantes é mais um aspecto a receber questionamento da nova estrutura proposta do EM. A oferta de apenas duas trilhas, dentre as 24 disponíveis no catálogo da SEDUC-RS, em mais de 69% das escolas, e a presença de apenas uma trilha em 14,6% dessas instituições, evidenciam uma falta de diversidade e flexibilidade no currículo escolar (Saraiva et al., 2023). Dessa forma, é posto em questionamento a liberdade de escolha dos itinerários formativos.

Portanto, o NEM introduz mais uma diferenciação significativa no espaço escolar, evidenciando uma divisão entre as escolas que possuem meios para oferecer a tão sonhada autonomia aos estudantes para escolherem diferentes IF e Eletivas previstas no novo modelo — majoritariamente instituições particulares com amplos recursos — e a maioria das escolas públicas, que enfrentam dificuldades e dispõem de poucos recursos para implementar a reorganização curricular.

Além da problemática da falta de oferta, existe outro curioso fato sobre os IFs: a falta de padronização sobre o que é ensinado e a falta de professores especializados nas temáticas dos itinerários. Como tem sido exposto, no curso período de implementação do NEM, já ocorreram disciplinas ministradas sobre temas diversos e estranhos ao campo da educação, como disciplinas que ensinam a produzir comida caseira para vendas, assim como outros produtos e serviços que inclinam os estudantes ao empreendedorismo e a precarização do trabalho informal.

Esse cenário foi denunciado de estar acontecendo em diferentes redes estaduais de educação, com casos ocorrendo em redes estaduais de ensino como do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Então, são processos que acontecem em conjunto: enquanto disciplinas como História, Sociologia e Geografia vão sendo paulatinamente reduzidas em sua

importância, através da redução de carga horária da FGB, outras matérias atípicas ou com títulos quase nada esclarecedores como "O que rola por aí", "RPG", "Brigadeiro caseiro", "Mundo Pets SA" e "Arte de morar", estão sendo introduzidas no currículo de estudantes do ensino médio nas escolas públicas do país.⁸

Tabela 3 - Distribuição (%) da Matriz Curricular das escolas estaduais de Ensino Médio com jornada de cinco horas diárias no Rio Grande do Sul – 2023

		1º Ano	2º ano	3º ano
Formação Geral Básica		80%	60%	40%
Itinerário Formativo	Obrigatório	20%	13,3%	13,3%
	Trilha	0%	26,7%	46,7%
	Total	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração nossa, com dados trazidos por Saraiva et al. (2023)

Conforme podemos observar (Tabela 3), existe uma progressiva redução da carga horária anual letiva dedicada à FGB, acompanhado de um aumento progressivo da carga horária nos três anos para os Itinerários Formativos, passando de 200 horas na primeira série do EM para 600 horas na terceira e última série do EM. Dessa forma, e seguindo o calendário proposto pelo MEC e reproduzido pela SEDUC-RS, em 2022 foi feita a implementação da nova estrutura curricular apenas para o primeiro ano do EM, e no ano de 2023 deve se adequar a nova grade tanto primeiro como o segundo ano do EM; sendo, por fim, contemplado a totalidade do EM em 2024.

Portanto, as alterações de carga horária do EM mostra uma tendência de maior participação da parte da carga eletiva. Com a diminuição da carga horária dedicada a FGB, compreendemos que ao invés de ser uma etapa preparatória para o egresso no ensino superior, o EM torna-se cada vez mais vinculado ao ensino técnico e profissionalizante. Isso pode acarretar na diminuição do incentivo ao prosseguimento nos estudos, de modo especial, para estudantes de baixa renda das escolas públicas. Podemos considerar, então, que uma mudança desse tamanho modifica além da estrutura curricular, a função desenhada para se cumprir a educação pelo EM.

⁸ O Globo: Após a reforma do ensino médio, alunos têm aulas de "O que rola por aí?", 'RGP' e 'Brigadeiro caseiro'. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em 22 mar. 2023.

A história da educação escolarizada tanto no Brasil como em diversas partes do mundo foi acompanhada pela necessidade de mudanças trazidas pela reorganização do processo produtivo, em especial a partir do surgimento do modo de produção capitalista. Configura a escola, então, como parte de uma das instituições fundantes da modernidade, como bem mostra o trabalho de Pereira et al. (2012).

Cabe ressaltar essa importante mudança para enfatizar o caráter intrinsecamente político da educação escolarizada, algo que tem sido paulatinamente negado dos debates institucionalizados sobre o EM, de modo especial, a última alteração obtida pela lei federal 13.415 de 2017, que estabelece uma forte mudança na estrutura do ensino médio - principalmente aumentando da carga horária obrigatória de 800 horas para 1.000 horas anuais (a partir de 2022) e definindo uma nova base curricular, com disciplinas inteiramente novas como “projeto de vida” e a criação de itinerários formativos, onde ambos serão dissecados em alguns parágrafos a seguir.

Em uma apresentação da SEDUC-RS, realizada em dezembro de 2017, com o título de “Desafios para o Desenvolvimento do Ensino Médio”, a Secretaria apresenta como “Propósito” para as mudanças propostas pelo NEM: “Buscar um caminho necessário para adequar esse nível de ensino às exigências do mundo real”. (Chagas, 2019, p. 207). Assim, atesta-se desde os momentos iniciais a proposta da política de aproximar a escola com o mundo do trabalho.

Na mesma direção, no fim de dezembro de 2021, a Portaria nº 350 da Seduc apresentou a nova estrutura curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública estadual para aquele ano. Conforme estipulado, disciplinas como Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia seriam ministradas uma vez por semana durante um único ano na fase final da escolaridade. Ademais, História e Geografia serão lecionadas duas vezes por semana no primeiro ano, e uma vez por semana nos anos subsequentes. Isso atesta o que foi reivindicado por especialistas ouvidos pelo CPERS de enfraquecimento da FGB.

Outrossim, agentes educacionais que participaram da idealização do NEM já alertavam para a urgência de uma mudança: “O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica brasileira com resultados mais críticos” (Todos pela Educação, 2022, p. 04). Partindo da insatisfação com os indicadores educacionais encontrados no NEM, criou-se um ambiente político propício para a instauração de uma mudança efetiva nesta etapa da escolarização.

Contudo, por mais central que seja o papel dos governos em criar estruturas institucionais para a atuação de docentes e discentes através das políticas e reformas educacionais, é primordial o papel desempenhado por esses atores nos seus respectivos espaços e escalas de atuação para que uma política educacional tenha impacto real na vida cotidiana de crianças e jovens.

A respeito deste movimento entre o que proposto e o que é realizado em torno das políticas educacionais, compreende-se o que acontece com o NEM como práticas de recontextualização por hibridismo, em consonância com Lopes (2003, p. 111):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governos possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Portanto, a política educacional em questão está em constante mudança, isso pode ser atribuído a expressiva quantidade críticas, de diferentes partes que integram o EM (professores, alunos e pesquisadores, por exemplo) que têm surgido tanto durante a etapa de elaboração como na etapa de implementação da Reforma nas escolas.

Na subseção seguinte, buscamos explorar como o NEM e suas críticas não se encontram isoladas, e sim são partícipes de uma agenda mais ampla de disputas de poder e saber sobre o papel do EM e da educação na sociedade atual, que acontece em diferentes escalas de atuação, considerando os dois grupos elencados para a análise, a saber: SEDUC-RS e CPERS-Sindicato.

4.1 Grupo 1: a SEDUC-RS e o Novo Ensino Médio

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) é uma das Secretarias que compõe o governo executivo estadual do RS, sendo atualmente comandado por Eduardo Leite do PSDB, sendo eleito pelo último pleito de 2022 para até o final do ano de 2026. Embora o atual governador já tenha atuado no mesmo cargo pelo Estado do Rio Grande do Sul, com mandato eleito em 2018, o político em questão abriu mão de governar o estado no final de 2022, em uma busca infrutífera de candidatura para a presidência da República nas eleições do mesmo ano.

Em 2019, como parte de sua estratégia de parcerias, o governo estadual implementou o programa Qualifica RS para selecionar os coordenadores das CREs, promovendo uma colaboração técnica entre o Estado e a Fundação Lemann. Essa iniciativa representou uma aliança com organizações do terceiro setor, composta pela Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República (Caetano, 2020).

Devido a suspensão das atividades presenciais nas escolas com a ocorrência da pandemia em 2020, houve um avanço significativo na plataformização da educação, especialmente em colaboração com o *Google for Education*. Destacam-se também os cursos on-line oferecidos pelo Sebrae-RS, voltados para a formação de professores, gestores e estudantes, com o objetivo de promover o empreendedorismo e desenvolver habilidades socioemocionais, que foi fundamental para o Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul (Catini, 2020).

Essa breve trajetória é importante ressaltar pois a atual gestão da SEDUC-RS pode ser considerada a continuação da passada, sendo a mesma estrutura tanto em termos de pessoal como de ideias para a educação pública do estado. E sendo harmônica com o MEC em prol dos benefícios do NEM para a EB desde os estágios iniciais de implementação.

Raquel Teixeira, que ocupa o cargo de vice-presidente do Consed e consta como integrante do Comitê Técnico do Movimento Todos pela Educação (ETB), tendo ocupado diversos cargos públicos anteriores, como secretária de Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Cidadania e Esporte em Goiás, assumiu a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul em abril de 2021.

E conforme a secretária escreve em uma coluna do jornal regional *Zero Hora*, a escola anterior a reforma do EM não passava de um modelo “criado a mais de 200 anos” e elenca entre os principais motivos para a reforma a falha desse modelo devido aos números referentes a: altos índices de reprovação, evasão e abandono e baixos índices de aprendizagem.

Novamente vemos a lógica neoliberal de educação que atribui a métrica dos indicadores educacionais como principal motor que impulsiona as mudanças trazidas pela reforma, ignorando outros cruciais indicadores que também ajudam a compreender as complexas relações sociais que precarizam as escolas públicas brasileiras, principalmente das periferias. Sobre o papel dos indicadores na sociedade dominada pela lógica capitalista neoliberal, Santos (2023, p. 308) enfatiza:

Nesse contexto, percebe-se que tais políticas neoliberais, como as avaliações da eficiência dos processos pedagógicos na Educação Básica, estão relacionadas diretamente a metas e resultados (Giordani; Giroto; Soares, 2022), o que gera forte competitividade entre as escolas e os próprios professores, pois leva-os ao individualismo e até ao adoecimento, ao desenvolvimento de problemas psicológicos relacionados ao forte controle de desempenho docente.

Nesse contexto, considerando a importância da SEDUC-RS para entender como a implementação dessa política educacional estava sendo planejada e executada na rede de ensino pública do RS, essa Secretaria foi escolhida como um grupo argumentativo para investigar sobre o NEM neste contexto.

Após a busca por reportagens, foram encontradas 20 reportagens⁹ publicadas pela SEDUC-RS, entre 2019 e o primeiro trimestre de 2024, utilizando como filtro as palavras-chave definidas e mencionadas na subseção 2.2. Destas, selecionaram-se 23 excertos¹⁰, com base na capacidade desses fragmentos de fornecerem pistas sobre as argumentações utilizadas pela Secretaria em relação à sua tomada de decisão e ação concreta na atuação institucional relacionada ao NEM.

Os 23 excertos foram relacionados aos diferentes grupos de enunciado, que dizem a respeito ao tema em que se insere perante a Reforma, e refletidos sob uma perspectiva de escala. Dos 23 elementos argumentativos mencionados, estão separados por diferentes enunciados, que tratam de aspectos específicos e contingenciais sobre o NEM, de modo a ressaltar uma argumentação positiva sobre a política.

Quadro 1 - Enunciados extraídos de publicações na página da SEDUC-RS sobre Divulgação de parcerias público-privadas (2019 a 2023)

Data:	Excerto	Enunciado
2019	A reunião tratou de estabelecer uma parceria entre o governo do Rio Grande do Sul e o Itaú BBA no sentido de prestar apoio técnico à implantação dessas diretrizes no Ensino Médio estadual.	divulgação de parcerias público-privadas
2019	O governo estadual buscará os profissionais mais qualificados para comandar as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) por meio de um acordo de cooperação com a Fundação Lemann , representando uma aliança de organizações. A parceria, que não terá custos para o Estado, promove a seleção de profissionais com capacidade técnica para assumir as CREs.	divulgação de parcerias público-privadas
2019	Representando as fundações envolvidas na aliança – a Fundação Lemann , a Fundação Brava , o Instituto Humanize e o Instituto República –, o diretor executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, e a diretora executiva do Instituto Humanize, Geórgia Pessoa, exaltaram a iniciativa do RS em buscar auxílio do terceiro setor para aprimorar o sistema de gestão de pessoas. "Não se trata só de uma seleção,	divulgação de parcerias público-privadas

⁹ Vide Apêndice A (Seção 8).

¹⁰ A relação completa de enunciados está disposta no Apêndice B (Seção 9).

	envolve o desenvolvimento de metas, um planejamento de carreira, um plano motivacional”, destacou Mizne.	
2021	Com o objetivo de debater as perspectivas diante das mudanças previstas para o Ensino Médio e dar continuidade às formações dos novos componentes curriculares, a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), em parceria com o Itaú Educação , promove o percurso formativo Mundo do Trabalho para os professores da Rede Estadual.	divulgação de parcerias público-privadas
2023	Hoje, você tem grupos de pessoas que não querem mais ser meras espectadoras da política pública. Elas desejam ser protagonistas, participar, ser ouvidas e se especializam em temas como saúde, educação e segurança. É de interesse do governo, portanto, integrar essa especialização desses grupos à gestão pública.	divulgação de parcerias público-privadas

Fonte: Extraídos dos sites da Seduc-RS, grifo nosso, elaboração própria, 2024.

A proposição dos enunciados presentes no Quadro 1 foi possível pelas aproximações identificadas entre os diferentes excertos, de que compunham um conjunto coerente de enunciados que permeia a formação discursiva a respeito do NEM. A perspectiva escalar dos argumentos se desenhou a partir de uma leitura geográfica das relações construídas entre os excertos e os diversos atores que se movimentam a partir deles.

Os excertos, então, foram separados entre grupos de enunciados principais, saber: *Indicadores educacionais; Divulgação das parcerias público-privadas; Protagonismo juvenil e autonomia e Profissionalização e inserção no mercado de trabalho.*

Assim sendo, os enunciados recorrentes nos excertos, a seguir mencionados, referem-se aos *indicadores educacionais* das escolas estaduais de EM. A ideia do enunciado foi fundamentada a partir da argumentação dos benefícios do novo modelo e a movimentação para renovar o EM que são feitas, normalmente, com a referência a indicadores e números melhores em diferentes frentes, trazidas pela Reforma, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

Excerto 1:

Ainda, de acordo com ela, o antigo Ensino Médio tinha altos índices de reprovação e desempenho muito baixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que demonstrava a necessidade de uma reforma que estimulasse o interesse dos estudantes. (Seduc, maio de 2022).

Excerto 2:

Se pegarmos dados e evidências, no tempo integral, as escolas têm menor taxa de evasão, e os estudantes têm melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).(Seduc, novembro de 2023)

Excerto 3:

O ensino em tempo integral traz inúmeras vantagens. É uma matriz já utilizada em várias partes do mundo e proporciona, conforme estudos, pelo menos, 17% a mais de

chances para os alunos entrarem em uma universidade. O tempo integral tem esse objetivo, trabalhar o ser humano na sua integralidade, física e mental, cognitiva e socioemocional. (Seduc, janeiro de 2024)

Observamos a menção a como a matriz flexível se constrói a partir de outras partes do mundo, fazendo uma leitura de ordem escalar para amparar esta reforma educacional. Esse tema recorrente também pode ser visto como um argumento utilizado para atrair a atenção política dos agentes educacionais como MEC, movimentando a arena política em prol da Reforma do EM.

Neste cenário, teve um papel significativo as avaliações em larga escala, responsável, dentro de outros elementos, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tal preocupação consta em relatório produzido pelo Senado Federal (2023, p. 26), que indica dentro dos motivos elencados, na Exposição de Motivos da MP da Reforma, que a avaliação baixa em indicadores movimentou o andamento da proposta:

A qualidade do ensino ofertado também era uma preocupação em 2016, com ênfase no desempenho dos estudantes apresentado nos resultados de avaliações estandardizadas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio no Brasil estava estagnado, apresentando o mesmo valor (3,7) desde 2011. Além disso, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostravam que houvera uma queda de 5,3% no desempenho em matemática e de 8% em língua portuguesa entre 1995 e 2015.

Conforme observamos, alguns excertos encontrados destacam os baixos índices alcançados pelas escolas estaduais. Isso é realizado pela SEDUC-RS de modo a reafirmar a importância e necessidade da Reforma, ao passo que a mesma Secretaria igualmente exalta os bons resultados obtidos em algumas escolas que implementaram o NEM (Seduc, 2023), reforçando seu argumento de que o novo modelo contribui para melhorias no ensino.

O argumento de melhora dos indicadores através da Reforma é reforçado pela maneira como o Secretário de Educação Básica do MEC, Mauro Luiz Rabelo, enxerga a política pública do Novo Ensino Médio como uma política de referência, destacando-a em eventos internacionais:

O Novo Ensino Médio foi apresentado no âmbito da OCDE recentemente em um fórum específico em que o foco foi esse: um olhar para o futuro e um olhar para as competências que gostaríamos que nossos cidadãos do futuro desenvolvessem para estar prontos. Países disseram que gostariam de estar avançando em uma reforma dessa natureza.” (Brasil, 2022b, s/página)

De forma semelhante ao preconizado pelo MEC através do excerto de seu Secretário, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio também adverte como este currículo é construído para que o estudante seja levado “ao desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras, à proatividade e à autoconfiança” (Rio Grande do Sul, 2023, p. 207).

Nesse mesmo sentido, tão mais verdadeiro há de se tornar algo que se utiliza de uma “narrativa de crise pautada em um tom apocalíptico” (Larrosa, 2004, p. 210). Esse tom adotado a respeito do EM num cenário de calamidade também é adotado, com outras finalidades para isso, por aqueles que defendem o NEM, como quando, por exemplo, o sob justificativa dos números insatisfatórios do Ideb o então ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que “os resultados são uma catástrofe para a juventude” e que “a reforma do Ensino Médio é urgente” (Brasil, 2016c).

A análise foucaultiana busca identificar, nos enunciados, como as relações de poder e conhecimento configuram as narrativas sobre o NEM, revelando as estratégias argumentativas que sustentam as decisões e os argumentos institucionais sobre a política educacional. No caso do NEM, o conjunto de excertos selecionados podem ser tratados como enunciados que expressam as intenções, justificativas e posicionamentos da SEDUC-RS em relação à Reforma.

Um dos principais aspectos que originaram o conceito central da *divulgação das parcerias público-privadas* é a ênfase, em diversos excertos encontrados, nas parcerias estabelecidas pela SEDUC-RS com instituições privadas, como *Google for Education*, Fundação Lemann, Sebrae-RS, Instituto Reúna e Fundação Itaú.

Essas colaborações abrangem atividades como a produção de materiais didáticos para o novo currículo, evidenciando uma aproximação estratégica entre os setores público e privado para financiar e apoiar a capacitação de profissionais da educação e o desenvolvimento de recursos educacionais.

Nesse enunciado da argumentação da SEDUC-RS sobre o NEM, excertos traçam o caminho percorrido pelo governo Leite com o empresariado brasileiro, manifestada através de sua participação em eventos desses grupos e na influência que eles exerceram nas políticas adotadas em diferentes áreas.

Por exemplo, em 2022, Eduardo Leite viajou para a Inglaterra com vistas a participar de um curso sobre gestão pública promovido pela Fundação Lemann (FL), intitulado “Capital Humano para o Desenvolvimento do Brasil” (Jacobsen, 2022).

Um ano mais tarde, em seu discurso no encontro anual da Fundação Lemann (FL) ocorrido em 2023, Leite defendeu uma "governança compartilhada" com agentes da sociedade civil para a elaboração de políticas públicas. Conforme o governador declarou:

Excerto 4:

Hoje, você tem grupos de pessoas que não querem mais ser meras espectadoras da política pública. Elas desejam ser protagonistas, participar, ser ouvidas e se especializam em temas como saúde, educação e segurança. É de interesse do governo, portanto, integrar essa especialização desses grupos à gestão pública. (Rio Grande do Sul, agosto de 2023).

Embora tenha como escala de impacto a Secretaria de Educação do RS, de abrangência estadual, a participação de outros atores na “governança compartilhada” permite compreender que a Reforma possui a participação de empresas privadas, que atuam em escala nacional e suas ações dentro das escolas demonstram um projeto que incentiva os estudantes para uma vida e um manejo neoliberal de suas vidas, em se tratando de uma maior aproximação com mundo do trabalho junto com uma maior responsabilização pela sua empregabilidade e experimentando as relações educativas como ensaios para as relações de trabalho.

Desta maneira, a “educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão” (Freitas, 2018, p. 37). Assim sendo, podemos compreender este argumento como multiescalar, pois aciona diferentes instâncias de atuação políticas dos agentes educacionais envolvidos no NEM.

Ainda neste quesito, a capacitação de coordenadores da rede estadual de ensino é promovida com auxílio de organizações privadas, ensejando a privatização por outros meios dos que tradicionalmente ocorre, conforme excertos 5 e 6:

Excerto 5:

O governo estadual buscará os profissionais mais qualificados para comandar as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) por meio de um acordo de cooperação com a Fundação Lemann, representando uma aliança de organizações. A parceria, que não terá custos para o Estado, promove a seleção de profissionais com capacidade técnica para assumir as CREs. (Seduc, fevereiro de 2019).

Excerto 6:

Representando as fundações envolvidas na aliança – a Fundação Lemann, a Fundação Brava, o Instituto Humanize e o Instituto República –, o diretor executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, e a diretora executiva do Instituto Humanize, Geórgia Pessoa, exaltaram a iniciativa do RS em buscar auxílio do terceiro setor para aprimorar o sistema de gestão de pessoas. “Não se trata só de uma seleção, envolve o

desenvolvimento de metas, um planejamento de carreira, um plano motivacional”, destacou Mizne. (Ibidem)

A presença das empresas privadas nacionais como auxiliares para aplicação da Reforma no RS não foi um episódio isolado, além da capacitação para coordenadores para as CREs mencionadas, a Secretaria entrou em contato com o Banco Itaú para auxiliar na implementação as diretrizes do novo modelo de EM para a rede estadual de ensino, conforme excerto:

Excerto 7:

A reunião tratou de estabelecer uma parceria entre o governo do Rio Grande do Sul e o Itaú BBA no sentido de prestar apoio técnico à implantação dessas diretrizes no Ensino Médio estadual. (Seduc, janeiro de 2019)

Igualmente, para entender a composição dos alguns excertos, foi criado o enunciado sobre o *protagonismo juvenil e autonomia* pois estes elementos destacados são importantes para o que a Secretaria atribui como capacidade do novo currículo. Isto posto, utilizam-se enunciados como autonomia, flexibilização curricular e protagonismo juvenil para reafirmar, a partir das táticas discursivas de repetição, um imaginário neoliberal na subjetividade de estudantes da última etapa da EB. Em sintonia com o exposto por Chagas (2024, p. 164) quando argumenta sobre como o projeto neoliberal de escola fomenta:

[...] um ethos neoliberal no qual os estudantes são treinados, como robôs, para serem resilientes e empreendedores diante da falta de professores, da redução das disciplinas, da precariedade das condições de estudo – e de vida.

De tal maneira, os agentes educacionais com o pensamento voltado para aquele dos argumentos dos documentos oficiais não negam a capacidade e a intenção do projeto de ser ao mesmo tempo um dismantelador e um revelador de um novo tipo, de um novo conceito de EM. Conforme atesta o enunciado exposto pela secretária de Educação do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira em 2021:

Excerto 8:

O Novo Ensino Médio é a reforma mais profunda vista na educação brasileira porque muda completamente o conceito de escola, o papel do professor, o protagonismo do aluno e sua razão de ser. (Seduc, abril de 2021)

Assim, adquire mais contornos sobre o que se espera atingir com o projeto educacional brasileiro que é encabeçado pelo NEM, pois este tem o papel deliberado de alterar o ensino médio. No mesmo evento onde a Secretária de Educação se manifestou a favor das mudanças advindas do novo modelo o gerente de Educação

Básica do SESI Nacional, Wisley João Pereira, também se manifesta a favor da reforma:

Excerto 9:

A primeira coisa que a gente tem que entender é que existe um cenário a ser mudado. Que mexe com a motivação do jovem. O Ensino Médio é a etapa mais importante da pessoa no que se refere às decisões. A escola precisa estar preparada para dar o suporte para o jovem nesse projeto de vida. O currículo dos alunos tem que atender a demanda dos alunos, tem que estar atrelado à carreira que o estudante almeja. (Ibdem)

A SEDUC-RS enfatiza bastante o papel do protagonismo juvenil a partir do NEM, e como o jovem e pensando a pensar no seu “projeto de vida”, termos que remetem ao novo IF de igual nome. Vale ressaltar que o evento online “Uma formação feita por e para educadores: oportunidades e desafios para implementar novos currículos de Ensino Médio” foi um evento de iniciativa de parceiros privados como Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, sendo feito transmitido pela internet.¹¹

Essa maior autonomia para estudante é acompanhada de uma mudança no discurso pedagógico, onde o novo papel do professor corresponde ao de mediador de processos educativos que ocorrem na sala de aula: “O educador não é mais o fornecedor de aula, ele tem que ser cada vez mais o mediador da aprendizagem e do sucesso. Ele é o mentor e o condutor da educação do século 21” (Seduc, 2021b).

Excerto 10:

Entre diretores, professores e alunos gaúchos, a percepção é unânime: não basta apenas passar mais tempo na escola. A proposta é que a instituição de ensino seja um lugar acolhedor, que estimule a socialização, a participação dos alunos e o desenvolvimento de novas ideias. A escola em tempo integral é também um convite ao protagonismo dos jovens, à medida que incentiva a criatividade e a autonomia. (Seduc, novembro de 2023)

Este argumento, do protagonismo dos jovens, retoma conceitos centrais da reforma, como o Projeto de Vida, apresentado como ferramenta essencial para fomentar autonomia concedida com a flexibilização dos estudos. Encontra-se, nesta perspectiva, atrelada o protagonismo concedido com o direcionamento para a profissionalização dos jovens e a inserção no mercado.

Excerto 11:

¹¹ Youtube: Oportunidades e desafios para implementar os novos currículos de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9u-lg5Mv1Q>. Acesso em 07 out. 2024.

Isso também contribui para que os jovens tenham uma melhor trajetória profissional, para que tenham melhores oportunidades e, por consequência, maiores salários. A expansão deste modelo é uma das prioridades da nossa gestão e a meta é proporcionar uma educação de qualidade, com mais carga horária, dando um elemento norteador para o protagonismo juvenil e sua qualificação para o mundo trabalho. (Seduc, janeiro de 2024)

Igualmente, os argumentos expressos nestes enunciados retratam uma tentativa de alinhar o modelo escolar às demandas contemporâneas, buscando “trabalhar o ser humano na sua integralidade, física e mental, cognitiva e socioemocional” (Seduc, 2024, s/página), e esta característica do NEM está relacionado ao que é preconizado para a educação secundária por organismos internacional, conforme a discussão proposta na seção 5.

Desde modo, estes argumentos e excertos capturam enunciados que incentivam a *Profissionalização e inserção no mercado de trabalho* para os estudantes do EM, o que nos levou a criação deste grupo de enunciados como parte integrante do que pode ser analisado no conjunto de excertos produzidos pela Secretaria.

Os enunciados encontrados que se relacionam com esse tema preconizam a entrada dos estudantes como essencial, e quanto mais cedo melhor, no mercado de trabalho. Conforme é possível observar no excerto 12, extraído da fala de um docente coordenador dos cursos técnicos no município de Erechim, e no excerto 13, extraído do argumento feito pelo subsecretário de Desenvolvimento da Educação, Marcelo Jerônimo:

Excerto 12:

A ideia é focar nestas turmas que estão finalizando o ensino fundamental e que eles possam conhecer as inúmeras possibilidades que se abrem a partir da entrada no Ensino Médio. Que a partir da escolha do curso técnico eles também já possam encaminhar a sua trajetória profissional e agregar para a sua entrada no mundo do trabalho. (Seduc, novembro de 2023)

Excerto 13:

Essa é uma mudança importante. Teremos jovens mais qualificados para o mercado de trabalho, o que vai melhorar a empregabilidade e a possibilidade de incremento da renda. (Ibidem)

A argumentação articulada pelos excertos acredita que o NEM supri à necessidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho. A ampliação da carga horária e os itinerários formativos, com foco em competências técnicas e profissionais,

são apresentados como respostas diretas às demandas do mundo do trabalho.

Conforme excerto:

Excerto 14:

A proposta surgiu como garantia de oferta de educação qualificada a todos os jovens brasileiros e visa aproximar as escolas da realidade dos estudantes, com a atualização por parte das instituições sobre as novas demandas e complexidades dos dias atuais. (Seduc, dezembro de 2020)

Um ponto central é a transformação do papel do professor e da escola, que se reposicionam como facilitadores do desenvolvimento integral dos estudantes. E esse atuação dos profissionais da educação são mencionada em evento de lançamento do programa Jovem do Futuro, com participação do Instituto Unibanco, governador Eduardo Leite menciona o “processo de construção e aperfeiçoamento do capital humano” (Rio Grande do Sul, 2023, s/página) que vem ocorrendo nas escolas, destacando trabalho dos profissionais da educação com os estudantes de EM:

Excerto 15:

São os profissionais da educação que constroem isso. E não é uma tarefa fácil, que exige o amor, o carinho e o apreço pela missão que escolheram. Tem que ter coração, ter alma. Mas também precisa ter metodologias, processos, gerenciamento que deve ser feito para que possamos observar o caminho a ser trilhado e chegar no objetivo que se deseja. (Ibidem)

Apesar de a proposta da Reforma ter uma intenção inovadora, os argumentos podem ser avaliados sob uma perspectiva crítica, considerando os desafios de operacionalizar tais mudanças em realidades escolares diversas, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, presentes nos diferentes territórios escolares.

Por fim, foi construído um quadro com as principais temáticas encontradas nos materiais coletados da SEDUC, do período de 2019 ao início de 2024, com o detalhamento dos conteúdos que são mobilizados a partir dos excertos encontrados.

Quadro 2 - Temática e detalhamento do conteúdo das publicações do SEDUC coletadas (2019 a 2024)

Temática	Detalhamento do conteúdo
Parcerias Privadas	Divulgação das parcerias público-privadas feitas pela SEDUC-RS, tendo em vista a formação e capacitação de professores e coordenadores com parcerias com Google for Education, Fundação Lemann, Sebrae-RS, Instituto Reúna e Fundação Itaú são mencionadas atividades produção de materiais para o NEM.
Reuniões pedagógicas para implementação do NEM	Foram publicados relatos de reuniões pedagógicas, como web-seminários para discutir a implementação do NEM.

Indicadores educacionais	Publicações destacam os baixos números das escolas estaduais em indicadores como Ideb, assim como algumas publicações que exaltam os bons resultados do novo modelo. Entrevistas com educadores e educandos elogiando novo currículo e sua flexibilização.
Outros assuntos	Algumas publicações versam sobre o sucesso da implementação e bons resultados obtidos nas escolas-piloto.

Fonte: Extraído do Portal da SEDUC-RS, elaboração própria, 2024.

O quadro 2 fornece uma visão ampla das estratégias discursivas que estão sendo promovidas pela SEDUC-RS no contexto do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, observa-se fundamentação na argumentação que sugere que o NEM se estrutura a partir de experiências e propostas oriundas de agentes econômicos internacionais.

As questões expostas nos matérias ocorrem em diferentes escalas. Assim, algumas ideias estão atreladas a reverberações de ideias que perpassam diferentes escalas de atuação, sendo em sua maioria argumentos postos em prática na escala regional que se fundamentam em sua origem na arguição feita por outros agentes educacionais de escala global.

Estes enunciados podem ser vistos como pistas para a efetivação de táticas discursivas (Sobral, 2013), sendo mais preciso, táticas discursivas de repetição, onde ao reiterar enfaticamente uma característica busca tornar isto uma verdade, ou melhor, uma verdade mais verdadeira.

Essa mesma tática argumentativa seja empregada pelos agentes públicos e privados que apoiaram a implementação do NEM, tal demonstram os excertos a seguir. Entretanto, neste caso, a repetição é utilizada para enfatizar o caráter de urgência de se renovar o ensino médio, justificando em boa medida a implementação do EMTI, referido neste trabalho como NEM.

A análise dos excertos reforça a centralidade dos argumentos que combinam justificativas técnicas, sociais e econômicas para defender a Reforma. Contudo, a predominância de parcerias privadas e o alinhamento às demandas do mercado suscitam questões importantes sobre o papel do Estado na educação e a potencial homogeneização das práticas pedagógicas. Para uma análise mais crítica, se faz relevante aprofundar sobre como os enunciados da SEDUC-RS dialogam (ou não) com as resistências e percepções de outros grupos envolvidos na reforma do NEM. Isto é feito dialogando com os argumentos feitos pelo Sindicato dos Professores do estado do Rio Grande do Sul (CPERS) na próxima seção.

4.2 Grupo 2: CPERS e o Novo Ensino Médio

Fundado em 1945 e sendo o segundo maior sindicato da América Latina, o CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul) é um dos principais sindicatos de professores e servidores da educação pública no Brasil, atuando especialmente no Rio Grande do Sul. Inicialmente com o nome de Associação dos Professores Públicos do Estado (APERGS), ele nasceu da necessidade de criar uma entidade que defendesse os direitos e interesses dos professores e demais profissionais da educação. A partir dos anos 1960, com a transformação da APERGS em CPERS, o sindicato ampliou seu campo de atuação, incluindo não apenas os professores, mas também outros trabalhadores da educação.

Com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, iniciada a partir da Lei nº 13.415/2017, o CPERS vem posicionando de forma abertamente contrária, tanto quando o NEM ainda era apenas a MP 746 no governo de Michel Temer, quando se iniciou o processo de modificação do ensino médio brasileiro, criando, inicialmente em sua proposta, a obrigatoriamente apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos desta etapa da Educação Básica.

O CPERS se demonstrou abertamente contrário a reforma ainda nas primeiras etapas de elaboração do que viria a ser NEM.¹² Por esta razão, elegemos os materiais produzidos pelos CPERS para verificar os principais argumentos que são veiculados e que compõem o conjunto de enunciados que formam uma outra maneira de se compreender e vivenciar a experiência da Reforma.

Após a busca por reportagens publicadas feitas pelo CPERS, utilizando as palavras “Novo Ensino Médio” e “Escola de Ensino Médio de Tempo Integral” no buscador da página oficial do sindicato, nos levou ao encontro de 20 reportagens, do período de março de 2018 ao final do ano de 2023.

Foram extraídos 25 excertos das reportagens¹³. Após a análise deste material, esses excertos foram vinculados, cada qual a um grupo de enunciados. Do total de 25 excertos, 15 foram interpretados em relação a uma abordagem escalar do NEM e discutidos ao longo da seção com base nos enunciados identificados.

¹²(CPERS, 28/03/2018): Proposta de reforma pode tirar jovens da escola por dois dias na semana. Disponível em: <https://cpers.com.br/proposta-de-reforma-pode-tirar-jovens-da-escola-por-dois-dias-na-semana/>. Acesso em: 14 set. 2024.

¹³ A relação completa de enunciados está disposta no Apêndice C (Seção 10).

A partir da análise dos excertos expostos, é possível tecer algumas reflexões, principalmente, com o auxílio do grupo de enunciados estipulados em nossa pesquisa, que buscam exprimir o que estava sendo argumentado nos excertos em questão, sendo estes grupos: *falta de participação efetiva da comunidade escolar; precarização e esvaziamento curricular; desigualdade educacional; falta de valorização profissional e contra neoliberalismo e privatização.*

Conforme o quadro a seguir (Quadro 3) pode ilustrar a constância argumentativa que possibilitou a ideia de um grupo de enunciados voltados para os argumentos em torno de uma precarização e esvaziamento curricular que está ocorrendo a partir do NEM.

Quadro 3 - Enunciados extraídos de publicações na página do CPERS sobre a Precarização e esvaziamento curricular (2018 a 2023)

Data	Excerto	Enunciado
2018	Outro risco é de os estudantes serem punidos por uma formação com foco na profissionalização que os condicione a carreiras de baixa complexidade no mercado de serviços. “As reformas educacionais comandadas pelas elites têm um único fim, manter a estratificação das desigualdades. Os grupos que apoiam as reformas educacionais no País são os mesmos que bancam as reformas das relações de trabalho, da Previdência [..]	Precarização e esvaziamento curricular
2022	As questões pedagógicas estão precárias. Será estabelecida uma relação sem memória da sociedade brasileira e do mundo com o esvaziamento dos conteúdos em todas as áreas de conhecimento, abdicando a formação integral e integrada dos últimos anos.	Precarização e esvaziamento curricular
2022	Tem uma disciplina que é o projeto de vida. É na verdade uma tentativa de trazer o ‘coaching’ para dentro da escola . É aquela ideia de que ‘você pode, você consegue e tem de estabelecer metas para conseguir. Imagina um professor dizendo isso para um aluno de periferia que tem de trabalhar a tarde inteira e chega cansado na sala de aula.	precarização e esvaziamento curricular
2023	Esta reforma representa o atraso, a precariedade educacional e pedagógica, a fragmentação do ensino e o trabalho com mão de obra barata e alienada, que os patrões querem impor.	Precarização e esvaziamento
2023	Queremos ver todos estudantes nas universidades públicas e essa reforma vem na contramão, pois precariza o ensino , os docentes não atuam em suas áreas de formação e ainda há a redução do currículo.	Precarização e esvaziamento curricular
2023	Os dados da pesquisa mostram que a gente teve um esvaziamento e uma fragmentação do currículo do Ensino Médio. Por que esvaziamento? Porque com o teto de 1.800 horas, que as escolas têm para a formação geral, de um total de 3.000 horas do EM, aqui no RS a gente vê uma redução significativa nos períodos de aula que os estudantes têm de português, de matemática, [...]	Precarização e esvaziamento curricular
2024	Somos obrigados a abrir novas trilhas, mas sem cachorros e sem facões. Não sabemos como trilhar esses caminhos, porque não tivemos orientação.	Precarização e esvaziamento curricular

Fonte: (Site oficial do CPERS, grifo nosso, elaboração própria, 2024).

Em suma, estes conceitos-chave podem muito bem sintetizar os principais enunciados encontrados nas reportagens da entidade sindical em questão, apresentados através dos excertos.

A potência de uma argumentação, manifestada nos excertos, em ultrapassar sua escala de origem, demonstra a criação de um conjunto de enunciados que dão

forma a uma prática discursiva que “não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 1986, p.70).

Nas reportagens selecionadas aparece repetidas menções à *falta de participação efetiva da comunidade escolar* nas propostas trazidas pelo NEM, atrelado a ideia de pertencimento, muitas escolas pediam um momento de escuta das demandas de quem está no “chão da escola”. Docentes e pesquisadores, em sua maioria entrevistados nas reportagens, acusam a reforma de estar sendo posta em prática com falta de participação efetiva da comunidade escolar. Embora a Secretaria tenha aberto um curto período para consulta com as escolas gaúchas, através de preenchimento de formulários e visitas técnicas às escolas estaduais. (SEDUC-RS, agosto de 2023).

Excerto 1:

Ao impor um currículo sem construí-lo no chão da escola, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) evidencia a falta de diálogo com a categoria. Exemplo disso foi a baixa adesão dos trabalhadores em educação ao processo de escolha dos redatores do Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio. (CPERS, janeiro de 2021)

Excerto 2:

Hoje, os estudantes de Porto Alegre saíram às ruas para dar o recado de que nós estamos organizados contra o Novo Ensino Médio. Sabemos que é possível construir um novo tipo de educação, mas para isso é preciso escutar os estudantes, os professores e os funcionários de escola. Seguimos na luta por uma educação de qualidade, ao lado dos educadores. (CPERS, agosto de 2023b)

Para além da força sindical em questão, a argumentação em desconformidade com a Reforma encontrou voz também entre os estudantes secundaristas, que participaram de uma série de protestos que marcaram o ano de 2023.¹⁴ Por exemplo, no dia 15 de março daquele ano, durante o Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio, um estudante do EM expressa sua opinião e reflete o que pensava boa parte dos estudantes sobre a Reforma:

¹⁴ G1: Protesto contra o Novo Ensino Médio bloqueia Avenida Paulista. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/22/protesto-contra-o-novo-ensino-medio-bloqueia-avenida-paulista.ghtml>. Acesso em 06. out. 2024.

Excerto 3:

Preferimos como era antes da reforma. As mudanças não foram bem desenvolvidas pelo governo e a opinião dos estudantes não foi ouvida. Não teve conversa, foi imposto. (CPERS, março de 2023a).

O programa do NEM, principalmente para as escolas públicas, apresenta vários problemas, principalmente em se tratando da pouca participação com educadores em sua criação. Isso em vista, entidades e movimentos ligados a educação assinaram uma carta pedindo revogação total da política (CPERS, julho de 2022):

Excerto 4:

Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. O compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país.

A partir da leitura que foi realizada, podemos dizer que não seria possível a implementação dessa política educacional sem um forte amparo e argumentos empresariais no campo educacional, sendo fornecido subsídios para esse argumento oriundo de organizações privadas que participaram ativamente na construção do NEM, como a Fundação Lemann (FL) e Itaú Educação e Trabalho, por exemplo, que estão sob a lógica do discurso neoliberal.

Embora possua alguns excertos que possuam reverberações similares com o exposto pela SEDUC, o campo discursivo, aqui representado pelo CPERS, anuncia em tom categórico um esvaziamento do ensino médio, que nos levou a criar a categoria de palavras-chave da *precarização e esvaziamento curricular*, tendo como referências os excertos:

Excerto 5:

Outro risco é de os estudantes serem punidos por uma formação com foco na profissionalização que os condicione a carreiras de baixa complexidade no mercado de serviços. “As reformas educacionais comandadas pelas elites têm um único fim, manter a estratificação das desigualdades. Os grupos que apoiam as reformas educacionais no País são os mesmos que bancam as reformas das relações de trabalho, da Previdência [...] (CPERS, março de 2018)

Excerto 6:

Tem uma disciplina que é o projeto de vida. É na verdade uma tentativa de trazer o ‘coaching’ para dentro da escola. É aquela ideia de que ‘você pode, você consegue e tem de estabelecer metas para conseguir. Imagina um professor dizendo isso para um aluno de periferia que tem de trabalhar a tarde inteira e chega cansado na sala de aula. (CPERS, janeiro de 2022)

Excerto 7:

Esta reforma representa o atraso, a precariedade educacional e pedagógica, a fragmentação do ensino e o trabalho com mão de obra barata e alienada, que os padrões querem impor. (CPERS, março de 2023b)

A menção constante sobre a inserção de conteúdos e disciplinas voltadas para o empreendedorismo e ao mercado de trabalho converge no sentido de fomentar a tática discursiva de repetição de um cenário precário de ensino, com a fragmentação curricular. Os excertos abrangidos por este enunciado foram retirados de reportagens que continham pesquisadores da educação e professores entrevistados, que vivenciam o projeto representado pelo NEM na prática, que os coloca em lugar de destaque para relatar a proximidade (ou não) do discurso oficial do NEM com a realidade do cotidiano escolar.

As disciplinas como Projeto de Vida também operam a partir da “lógica de uma organização curricular redutora de custos” (Kuenzer, 2020, p. 59), no sentido de desqualificar o trabalho docente, uma vez que qualquer licenciatura está habilitada para ministrar essa disciplina. Este cenário coloca os agentes escolares na condição de “espectadores da política construída pela SEDUC-RS e seus parceiros privados” (Chagas, 2024, p. 151).

Nesta enseada, o professor Gaudêncio Frigotto, em entrevista, exclama que o NEM representa “um retorno ao pragmatismo, à fragmentação e ao adestramento para o trabalho simples e à alienação social e política.”¹⁵

Os argumentos que alerta para o problema da *desigualdade educacional* aprofundada através do NEM encontra amparo no relato fornecido pelo professor e pesquisador que foi ouvido em reportagem do CPERS, Gabriel Grabowski, representante da Associação de Escolas de Formação. O docente em questão reporta a ocorrência de uma "disputa pelo controle da formação dos jovens", além de dar voz para o cenário de precariedade da infraestrutura escolar (CPERS, janeiro de 2022a).

Estes argumentos, segundo o docente, demonstram como a Reforma desconsidera o contexto social dos estudantes e tendem a culpar professores e escolas pelas dificuldades no engajamento dos jovens, de maneira que pesquisadores pontuam:

¹⁵ SINTIFRJ: Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021. sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/. Acesso em 07 out. 2024.

Excerto 8:

Vendida pelo governo como uma grande salvação, o novo Ensino Médio aprofunda o desmonte e reforça uma perspectiva privatista e de mercado que amplia as desigualdades educacionais. (CPERS, janeiro de 2022b)

Excerto 9:

Passados mais de cinco anos de tramitação e preparação, a reforma chegou nas escolas que reclamam: falta de diálogo, preparação das instituições, formação de professores, melhoria das condições de infraestrutura, evasão de estudantes em função da pandemia. Em síntese, o planejamento fracassou, e os estudantes não irão receber o que lhes foi prometido: uma escola melhor, um currículo melhor e sua participação no processo, que inclusive não foram partícipes da construção. (Ibidem)

Em paralelo a isso, o Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e o Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio da FAGED/UFRGS (GEPPEM) expõe em uma carta aberta à comunidade gaúcha as contradições encontradas entre a proposta trazida pelo NEM e as realidades das escolas gaúchas e o público que elas atendem:

Chamamos a atenção da sociedade gaúcha para um projeto de educação que reforça a desigualdade, mantendo e aprofundando dois modelos de educação que afrontam o preceito da igualdade das condições de acesso e permanência na escola, previsto na Constituição Federal: de um lado estudantes que têm acesso à educação em escolas privadas, que preparam as pessoas para ocupar lugares destacados na sociedade, como juízes, médicos, advogados, promotores, procuradores e, do outro lado, jovens que precisam trabalhar para sobreviver e que em escolas públicas mal equipadas e sem condições de infraestrutura, com professores precarizados em sua situação salarial e vivencial, não terão oportunidades de uma formação ampla para, no futuro, também poderem percorrer os caminhos valorizados pela sociedade em termos de escolhas profissionais.¹⁶

De maneira semelhante, pesquisadores sobre o EM no Brasil alertam que essa mudança atual do NEM remete a Reforma de Campos ocorrido na década de 1930 que, de forma simples e resumida, consistia na separação entre a escola humanista e científica - que se caracterizava por preparar os jovens para a entrada no ensino superior - e a escola para a qualificação profissional, que por sua vez, preparava os estudantes para a entrada no mercado de trabalho.

A frequente falta de opções para estudantes de escolas fora dos grandes centros urbanos é um dos vários questionamentos feitos sobre o NEM, levantado pelo

¹⁶ Trecho reproduzido da “Carta à Sociedade Gaúcha sobre o Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs/2021/11/17/carta-a-sociedade-gaucha-sobre-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 25 set. 2023.

primeiro relatório do Senado Federal de 2023, onde consta neste documento que Secretarias da Educação alertaram sobre o modelo:

O modelo em implementação garantiu a ampliação da carga horária de todas as escolas. No entanto, devido ao contexto socioeconômico de muitos estudantes, dificulta que os mesmos trabalhem ou realizem estágio, no caso das escolas de Tempo Integral. (Seabra e Leitão, 2023, p. 99)

A experiência dos primeiros anos de implementação do NEM alerta os agentes educacionais para o risco de a reforma aprofundar as desigualdades já existentes entre escolas públicas e privadas. Nesse contexto, destacamos que o agente escolar em foco, o CPERS, que atua em escala estadual, tende a alinhar-se aos argumentos de professores e alunos inseridos em seus respectivos contextos locais.

Esses grupos enfatizam a necessidade de maior participação na formulação de propostas, valorização dos profissionais da educação e investimentos em infraestrutura adequada. Isso demonstra como os argumentos transcendem a escala de origem e se conectam por meio de argumentos que apresentam pontos de convergência, reforçando demandas similares em diferentes níveis de atuação.

Além disso, a argumentação do CPERS de reforçar a necessidade de *valorização profissional* encontra voz em diversos excertos encontrados, em que existe a preocupação com a motivação dos professores para lidar com o currículo pelo qual não tiveram a formação adequada, conforme exposto nos relatos publicado pelo CPERS, onde professores de uma escola de Porto Alegre relatam suas experiências com o NEM:

Excerto 10:

Somos obrigados a abrir novas trilhas, mas sem cachorros e sem facões. Não sabemos como trilhar esses caminhos, porque não tivemos orientação. Não sabemos como trilhar esses caminhos, porque não tivemos orientação. (CPERS, fevereiro de 2024)

Excerto 11:

É muito triste ver colegas se desencantando com a profissão. O problema disso é a materialização não só para o estudante, mas também para o professor. Imagina o docente tendo que passar essa mensagem diante da precariedade em que ele vive. (Ibidem)

O uso de termos como “não se sentem mais realizados” ou “desânimo” para descrever a situação dos professores e professoras envolvidos na implementação da Reforma do EM evidencia o impacto dessa política nas escolas. Essa percepção

crítica é amplamente documentada em reportagens e artigos elaborados por entidades como o CPERS.

Tais argumentos, articulados de forma coesa, refletem as consequências da lógica neoliberal no ambiente escolar. É na escala local que se observa a construção de solidariedade entre os profissionais, um espaço onde as dificuldades enfrentadas em sala de aula com o novo modelo encontram maior abertura para serem debatidas.

Por outro lado, nas escalas de origem e intermediária, percebe-se uma negligência em reconhecer a importância desses relatos. Essa desconexão prejudica o planejamento de reformas educacionais fundamentadas nas experiências concretas dos agentes escolares diretamente impactados. Em seguida, consta mais um excerto de fevereiro de 2024, que reforça este argumento da existência de um cenário de falta de motivação com o novo modelo na rede estadual do RS:

Excerto 12:

Fica muito claro que os professores não se sentem mais realizados, porque se formam em uma área e são obrigados a lecionar uma matéria em uma área que não foram preparados. Os cursos feitos pelas coordenadorias da Seduc não atingem os objetivos que se propuseram para a formação dos professores. As medidas estão sendo tomadas de cima para baixo, sem conversar com a categoria. (CPERS, fevereiro de 2024)

Por fim, alguns elementos encontrados formam enunciados mais ou menos congruentes entre si sobre a argumentação da força sindical contra neoliberalismo e privatização que estes agentes educacionais acusam o novo modelo de reforçar para o ambiente escolar.

Excerto 13:

Para a docente, a proposta esvazia o conteúdo pedagógico e altera a cultura da educação pública e a própria compreensão do papel da escola na formação dos sujeitos. A BNCC baseia-se em uma lógica verticalizada e mercantil, atendendo a interesses de grupos empresariais e conservadores, que pautam e influenciam o debate desde 2013. (CPERS, julho de 2018)

Excerto 14:

Nós já participamos de encontros internacionais e constatamos que o projeto de privatização é internacional. O que mais me preocupa é que os governos e os grupos privatizantes vão transformar os educadores como meros repassadores das ideias do capitalismo. Estamos sobrecarregados e exaustos nessa pandemia, o que a gente precisa é do empoderamento dos educadores. (CPERS, dezembro de 2020)

Excerto 15:

Trata-se de um verdadeiro apartheid socioeducativo, projetado para transformar jovens em massa de trabalho acrítica, sem formação humanística e pronta para servir a interesses. Mão de obra barata para a estratégia neoliberal de superação da crise do capital. (CPERS, janeiro de 2022)

A efetiva participação de agentes privados em etapas de elaboração e implementação do NEM reforça a argumentação do sindicato destas políticas educacionais como condizentes com a lógica neoliberal de educação, realizada pelas reformas como o NEM e a BNCC. E isso nos levou a proposta do grupo de enunciados que expressam esse posicionamento contra o neoliberalismo e privatização.

Isso tanto é possível encontrar bases argumentativas nos materiais do CPERS como nos materiais publicados pela SEDUC-RS, que costumeiramente ao longo dos últimos anos concedeu espaços para divulgação e destaque para a formação de parcerias com entes privados para implantar, capacitar e desenvolver etapas do NEM na rede estadual gaúcha. Entretanto, o que foi exposto pelo CPERS utiliza argumentos contra esta agenda, enquanto o que está publicado em nome da Secretaria de Educação apresenta tais parcerias como benéficas para as escolas públicas do estado, enfatizando seus potenciais impactos positivos no contexto educacional

Em uma análise foucaultiana, tais enunciados, ao serem organizados como conjunto, permitem identificar as regras, normas e condições históricas que definem o que pode ser dito e o que é silenciado em um campo discursivo. Dessa forma, os conceitos-chave apresentados na tabela refletem não apenas as argumentações sobre o NEM, mas também as condições que moldam e delimitam o debate sobre essa reforma educacional.

O Quadro 4, de igual forma, fornece indícios sobre o conjunto de argumentos que foram apreendidos pela leitura das publicações coletadas para esta pesquisa, mesmo aquelas que não tiveram excertos seus aproveitados para a criação dos grupos de enunciados.

Assim sendo, colocamos como as principais temáticas das reportagens: a Precarização e esvaziamento curricular advindos da reforma, esse argumento aponta para a fragmentação do ensino, com o enfraquecimento das disciplinas da FGB em favor de uma abordagem que prioriza o empreendedorismo e profissionalização no EM.

Quadro 4 - Tabela de notícias por temática publicada pelo CPERS (2018 a 2024)

Temática	Detalhamento do conteúdo	
----------	--------------------------	--

Precarização e esvaziamento curricular	Conjunto de enunciados que apontam para uma precarização, fragmentação ou esvaziamento curricular, no sentido de que a Reforma enfraquece o ensino propedêutico e incentiva o empreendedorismo e a profissionalização do ensino médio.
contra neoliberalismo e privatização	Excertos que inserem o NEM como uma política de privatização da educação e de lógica neoliberal para a rede estadual de ensino.
falta de participação efetiva da comunidade escolar	Conjunto de excertos que colocam a Reforma como imposta pela Secretaria de Educação, com pouca ou nenhum diálogo com os professores e alunos envolvidos nas mudanças.
desigualdade educacional	Aprofundamento das desigualdades educacionais através do NEM, tanto pela falta de flexibilização prometida como pelo incentivo a profissionalização através da Reforma, que direciona estudantes de baixa renda para a profissionalização em detrimento do prosseguimento para o nível superior de ensino.

Fonte: (elaboração própria, 2024)

O Quadro destacado almeja apresentar as principais argumentações articuladas nos enunciados encontrados, organizados como temáticas centrais que estruturam conjuntos coerentes de argumentos sobre o NEM. Sob a ótica da análise do discurso, conforme proposta por Michel Foucault, os conceitos-chave expressam enunciados, compreendidos como unidades de sentido que emergem de excertos. Esses enunciados não se limitam a frases ou sentenças isoladas, mas configuram elementos significativos que revelam relações discursivas, posições de sujeito e práticas de poder.

No processo de implementação do novo modelo de EM, foi destacada a falta de consulta com os agentes escolares, ainda a argumentação sindical reiterando que esta reforma proporciona o aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes. Além disso, o sindicato se argumenta de forma bastante consistente ao longo dos últimos anos contra o neoliberalismo e privatização, através das políticas educacionais que o NEM está inserido.

Estas argumentações, juntamente com as já exploradas, reafirmam a condição do grupo 2 enquanto agente escolar inserido no contexto da prática desta política educacional.

Conforme Teramatsu (2020, p. 53), "o contexto da prática é onde a política está sujeita à ressignificação, no cotidiano", evidenciando que o que é proposto pela SEDUC-RS pode ser compreendido de forma distinta por aqueles que vivenciam no "chão da escola" (Giordani, 2019) o que tem sido imposto pelo contexto de origem da agenda de formas, como a política em questão.

5 O Novo Ensino Médio enquanto política de escala

Neste tópico, propomos uma análise contextualizada, utilizando a noção de escala, a partir dos dois grupos mencionados anteriormente, para compreender o cenário de disputas que o NEM está inserido e figura como mais um episódio de um amplo contexto de reformas neoliberais na educação.

Esta forma de compreender e abordar a temática de pesquisa deriva de nossa preocupação latente com a questão espacial sobre os fenômenos educacionais. Logo, a questão do espaço ganha vital importância para se pensar a Educação, uma vez que “o espaço se constitui enquanto um elemento básico da atividade educativa” (Gomes, 2014, p. 2).

Parte-se da premissa de que a educação pública brasileira está “sob a égide de uma política neoliberal que esvazia crescentemente o papel do Estado” (Corti, 2019, p. 3) e essa política atribui e apenas existe dando suma importância as reformas “como agenda e como discurso, que parecem ter desempenhado um papel central no jogo político” (Ibidem).

Essa abordagem para ler e compreender a reforma/deforma do EM está fundamentada nos diversos argumentos utilizados e nas significativas diferenças de percepção entre os agentes envolvidos nessa política. Com isso, buscamos entender de forma mais precisa como se configuram as disputas pelo projeto de educação representado pelo NEM, considerando os diferentes níveis de atuação dos agentes educacionais.

O conceito de escala geográfica, fundamentado a partir do exposto na seção do percurso teórico-metodológico percorrido, é essencial para entender como fenômenos e políticas podem se combinar e formar diferentes arranjos interpretativos, dependendo do nível de análise abordado — seja global, nacional, regional ou local. Quando posto em prática para analisar o NEM, o conceito permite observar como essa reforma educacional se desdobra e afeta o sistema educacional brasileiro de formas distintas em cada escala.

Embora tenhamos argumentado que existem dois grupos discursivos com expectativas diametralmente opostas sobre o Novo Ensino Médio, nesta seção propomos uma análise das divergências (dissonâncias) e dos pontos de concordância (encontros) entre as diferentes perspectivas e argumentos sobre a Reforma. Essa abordagem, ao destacar tanto os pontos de conflito quanto de convergência, permite

uma compreensão mais ampla e equilibrada do Novo Ensino Médio, revelando as complexidades e as múltiplas vozes envolvidas no debate.

Pensada originalmente a partir da escala nacional, a Reforma foi desenvolvida pelo governo federal com o objetivo de flexibilizar o currículo e oferecer uma educação mais conectada às necessidades dos estudantes e ao mercado de trabalho.

Nessa escala de atuação, ou seja, na escala nacional, o foco está na criação de diretrizes gerais, nas metas e na visão que o Ministério da Educação (MEC) propõe ao argumentar em prol da melhoria da qualidade da educação e a redução da evasão escolar através do NEM.

Os grupos argumentativos, representados pela SEDUC e pelo CPERS, em seu conjunto de excertos não estão representando a si próprios, e sim o fazem inseridos apenas do lugar de exercício do ato elocutivo, mas sim inseridos em diferentes escalas ora de reverberação ora de criação de novos sentidos para a política educacional que modificou a estrutura do ensino médio brasileiro.

Para compreender a atuação dos agentes globais que se envolvem, de algum modo, na implementação do NEM é necessário recorrer a Barroso (2006), onde o autor se refere a três instâncias reguladoras que se distinguem, principalmente, pelo locus de sua produção (hierarquia) e pela amplitude e poder de influência que exercem sobre as relações que se estabelecem entre os diversos níveis de concepção de políticas educacionais.

A fundação de organismos internacionais como BIRD e OCDE mudaram o jogo político de planejamento e consulta para as políticas públicas, passando de projetos nacionais de desenvolvimento para um jogo comparativo entre indicadores entre diferentes nações. Conforme acrescenta Held (1991, p. 170):

O desenvolvimento das organizações internacionais e transnacionais levou a importantes mudanças na estrutura das decisões políticas mundiais. Foram estabelecidas novas formas de política multinacional e, com elas, novas formas de decisões coletivas envolvendo Estados, organizações intergovernamentais e uma variedade de grupos de pressão transnacionais.

Barroso cita três níveis de regulação: o transnacional, o nacional e o local. A regulação transnacional, que nos interessa para esta seção, ocorre principalmente por:

[...] influência dos organismos internacionais de financiamento e dos discursos, que circulam em fóruns de decisão e consultorias internacionais no domínio da educação, sendo adotadas pelos governos nacionais, como princípios e diretrizes orientadoras do funcionamento dos seus sistemas educacionais (Andrade, 2021 apud Barroso, 2006).

Desse modo, destacam-se o papel dos organismos internacionais – como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como simplesmente Banco Mundial (BIRD) e a UNESCO¹⁷ – na formulação de diretrizes que influenciaram o projeto educacional que culminou no NEM.

Andrade (2021) assinala como estas instituições promovem a modernização da educação sob uma perspectiva de "economia do conhecimento", onde são propostas abordagens focadas em competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Sendo igualmente demonstrada a crescente influência do setor empresarial na educação pública brasileira e sua participação na disseminação das políticas e reformas para o ensino médio, de forma que se torna recorrente o uso de termos como “difusão, empréstimos, transferência, convergência ou políticas viajantes” (Verger, 2019, p. 10) para designar os diferentes graus de influência das agências internacionais nos estados nacionais e em seus programas de governo.

Agências internacionais como a UNESCO, a OCDE¹⁸ e o BIRD exercem influência não apenas por meio de sua presença direta em diversos territórios ao redor do mundo, mas, sobretudo, pela força de suas ideias e práticas que se apresentam como modelos a serem seguidos, especialmente para países emergentes. Essas agências articulam “conceitos de orientação economicista, como produtividade, qualidade empresarial, competitividade, eficiência e eficácia com outros conceitos de natureza sócio humanitária, como equidade, inclusão social e coesão social” (Andrade, 2021, p. 47).

Freitas (2018) caracteriza esse fenômeno como a Reforma Empresarial da Educação, um movimento global que busca transformar as práticas educacionais em consonância com a reestruturação produtiva do capital. Esse processo é baseado em uma combinação de padronização, avaliação e responsabilização, fundamentado no conceito de *accountability* (palavra em inglês para responsabilidade, em tradução

¹⁷ Sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, uma agência especializada das Nações Unidas, criada em 1945. Possui como objetivo “partilhar conhecimentos, dados e experiência para reforçar a coordenação global no campo da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação, apoiando todos os Estados-Membros face aos atuais desafios globais” (UNESCO, tradução própria, 2024).

¹⁸ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional fundada em 1961, com sede em Paris (França), que trabalha para construir “políticas melhores para vidas melhores” e tem como objetivo a identificação e o estabelecimento de práticas e políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. (Brasil, 2024)

livre; esse conceito exprime uma ideia de responsabilização individual por êxitos ou pela ausência destes no desempenho escolar), que organiza a educação de acordo com os princípios do livre mercado.

Assim, padrões empresariais são incorporados ao funcionamento das escolas, junto a um conjunto de medidas que promovem a privatização gradual do ensino público, frequentemente legitimadas pela mídia e com uso de termos positivos para o público em geral como *inovação*, *empreendedorismo* e *protagonismo juvenil*.

As reformas do Estado – educacionais, trabalhista e previdenciárias – e as críticas à ineficiência e à burocracia estatal e à crise da educação, entre outros discursos, alicerçaram-se em termos como “modernização”, “qualidade”, “inovação”, “empreendedorismo” e “valorização” (Dressler, 2022, p. 300).

Agentes como Movimento Todos pela Educação (TPE) e FL n também são atores do campo da educação que se referem sobre o ensino médio fazendo citações a organismos internacionais que preconizam a renovação da educação pública brasileira, como uma publicação da Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2005.

Neste cenário, em 2016, o MEC convoca de forma aberta a participação do empresariado brasileiro para a elaboração de propostas de melhoria na educação, em reunião com a CNI: “Eu ousou aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino” (Brasil, 2016a).

Em concordância com o exposto, para a agência da ONU dedicada aos desafios no campo da educação, umas das recomendações para as redes de ensino secundárias – que lidam com o que chamamos no Brasil de Ensino Médio – a adoção de “modelos flexíveis de ensino” e “programas de aprendizagem profissional” (UNESCO, 2008, p. 26).

Em paralelo ao que é preconizado pela UNESCO, o BIRD também manifesta, desde pelo menos o final do século XX, a importância dos países em desenvolvimento de financiar políticas públicas em diversos setores, como saúde e educação. Na perspectiva do BM, a Educação é tida como “uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes” (Altmann, 2002, p.79).

A mudança no papel do Estado na educação consta como uma das medidas preconizadas por organismos internacionais como o BIRD para os países emergentes,

a partir da década de 1980. Neste período, a indústria passava por uma revolução tecnológica, sofria da falta de qualificação dos trabalhadores, passando a se investir no que foi intitulado de expansão horizontal da educação, isto é, “expansão da educação como necessidade de todos e essencial para o desenvolvimento econômico” (Nunes; Braga, 2016, p. 54).

A repetição de argumentos propagados por organismos internacionais e adotados como base para diretrizes de órgãos brasileiros de educação exemplifica a influência em múltiplas escalas das ideias e princípios subjacentes ao NEM. Portanto, utilizamos a noção de escala entendendo que ela

[...] constitui um produto de processos mais amplos e de relações sociais, deslocando a centralidade das relações global-local para a preocupação com a política de escala, que compreende a escala como um produto da construção social do poder, ou seja, incorpora e manifesta as relações de poder subjacentes entre os sujeitos (Mackinnon, 2010).

Este processo ocorre desde início, no processo inicial do que viria a ser o NEM, ou seja, a MP nº 746 de 2016, atestava para o alinhamento da proposta com o que era veiculado por outros organismos internacionais interessados no desempenho da escola em países como o Brasil:

A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Finalmente, a EM aduz que a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (Brasil, 2016b, p. 08)

Sendo também recorrente a menção a aprendizagem ao longo da vida (ALV), objeto comum na discussão que preza pela renovação dos currículos escolares e a adoção de modelos com disciplinas optativas, onde façam os estudantes participarem ativamente da construção de seu ensino.

Entretanto, isso é posto na escola, mas deve valer para toda a continuidade da vida dos estudantes, uma vez que é cada vez mais urgente a produção de sujeitos acostumados a se renovarem constantemente, num mundo globalizado cada vez mais calcado na incerteza e impermanência de laços sociais e de emprego. Desse modo, temos um cenário onde as ideias centrais na discussão sobre a educação secundária correspondem a demanda do mercado de trazer para a escola flexibilidade para estudantes, futuros trabalhadores igualmente flexíveis.

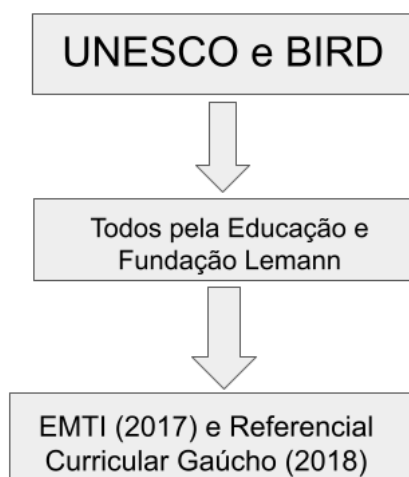
Em um relatório da UNESCO (2005, p. 20) sobre a educação secundária no mundo, citado como referência pelo movimento TPE, são elencados pontos para se

aprimorar no ensino médio, dentre estes pontos, estão uma conexão maior entre o ensino geral básico da etapa (considerada aqui a FGB no contexto brasileiro) e a Formação Técnica-profissional sendo recomendado “a construção de pontes entre as duas modalidades e a formação de itinerários individuais de aprendizagem ao longo da vida”.

Outrossim, o que ocorre está acontecendo no campo da educação em relação a aproximação com o pensar neoliberal perpassa, com diferentes intensidades e de diferentes formas, todas as atividades humanas, sejam elas econômicas ou não. De maneira que observamos não só “uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação do Estado” (Ball, 2014) como “o avanço do privado dentro do público e da desestruturação desta que é a última etapa da educação básica” (Bairros, 2024, p.23).

A figura 4 destaca as escalas dos argumentos encontrados no NEM, em se tratando da aprendizagem ao longo da vida, inovação através da tecnologia e autonomia aos estudantes como ideias recomendadas e que culminam, em última instância, na configuração e prática da reforma do EM.

Figura 1 - Ordem escalar de argumentos de renovação para o ensino médio



Fonte: elaboração própria.

As figuras 1 e 2 representam a ordem escalar dos argumentos em prol da renovação do EM. O argumento da necessidade de inovação na educação começa a aparecer nas orientações da UNESCO e do o BIRD evidencia a necessidade de financiamento na educação, principalmente após a crise de endividamento externo dos países latino-americanos durante a década de 1980, onde a partir daí foi possível, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) passar a assumir a tarefa de formular

políticas para a educação. Dessa forma, foi possível através de políticas setoriais interferir no desenrolar da educação e de sua subordinação aos métodos econômicos (Silva, 2002).

A partir da publicação do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, o Banco Mundial (1997) incentiva a privatização dos serviços públicos, por meio do reordenamento do papel do Estado nos países periféricos, onde a educação passaria a ser entendida, progressivamente, “de um direito social para um bem de consumo individual, como uma espécie de produto a ser consumido no diversificado mercado educacional” (Nunes; Braga, 2016, p. 56).

O argumento de inovação através da inserção de tecnologias na educação sustenta algumas das propostas do NEM, conforme relatava Eduardo Leite em 2019 durante encontro com a assessora de Educação do Itaú BBA:

O ensino profissionalizante também deve despertar a capacidade de raciocínio lógico. Áreas como tecnologia e agro são relevantes para o Rio Grande do Sul. Uni-las também é uma ideia interessante. (Seduc, 2019)

A exaltação da profissionalização no EM evoca, de igual modo, a colaboração dos agentes privados para a formulação e implementação da Formação Profissional e Tecnológica, conforme destaca TPE:

[...] é necessário garantir que a formação geral em língua portuguesa e em matemática seja mantida nos cursos profissionais, tanto quanto possível de forma aplicada aos conteúdos das formações específicas; e também zelar para que os cursos profissionais tenham qualidade e requeiram uma experiência concreta de trabalho, sob supervisão adequada. [...] Para isso, o **ensino profissional não pode funcionar separado do setor produtivo, o que implica políticas de financiamento do setor privado**, sobretudo o industrial (Todos pela Educação, 2013, p. 85, grifo nosso).

Assim sendo, os argumentos e enunciados apresentados dão forma para o discurso dos órgãos oficiais da Reforma, que possuem raízes em um discurso difundido na escala global por organismos internacionais igualmente identificados com a pauta do neoliberalismo enquanto uma verdade de nosso tempo.

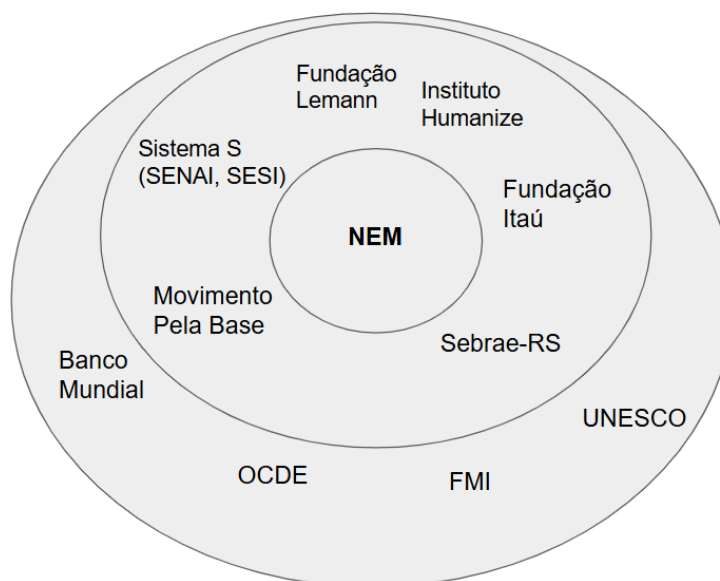
Dessa forma, os argumentos expressos no conjunto de excertos encontrados tanto do grupo 1 com do grupo 2 sobre o NEM colocam estes grupos como tributários em seus argumentos da influência do discurso neoliberal na educação. Essa influência é ilustrada pelas relações complexas entre diferentes agentes educacionais, que operam em múltiplas escalas.

Na escala local, o NEM é compreendido principalmente como a Reforma do Ensino Médio implementada nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Já na

escala nacional, destacam-se instituições privadas de ensino, como as que integram o Sistema S, e fundações educacionais criadas por bancos privados. Por sua vez, na escala internacional, agências multilaterais fornecem recomendações que orientam as decisões nacionais na elaboração do NEM.

Agentes educacionais de diferentes escalas – da escala local a escala global – interagem e convergem para culminar na criação do que ficou conhecido como Novo Ensino Médio, perpassando fronteiras institucionais e territoriais. Essa forma de se proceder da Reforma do EM encontra amparo com o proposto por Bowe et al. (1992) em se tratando da ocorrência de contextos de influência; de produção de uma política e de prática. A Figura 2 ilustra essa dinâmica, mostrando como os diversos agentes e suas respectivas escalas se articulam nessa política que, em última instância, ocorre na escala local, do cotidiano e de prática.

Figura 2 - Agentes globais e nacionais envolvidos no Novo Ensino Médio no RS



Fonte: elaboração própria, 2024.

Conforme é possível observar (Figura 2), a disseminação do discurso neoliberal na educação possui múltiplos fatores e agentes envolvidos, entretanto, não segue uma ordem totalmente linear cronológica entre eventos e escalas, embora seja possível perceber um aumento desse discurso através do tempo e passando por uma relação *up-down*, no sentido de que as escalas mais próximas do cotidiano da escola sofrem influência dos agentes educacionais do contexto de influência. Desse modo,

acreditamos acontecer uma “interação dialética entre o global e local” na implementação do NEM (Mainardes, 2006, p. 52).

Os argumentos preconizados pelos organismos internacionais e nacionais expostos (Figura 2) buscam, através da educação, "formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja a base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica" (Kuenzer, 2022, p. 23). Para isso, é necessário renovar o EM, inserindo tais perspectivas de inovação.

As propostas para a educação feitas pelo BIRD e OCDE, por exemplo, influenciaram a formação de políticas educacionais como o a *Common Core State Standards* (2010), nos Estados Unidos. A *Common Core*, como ficou conhecida, foi implantada para padronizar e melhorar o ensino de Matemática e Língua Inglesa, buscando assegurar que os estudantes criem habilidades essenciais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, com ênfase em competências como raciocínio lógico e resolução de problemas.

Outras reformas como o NEM e a *Common Core* foram desenvolvidas nos sistemas de ensino ao redor do globo, em sua maioria consonantes com o que é incentivado pela OCDE (2015), no relatório *Futuro da Educação e Competências 2030*, onde se utiliza da metáfora de uma bússola que deve indicar o caminhos que os estudantes do próximos anos devem trilhar, daí chamado também *de Bússola de Aprendizagem 2030*.

Esta *Bússola para 2030* possui como aprendizagens essenciais a criação de competências e habilidades que “não abrangerão apenas a literacia e numeracia, mas também a literacia de dados e digital, a saúde física e mental, a saúde social e aptidões emocionais.” (Ibidem, p. 25).

Segundo Apple (2015, p. 608), essas reformas "reforçam o poder da 'cultura de auditoria' e promovem uma abordagem de 'democracia frágil', que privilegia o consumidor individual ao invés de uma 'democracia espessa' com participação coletiva". Todos os agentes globais mencionados podem muito bem se enquadrar como parte dos denominados *reformadores empresariais da educação* (Ravitch, 2011a, 2011b), que divulgam princípios do mercado como pauta para reformas:

Eles não são professores, mas eles acham que sabem como consertar as escolas. [...] Eles dizem que as escolas devem operar como empresas, porque o livre mercado é mais eficiente do que o governo. Portanto, esses reformadores – chamo-os de reformadores empresariais – defendem reformas baseadas no mercado (Ravitch, 2011a, p. 2).

Estes reformadores, por sua vez, produziram diversos documentos atestando a necessidade de renovação no ensino médio e sua aproximação com mercado de trabalho, como, por exemplo, o TPE expressa de forma categórica:

Há no Ensino Médio um engessamento por conta das disciplinas obrigatórias, que são muitas. Isso impede escolhas. Não se pode aprofundar temas específicos e de maior interesse para os alunos. A primeira ruptura precisaria acontecer nesse ponto. [...] Por sua vez, o Ensino Técnico, que hoje tem uma gama enorme de possibilidades em função das inúmeras profissões que não param de surgir, também se desprenderia das amarras do grande número de disciplinas obrigatórias e seria uma outra opção muito mais atraente **para o jovem que quer entrar rapidamente no mundo do trabalho** (Todos pela Educação, 2013, p. 83, grifo nosso)

Por conseguinte, esta forma de compreender a experiência das escolas foi contada e relatada, em sua maioria, por agentes privados da educação não estão ligados diretamente a prática escolar, desse modo, necessitamos prestar atenção ao que dizem os agentes educacionais envolvidos propriamente com a propostas e a aplicações do NEM no dia-a-dia do ambiente escolar.

Em suma, nesse mundo altamente técnico-científico-informacional, o papel da escola e dos professores deve ser modificado, buscando fomentar a propagação e disseminação da aprendizagem flexível, pautada pela lógica neoliberal, em reformas educacionais como o NEM. Isso vem ocorrendo em sociedades onde o capital atua ou pretende atuar, de modo que o ensino e a escola possam atender às demandas trazidas pela constante modificação das relações de trabalho e produção, de maneira que for mais conveniente para o capital se reproduzir. Sendo demonstrado, então, que a agenda neoliberal na educação não é somente local ou regional, mesmo nacional, sendo projeto articulado em escala global, reiterando que o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes” (Ball, 2014, p. 26).

Este cenário revela as tensões e os desequilíbrios que são gerados por políticas que, embora promovidas enquanto inclusivas e flexíveis, acabam por reproduzir e até intensificar as desigualdades existentes. De modo que diferentes escolas experimentam diferentes formas de lidar com o NEM, de modo que se torna latente o território como marcador das desigualdades (Giroto e Oliveira, 2021).

Para essa agenda se concretizar precisa-se também de uma aprendizagem que sirva a esse intuito de segregação de caráter excludente de educação. Surge então a demanda por uma subjetividade e uma aprendizagem flexível.

Para compreender o NEM e o papel da escola em diferentes contextos retomamos, então, a centralidade do conceito de discurso. O discurso é, ao mesmo

tempo, produto de uma época e ferramenta de um tempo histórico, ou seja, cria e modifica uma dada verdade, sempre temporal e espacialmente definida. De igual modo, concordamos que “o efeito mais grave que tais políticas educacionais produzem é a de desconstruir a relação entre os sujeitos e os territórios escolares” (Giordani et al., 2022, p. 324).

A lógica neoliberal de educação, que molda tanto o ser quanto o pensar, considera o sucesso dessa política a partir da sua capacidade de formar jovens aptos a fomentar e expandir as práticas capitalistas em diversas esferas de suas vidas. Em suma, o mercado deve ser reproduzido dentro do ambiente escolar, para que, futuramente, os jovens contribuam para essa lógica em outras áreas de suas vidas.

Dessa forma, pode-se compreender o NEM como um instrumento de governamentalidade, sendo a governamentalidade um instrumento móvel por natureza, e “está ligada a uma racionalidade política, a um entendimento a quem o Estado deve servir, a quais objetivos” (Fonseca, 2024, p. 37).

Portanto, concordamos com as análises desenvolvidas por autores anteriores, cuja argumentação caminha na direção de colocar o NEM enquanto uma política que “ataca diretamente a educação pública e formação integral da juventude da classe trabalhadora para atender às demandas da reestruturação produtiva, promovendo o acirramento de desigualdades sociais no Brasil” (Ribeiro, 2019, p. 34).

Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritivas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas, o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e na concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado o responsável, promover políticas de “responsabilização verticalizada” como forma de pressioná-lo (Ibdem).

Isto posto, acreditamos que na atualidade a racionalidade neoliberal almeja se tornar a verdade universal de nosso tempo, projetando interferir na articulação do pensamento e na produção de discursos antes mesmo deles serem enunciados. Isso é lido por Foucault como a passagem, a partir do século VII, que ocorre com “a vontade de verdade” que agora “se expressa por uma nova forma a que chamamos ciência moderna” (Ferreira e Traversini, 2013, p. 213).

6 Considerações finais

O discurso neoliberal, presente tanto na educação quanto no Novo Ensino Médio (NEM), reverbera de formas diversas nos grupos analisados nesta pesquisa. Observa-se, por meio dos excertos analisados, que a SEDUC-RS adota esse discurso para incorporar à escola conteúdos que promovem o empreendedorismo e a responsabilização individual pelo aprendizado, incentivando práticas de aprendizado flexível e da aprendizagem ao longo da vida (ALV) como modelos a serem seguidos para o EM. Dessa maneira, consideramos o NEM enquanto um instrumento de governamentalidade, que serve aos interesses do discurso neoliberal, voltada para o campo da educação.

Nesta pesquisa, foi observado a articulação de enunciados divergentes dos dois grupos abordados sobre o que tem sido experimentado com o NEM. O alinhamento da SEDUC-RS com o discurso neoliberal se origina das influências de organismos internacionais e do receituário neoliberal que tem permeado as políticas públicas nas últimas décadas, chegando ao contexto escolar brasileiro por meio de recomendações de organizações como a OCDE e a UNESCO.

O cenário atual da educação pública reflete as experiências na docência encontrada nestes anos iniciais como professor de Geografia, que acompanhou a escrita desta dissertação. A lógica neoliberal na educação tende a impactar de forma mais severa aqueles que veem na escola uma oportunidade de transformação socioeconômica e, sobretudo, um espaço de reflexão e construção do pensamento crítico, essencial para a continuidade de suas vidas.

A presente pesquisa sinaliza que instituições privadas ou externas à educação desempenham um papel significativo na condução de uma agenda neoliberal, que molda o ensino médio em direção a um modelo de educação que privilegia competências voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esta abordagem se alinha com as ideias de Foucault sobre como o poder e o conhecimento são utilizados para disciplinar e normatizar os indivíduos dentro de um sistema educacional.

Observamos que o cenário educacional atual “indica que a finalidade da educação escolar vem sendo resumida a um projeto de formação para o empreendedorismo, coadunando com as demandas da economia mundial” (Feuerharmel, 2022, p. 11).

Contudo, foi possível observar que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 90), sendo isso expresso com argumentos do CPERS que, mesmo sobre influência desta mesma lógica neoliberal em seus excertos, busca demonstrar resistência a este modelo.

Os enunciados do sindicato apresentam uma visão crítica do neoliberalismo aplicado à educação, refletindo que “as políticas públicas implementadas ‘de cima para baixo’ são ações que, em geral, não se efetivam intactas nos lugares, já que são negociadas com os agentes locais” (Teramatsu, 2020, p. 48).

Nessa perspectiva, o sindicato enfatiza problemas como a precarização e fragmentação curricular, o incentivo ao protagonismo juvenil associado à inserção precoce no mercado de trabalho, e a reprodução das relações escolares como um espelho das relações laborais. Esses são desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que atendem a última etapa da EB refletem uma crítica ao projeto neoliberal.

Acreditamos que é fundamental que os profissionais que atuam nos espaços de implementação das políticas públicas educacionais possam expressar posicionamentos divergentes, ainda que, como aponta Bairros (2019, p. 119), existam limitações: “há como questionar uma instituição tão distante como a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e o Ministério da Educação (MEC)?”

O NEM, enquanto instrumento de governo, encontra-se sob a influência do discurso neoliberal, que promove a individualização e responsabilização dos alunos por seus resultados, alinhando o funcionamento das escolas à lógica empresarial.

Contudo, para compreender esse processo é essencial aprofundar a análise sobre como se estabelecem tanto o domínio do discurso neoliberal quanto outros discursos possíveis na formação da subjetividade dos sujeitos. Sendo estas umas das lacunas deixadas pela presente dissertação. Além disso, por ter ocorrido movimento de consulta pública, pressões políticas para a revogação total do NEM dentre outros eventos durante o período de escrita, não foi possível realizar uma leitura em retrospectiva da Reforma do EM. Para pesquisas futuras, encontrar um cenário onde esta política educacional está sedimentada enquanto uma prática “normal” para as escolas de EM, pode ajudar a compreender ela em sua totalidade, sem influências do calor político do momento encontrado entre 2022 e 2023.

Esse processo, vinculado ao NEM e ao projeto societário que ele representa, ilumina a reflexão de Milton Santos (2014, p. 107), que afirma: “a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está”. Em grande parte, essa centralidade da escola advém da compreensão de seu papel na formação de subjetividades, levando os sujeitos a atuar na sociedade de acordo com essas construções.

Em síntese, “a escola é um importante artefato social com o objetivo de produzir sujeitos capazes de atuar em sociedade e, além disso, de manter em funcionamento a lógica social” (Paraíso, 2012, p. 89). É a partir dessa característica central da instituição escolar que a agenda neoliberal adentra a escola, moldando-a segundo interesses que frequentemente refletem as dinâmicas do mercado e das políticas reformistas setoriais, realizadas em escala global.

Levando isso em consideração, torna-se essencial a realização de pesquisas acadêmicas que analisem criticamente a influência dessas políticas sobre o espaço escolar, especialmente no contexto da escola pública e do ensino médio. Essa etapa é particularmente estratégica por seu papel na formação das novas gerações e na construção de projetos de sociedade, exigindo atenção constante sobre o que está sendo implementado nas políticas públicas e os desdobramentos destas para o desenvolvimento do país.

7 Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. (Org.) **Manifesto: críticas às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021. 169 p.
- ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. Fluxos culturais: um ponto de partida. In: ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. (orgs.). **Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias**. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 9-23. Disponível em: https://mbcablog.files.wordpress.com/2018/07/fluxos_apresentacao.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2024.
- ALVES, Fernando Roberto Jayme. A dimensão espacial do poder: diálogos entre Foucault e a Geografia. **Geografia em questão**, v. 6, n. 1, 2013.
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 8, p. 21-36, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em 29 jul. 2024.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- APPLE, Michael Whitman. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>. Acesso em: 3 out. 2024
- Bachelard, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAIROS, Mariângela. A contrarreforma do Ensino Médio: Os descaminhos de uma proposta para as juventudes. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 11 n. 1, p. 22-34, 2024.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Ed.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Cortez Editora, 2011.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen, J. Maguire, M. Braun, **A. Como as escolas fazem as políticas.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 230p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma Teoria do sistema de ensino.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** - Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 set. 2024.

_____. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Ministro convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação. **Portal Mec**, 08 jul. 2016. Disponível em: . <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/37681-ministro-convoca-empresariado-a-se-unir-ao-governo-na-luta-pela-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 25 out. 2024.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit . Acesso em: 06 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Seminário apresenta as boas práticas de implementação do Novo Ensino Médio.** 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/seminario-apresenta-as-boas-praticas-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 7 nov. 2024.

_____. Ministério da Educação. **MEC inicia consulta pública on-line sobre Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-inicia-consulta-publica-on-line-sobre-ensino-medio#:~:text=O%20p%C3%ABablico%20poder%C3%A1%20se%20manifestar,5%20de%20junho%20de%202023>. Acesso em: 06 nov. 2024.

_____. Casa Civil da Presidência da República. **Sobre a OCDE.** Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt->

br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar Em Revista**, v. 36, p. e77558, 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

BRUNET, Roger. L'espace, règles du jeu. In: AURIACK, Franck; BRUNET, CARLOS, Ana Fani Alessandri. DIFERENCIAÇÃO SOCIOESPACIAL. In: **CIDADES**, v. 4, n. 6, 2007, p. 45-60.

CAETANO, M. R. Ensino Médio e Empreendedorismo na rede estadual do Rio Grande do Sul. In: BAIRROS, M.; MARCHAND, P. (Org.). **Ensino Médio: desafios e contradições**. volume 1. 1ª ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 194-221.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. In: **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74). maio/ago, 2014. p. 103-120.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 127, p. 53-68, 21 dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>. 6 jun. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Governamentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto. In: **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CASTRO, Iná Elias. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

COELHO NETO, Agripino Souza. Políticas de escala e a conformação de estratégias-rede das ações coletivas no espaço sisaleiro da Bahia. **Geographia** (UFF), 2018. v.19, p.39-53.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131. Acesso em: 6 jun. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Estudos Culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36. Acesso em: 6 jun. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares**. In: CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da

educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 809–829. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 809-829, 2007.

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

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

CHAGAS, Ângela Both. **O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional**: análise a partir do “Novo” Ensino Médio. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024. 264p. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10183/277447>. Acesso em: 8 ago. 2024.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos. **A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais**. *Revista Cocar*, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em 16 mar. 2024.

DRESSLER, Marlize. **As políticas de governo no Rio Grande do Sul de 2015 a 2018 e as condições de trabalho pedagógico na rede pública estadual**: movimentos de continuidade do discurso sob a lógica do capital segundo posicionamentos do CPERS/SINDICATO. 2022. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 207-226, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Cruz do Sul, RS: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022. 147p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3452>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 114, n. 114, p. 197–223, 2001. DOI: 10.1590/s0100-15742001000300009. Disponível em: . Acesso em: 13 fev. 2023

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade I** – A vontade de saber. Graal. 1988.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____. *O que é um autor?* In: _____. **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992. p. 28-52.

_____. **Vigiar e Punir**. 26ª edição. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V (Ética, sexualidade, política), 2004. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Seuil/Gallimard, 2004. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____. **Diálogo sobre o poder**. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Michel Foucault: estratégia, poder-saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 253-266. Ditos e escritos IV. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____. **Le Gouvernement de si et des autres**. Cours au Collège de France (1982-1983). Paris: Seuil/Gallimard, 2008.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FONSECA, Ludmila Losada da. **Discursos geográficos-políticos produzidos pelo livro didático**: formando sujeitos representados. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2024. 221f.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo, Expressão Popular. 2018

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios - 5a ed., São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIORDANI, Ana. Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019. ISSN 2526-6276. Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco. Ano 3, No 6, Especial.

GIORDANI, Ana; GIROTTTO, Eduardo Donizeti; SOARES, Marcos de Oliveira. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], 2022. DOI: 10.5418/ra2022.v18i36.16308. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/16308>. Acesso em: 10 set. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL / FROM PCNS TO BNCC: THE GEOGRAPHY TEACHING UNDER THE NEOLIBERAL DOMAIN. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 30, p. 419–439, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 1 dez. 2023.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João V. P.; GRATON, Bruna B. **GEOGRAFIA, POLÍTICA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)**. Revista Giramundo. Colégio Pedro II. V. 6, n. 12, p. 7-21, jul./dez. 2019. Rio de Janeiro, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PAVESI DE OLIVEIRA, João Victor. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 49–64, 2021. DOI: 10.5418/ra2021.v17i32.13053. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/13053>. Acesso em: 13 out. 2024.

GOMES, Marcus Vinicius S. **GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: POR UMA INTERPRETAÇÃO GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO**. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2014.

GUTTING, Gary. Foucault: uma brevíssima introdução. **Editora Unesp**, 2021.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Porto Alegre: Educação & Realidade. vol. 22. n. 2: 15-46. jun./dez. 1997.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELD, David. A democracia, o estado-nação e o sistema global. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 23, p. 145-194, mar. 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/rp9PrFWbqFTxRQKGm7r88bj#>. Acesso em: 13 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2022a. Brasília, DF: Inep. 2022. 572f.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.

JACOBSEN, Gabriel. **Leite e Gabriel participam de curso na Inglaterra a convite de fundação**. GZH: 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2022/11/leite-e-gabriel-participam-de-curso-na-inglaterra-a-convite-de-fundacao-clalrh280002I0170ehgr1wi6.html>. Acesso em: 25 de abr 2024.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. **O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgas.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação Básica: uma concepção ameaçada pelo regime de acumulação flexível**. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia. (Orgas.). A Educação Básica tem futuro?. 1 ed. Porto Alegre: CirKula, 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

LACLAU, Ernesto. **A Política e os limites da modernidade**. In: HOLLANDA, H. B.(org.). Pós Modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50.

SILVEIRA, Maria Laura. Escala geográfica: da ação ao império? **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. 87–96, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/195>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. História do espaço e governamentalidade em Michel Foucault. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 138-148, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 mar. 2024.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013. 317 f.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular: Continuidade ou Mudança de rumos?** Rio de Janeiro. Texto foi apresentado na mesa-redonda Diretrizes e parâmetros curriculares: e agora?, realizada na 26ª reunião Anual da ANPed, e publicado em seus anais. 2003

MACKINNON, Danny. Reconstructing scale: Towards a new scalar politics. **Progress in Human Geography**, v.35, n. 1, jul. 2010, p. 21-36.

MACHADO, Leonardo de Alexandria. **Educação Gaúcha Conectada: discursos veiculados pelo Programa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências. Porto Alegre, 2021.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: **Microfísica do Poder**. FOUCAULT, Michel. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAKNAMARA, Marlécio. **Afinidades e afinações pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgas.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: EXPLORANDO ALGUNS DESAFIOS DA SUA UTILIZAÇÃO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 16 out. 2024.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 491 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARINHO, Cristiane. **PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E RESISTÊNCIA**: [manuscrito]: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia (Fafil), Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Goiânia, 2020.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e gestão. **Tópos**, Presidente Prudente, v. 4, p. 9-32, 2010.

MELLO, Luiz Felipe. Novo Ensino Médio em RS: mudanças e desafios enfrentados pelo setor educacional. **MATINAL JORNALISMO**. 2022. Disponível em: <https://www.matinaljornalismo.com.br/matinal/reportagem-matinal/novo-ensino-medio-rs/>. Acesso em: 14 out. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann. **Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgas.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio. Brasil. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. Brasil. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MIRANDA, Rogério Rego. A POLÍTICA DE ESCALA COMO ESTRATÉGIA TERRITORIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. **GEOgraphia**, v. 25, n. 54, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/49747>. Acesso em: 01 mar. 2023.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

MOORE, Adam. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. **Progress in human geography**, v.32, n. 2, 2008, p. 203-225.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005. 154 p.

MOREIRA, Carlos José de Melo. Resenha: A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias, de Luis Carlos de Freitas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 729-734, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321161767017>. Acesso em: 02 out. 2024.

NUNES, Ione Cristina Vieira; BRAGA, Lucelma Silva. A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA HERANÇA NEOLIBERAL DE FHC AO LEGADO DE LULA. **Revista Integralização Universitária**. Palmas, Vol. 1, nº 14, jun, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14730/13355>. Acesso em 02 out. 2024.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2019. 170 f.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; TONETTO, Élide Pasini. **O livro didático e as redes sociais: entre disciplina e controle**. 2015. In: ALCARAZ, Rafael Sebastiá; MONLLOR, Emilia María Tonda. LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos "reagrupamentos" escolares**. 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. **Dilemas de professoras ao ensinarem Geografia: a perspectiva dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. 148f.

PEREIRA, Sofhia Raupp Jorge. **Racionalidade neoliberal e ciências humanas no novo ensino médio: estudo de caso em escola estadual de Porto Alegre (RS)**. 2024. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PIGNATELLI, Frank. Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da Educação**. Estudos Foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 127-154.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 173-210.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

RAVITCH, Diane. **National opportunity to learn summit**. 2011a. Disponível em: <<http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatlOTL.pdf>>. Acesso em 20 out. 2024.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero.; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204577, 2020. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>

RIBEIRO, Ana Melissa Morais. **A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio**. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. 38f.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaicho-em.pdf>. Acesso em 12 jan. 2024.

Roger. **Espaces, jeux et enjeux**. Paris: Fayard, Fondation Diderot, 1986.
SANTOS, José Vicente T. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.3, n.3, jan-jul, 1991. p. 55-88.

SALES, Celina Vera, VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 69–90. 2016.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos. A disciplina escolar de geografia frente à apropriação neoliberal da transposição didática na educação: pensamento crítico a respeito da desvalorização docente no ensino básico. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v. 1, n. 60, p. 304-335, jan.-jun. 2023. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3182>. Acesso em 02 set. 2024

SANTOS, José Vicente. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos [Nota Técnica: relatório de pesquisa]**. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em 03 mar. 2024.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Claudia Glavam. Uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana: as práticas lúdicas na educação matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

SEABRA, Professora Dorinha; LEITÃO, Teresa. **Relatório Nº 1, 2023**: Subcomissão Temporária para debater e avaliar o Ensino Médio no Brasil - CEENSINO. Brasília: Senado Federal, 2023. 119 p. Disponível em: <https://legis.senado.gov.br/autenticadoc-legis/6870920585>. Acesso em 15 jul. 2024.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-352, 2020.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Gisele R. HENNING, Clarissa C. **Análise discursiva como possível ferramenta da pesquisa em Educação: provocações à inclusão escolar na atualidade**. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa.(org.)Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos . Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. Linhas Críticas**, vol. 11, núm. 21, julho-diciembre, 2005, pp. 255-264. Universidade de Brasília Brasília, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

SOBRAL, Antônio Luís Tubino. **Sintaxes pedagógicas no fotojornalismo da Veja sobre o agronegócio**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. “Espaciologia”: Uma Objeção (Crítica aos Prestigiamentos Pseudo-Críticos do Espaço Social). **Terra Livre**, n. 5, 1988.

TERAMATSU, Gustavo. Políticas públicas educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à geografia da educação. In: STRAFORINI, Rafael et al. **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia**: Sentidos de currículo, práticas e formação docente. Paco e Littera, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na Educação Básica. Editora Moderna: São Paulo, 2013.

TONETTO, Élide Pasini. **Geografia, Educação E Comunicação**: Dispersões, Conexões E Articulação es Na Cibercultura. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2017. 168 f.

TONETTO, Élide Pasini. **Redes Sociais e Práticas Escolares: Plataformas para um Geografia Online**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2013. 87 f.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, Geração E Etnia Na Hierarquia Territorial Dos Livros Didáticos Tese**. (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação (Faced), Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022: Ensino Médio**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>. Acesso em 06 nov. 2024.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Secondary Education Reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development**. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. – Brasília, DF: UNESCO, 2008. 34 p.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governamentalidade e educação**. Revista Colombiana de Educación, n.º 65. Colômbia: Bogotá, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Precisamos nos situar no tempo para muito além do imediatismo do presente”. **Presença Pedagógica na sala de aula**, Belo Horizonte, n. 141, p. 6-14, 2018.

VEYNE, Paul. **Cómo se escribe la historia: Foucault revoluciona la historia**. 1971.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 12 abr. 2024.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves; SOUZA, Lorryne dos Santos Machado Pessanha de; CASTRO, Matheus Rufino. **A escalada neoliberal conservadora e o "novo" ensino médio: uma análise curricular comparada.** Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, v. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/sedh.v2i1.1126>.

8 Apêndice A — Lista de endereços eletrônicos das reportagens e materiais que fazem parte do Corpus da pesquisa

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Reforma do ensino médio e BNCC: recuo de Temer pode ser novo golpe**. 2018. Disponível em: <https://cpers.com.br/reforma-do-ensino-medio-e-bncc-recuo-de-temer-pode-ser-novo-golpe/>. Acesso em 16 out. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Educar e resistir: Encontro Pedagógico do CPERS debate a luta contra o desmonte da educação pública**. 2020a. Disponível em: <https://cpers.com.br/educar-e-resistir-encontro-pedagogico-do-cpers-debate-a-luta-contr-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em 16 out. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Pesquisadores lançam Observatório do Ensino Médio do RS nesta quinta**. 2020b. Disponível em: [CPERS \(Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul\). **Educar e resistir: Encontro Pedagógico do CPERS debate a luta contra o desmonte da educação pública**. 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/educar-e-resistir-encontro-pedagogico-do-cpers-debate-a-luta-contr-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em 16 out. 2024.](https://cpers.com.br/pesquisadores-lancam-observatorio-do-ensino-medio-do-rs-nesta-quinta/#:~:text=O%20lan%C3%A7amento%20do%20Observat%C3%B3rio%20do,Ja-neiro%20(Uerj)%20Gaud%C3%AAncio%20Frigotto.Acesso em 16 out. 2024.</p></div><div data-bbox=)

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Após Encontro Pedagógico, educadores lançam carta com preocupações**. 2021. Disponível em: <https://cpers.com.br/apos-encontro-pedagogico-educadores-lancam-carta-com-preocupacoes/>. Acesso em 16 out. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Entidades assinam carta pela revogação da Reforma do Ensino Médio**. 2022a. Disponível em: <https://cpers.com.br/entidades-assinam-carta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 13 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Educação não é mercadoria: CPERS debate as consequências do novo Ensino Médio**. 2022b. Disponível em: <https://cpers.com.br/educacao-nao-e-mercadoria-cpers-debate-as-consequencias-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 13 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Novo Ensino Médio viola autonomia de escolas e aprofundará desigualdades no RS, dizem especialistas**. 2022c. Disponível em: <https://cpers.com.br/novo-ensino-medio-viol-a-autonomia-de-escolas-e-aprofundara-desigualdades-no-rs-dizem-especialistas>. Acesso em 07 out. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Nova edição da revista Retratos da Escola debate a implementação do Novo Ensino Médio nos estados**. 2022d. Disponível em: <https://cpers.com.br/nova-edicao-da-revista-retratos-da-escola-debate-a-implementacao-do-novo-ensino-medio-nos-estados/>. Acesso em 26 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Novo currículo do Ensino Médio gaúcho é retrocesso civilizatório**. 2022e. Disponível em: <https://cpers.com.br/bncc-significa-demissao-em-massa-de-professores-e-educacao-para-a-desigualdade-por-helenir-aguiar-schurer>. Acesso em 26 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Novo Ensino Médio é a forma mais perversa de reformas, diz pesquisador**. 2022f. Disponível em: <https://cpers.com.br/novo-ensino-medio-e-a-forma-mais-perversa-de-reformas-diz-pesquisador/>. Acesso em 26 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Conversa com o (a) especialista: Ângela Chagas fala sobre a realidade do Ensino Médio no RS**. 2023a. Disponível em: <https://cpers.com.br/conversa-com-oa-especialista-angela-chagas-fala-sobre-a-realidade-do-ensino-medio-no-rs/>. Acesso em 26 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Estudantes e educadores protestam pela revogação do Novo Ensino Médio, por paz nas escolas e em defesa do Tri Escolar**. 2023b. Disponível em: <https://cpers.com.br/estudantes-e-educadores-protestam-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-por-paz-nas-escolas-e-em-defesa-do-tri-escolar/#:~:text=%E2%80%9CN%C3%B3s%20estamos%20lutando%20para%20revogar,que%20ou%C3%A7a%20as%20nossas%20vozes%E2%80%9D./>. Acesso em 13 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Combater a evasão escolar demanda investimento na educação pública e o fim do Novo Ensino Médio**. 2023b. Disponível em: <https://cpers.com.br/combater-a-evasao-escolar-demanda-investimento-na-educacao-publica-e-o-fim-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 13 mar. 2023.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Aula Pública e atos marcam o Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio**. 2023c. Disponível em: <https://cpers.com.br/aula-publica-e-atos-marcam-o-dia-nacional-de-mobilizacao-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 26 mar. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **#RevogaNEM: audiência pública ressalta os impactos do Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://cpers.com.br/audiencia-publica-ressalta-os-impactos-do-novo-ensino-medio-e-a-necessaria-e-urgente-revogacao/#:~:text=%23RevogaNEM%3A%20audi%C3%Aancia%20p%C3%BAblica%20ressalta%20os%20impactos%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio,->

27%20de%20junho&text=As%20consequ%C3%AAs%20do%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20em%20defesa%20dos%20direitos%20de%20educandos%20e%20educadores%20(27)/. Acesso em 26 mar. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Educação em Tempo Integral: CPERS promove live sobre os desafios na implementação dessa modalidade.** Disponível em: <https://cpers.com.br/educacao-em-tempo-integral-cpers-promove-live-sobre-os-desafios-na-implementacao-dessa-modalidade/>. Acesso em 31 set. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Dia do Estudante: milhares saem às ruas contra o Novo Ensino Médio e em defesa dos direitos de educandos e educadores.** 2023. Disponível em: [https://cpers.com.br/dia-do-estudante-milhares-saem-as-ruas-contr-o-novo-ensino-medio-e-em-defesa-dos-direitos-de-educandos-e-educadores/#:~:text=Nesta%20sexta%20feira%20\(11\),Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20\(NEM\)](https://cpers.com.br/dia-do-estudante-milhares-saem-as-ruas-contr-o-novo-ensino-medio-e-em-defesa-dos-direitos-de-educandos-e-educadores/#:~:text=Nesta%20sexta%20feira%20(11),Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20(NEM).). Acesso em 26 mar. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **Revogação do novo Ensino Médio é a saída para salvar o futuro da educação pública.** 2023. Disponível em: <https://cpers.com.br/revogacao-do-novo-ensino-medio-e-a-saida-para-salvar-o-futuro-da-educacao-publica/>. Acesso em 26 mar. 2024.

CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). **EEEM Dr. Oscar Tollens: educadores se sentem desamparados para ministrar disciplinas do Novo Ensino Médio.** 2024. Disponível em: <https://cpers.com.br/eeem-dr-oscar-tollens-educadores-se-sentem-desamparados-para-ministrar-disciplinas-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 16 ago. 2024.

Ensino Médio Gaúcho, sem data. **ENSINO MÉDIO GAÚCHO: O QUE PRECISAMOS SABER?** Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/#teachermaterial>. Acesso em 26 mar. 2023. Acesso em 08 de out. 2024.

ISTOÉ. Sem fazer a lição de casa. **IstoÉ**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://istoe.com.br/sem-fazer-a-licao-de-casa>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL **Rede estadual gaúcha avança em todas as etapas de ensino, segundo Ideb 2021.** 2022. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/rede-estadual-gaucha-avanca-em-todas-as-etapas-de-ensino-segundo-ideb-2021>. Acesso em 08 de out. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Leite defende participação da sociedade na construção de políticas públicas.** 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/leite-defende-participacao-da-sociedade-na-construcao-de-politicas-publicas>. Acesso em 26 mar. 2023.

Le Monde Diplomatique Brasil. **Reforma ou deforma do ensino médio?** 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/reforma-ou-deforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 26 mar. 2023.

Le Monde Diplomatique Brasil, 12/08/2021. **A farsa do ensino médio self-service.** Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em 04 out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Leite trata de parceria para implementar diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.** 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/leite-trata-de-parceria-para-implementar-diretrizes-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Parceria com fundações aperfeiçoará seleção de coordenadores regionais de Educação.** 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/parceria-com-fundacoes-aperfeicoara-selecao-de-coordenadores-regionais-de-educacao>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Documento final do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio é entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEEEd).** 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/documento-final-do-referencial-curricular-gaucha-do-ensino-medio-e-entregue-ao-conselho-estadual-de-educacao-ceed>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Escola Getúlio Vargas, de São Borja, elabora projeto para atender demandas do Novo Ensino Médio.** 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escola-getulio-vargas-de-sao-borja-elabora-projeto-para-atender-demandas-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretária Raquel Teixeira participa de debate sobre o Novo Ensino Médio com a 36a CRE.** 2021b <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-raquel-teixeira-participa-de-debate-sobre-o-novo-ensino-medio-com-a-36-cre>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretária Raquel Teixeira participa de debate nacional sobre o Novo Ensino Médio.** 2021b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-raquel-teixeira-participa-de-debate-nacional-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Suepro promove curso sobre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica.** 2022a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/suepro-promove-curso-sobre-ensino-medio-e-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove encontro com as CREs para orientações sobre o Ensino Médio Gaúcho.** 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-encontro-com-as-cres-para-orientacoes-sobre-o-ensino-medio-gaucha>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Abertura do II Seminário Estadual do Ensino Médio destaca protagonismo juvenil**. 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/abertura-do-ii-seminario-estadual-do-ensino-medio-destaca-protagonismo-juvenil>. Acesso em 16 out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove 2o encontro do Ciclo de Formação para implementação do Ensino Médio Gaúcho**. 2022b. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-2o-encontro-do-ciclo-de-formacao-para-implementacao-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Rede estadual gaúcha avança em todas as etapas de ensino, segundo Ideb 2021**. 2022b. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/rede-estadual-gaucha-avanca-em-todas-as-etapas-de-ensino-segundo-ideb-2021>. Acesso em 08 de out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove live da formação “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” na terça-feira (22)**. 2022c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-a-formacao-o-novo-ensino-medio-e-a-importancia-da-constituicao-das-comunidades-de-aprendizagem-na-terca-feira>. Acesso em 08 de out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc promove Curso de Formação do Ensino Médio Gaúcho**. 2022d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-curso-de-formacao-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em 08 de out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc realiza Webinário de Cultura e Tecnologias Digitais na quarta-feira (23)**. 2022e. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-realiza-webinario-de-cultura-e-tecnologias-digitais-na-quarta-feira-23>. Acesso em 08 de out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc e Instituto Ayrton Senna promovem primeiro ciclo de formação “Diálogos Socioemocionais”**. 2022f. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-e-instituto-ayrton-senna-promovem-primeiro-ciclo-de-formacao-dialogos-socioemocionais>. Acesso em 08 de out. 2024

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Formação em Projetos de Vida segue aberta no programa Nosso Ensino Médio**. 2022g. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Formacao-em-Projetos-de-Vida-segue-aberta-no-programa-Nosso-Ensino-Medio>. 2022g. Acesso em 08 de out. 2024

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Rede Estadual do Rio Grande do Sul prepara-se para o primeiro ano de implantação do**

Ensino Médio Gaúcho. 2022h. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-do-rio-grande-do-sul-prepara-se-para-o-primeiro-ano-de-implantacao-do-ensino-medio-gaucha>. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Seduc realiza 3º Seminário Estadual do Ensino Médio**. 2023a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-realiza-3-seminario-estadual-do-ensino-medio>. 2022. Acesso em 26 mar. 2023.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Secretaria da Educação mobiliza comunidade escolar para qualificar oferta dos Itinerários Formativos em 2024**. 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-mobiliza-comunidade-escolar-para-qualificar-oferta-dos-itinerarios-formativos-em-2024>. Acesso em 24 de mai 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Escolas de Ensino Médio em tempo integral colhem frutos com o novo modelo de ensino**. 2023c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-colhem-frutos-com-o-novo-modelo-de-ensino>. Acesso em 07 out. 2024.

SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul). **Novo Ensino Médio e Arcabouço Fiscal dominam discussões do Consed no Amazonas**. 2023d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio-e-arcabouco-fiscal-dominam-discussoes-do-consed-no-amazonas>. Acesso em 07 out. 2024.

Site oficial da Fundação Lemann, 14/12/2018 - **BNCC do Ensino Médio: 5 razões para continuar colaborando**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-do-ensino-medio-5-razoes-para-continuar-colaborando>. Acesso em 13 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio**. 2016 <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio>> Acesso em 09 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/emti>. Acesso em 23 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em 26/03/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Seminário apresenta as boas práticas de implementação do Novo Ensino Médio**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/seminario-apresenta-as-boas-praticas-de-implantacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 06 out. 2024.

ZERO HORA. **Secretária de Educação do RS, Raquel Teixeira escreve sobre as mudanças no Ensino Médio. 2022.**

Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/01/secretaria-de-educacao-do-rs-raquel-teixeira-escreve-sobre-as-mudancas-no-ensino-medio-ckyoi0676003k0188uq1wqrbs.html>. Acesso em 23 mar. 2023.

ZERO HORA. **Estudantes, professores e funcionários de escolas criam comitê para pedir revogação do Novo Ensino Médio. 2023.** Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/estudantes-professores-e-funcionarios-de-escolas-criam-comite-para-pedir-revogacao-do-novo-e-nsino-medio-clflc48ck005q0151y0oihm0c.html>. Acesso em 23 mar. 2023.

9 Apêndice B – Quadro dos excertos extraídos de publicações na página da SEDUC-RS (2019 a 2024)

Data:	Excerto	Conceito-chave
2019	A reunião tratou de estabelecer uma parceria entre o governo do Rio Grande do Sul e o Itaú BBA no sentido de prestar apoio técnico à implantação dessas diretrizes no Ensino Médio estadual.	divulgação de parcerias público-privadas
2019	O governo estadual buscará os profissionais mais qualificados para comandar as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) por meio de um acordo de cooperação com a Fundação Lemann , representando uma aliança de organizações. A parceria, que não terá custos para o Estado, promove a seleção de profissionais com capacidade técnica para assumir as CREs.	divulgação de parcerias público-privadas
2019	Representando as fundações envolvidas na aliança – a Fundação Lemann , a Fundação Brava , o Instituto Humanize e o Instituto República –, o diretor executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, e a diretora executiva do Instituto Humanize, Geórgia Pessoa, exaltaram a iniciativa do RS em buscar auxílio do terceiro setor para aprimorar o sistema de gestão de pessoas. “Não se trata só de uma seleção, envolve o desenvolvimento de metas, um planejamento de carreira, um plano motivacional”, destacou Mizne.	divulgação de parcerias público-privadas
2020	A proposta surgiu como garantia de oferta de educação qualificada a todos os jovens brasileiros e visa aproximar as escolas da realidade dos estudantes, com a atualização por parte das instituições sobre as novas demandas e complexidades dos dias atuais .	protagonismo juvenil e autonomia
2021	O Novo Ensino Médio é a reforma mais profunda vista na educação brasileira porque muda completamente o conceito de escola, o papel do professor, o protagonismo do aluno e sua razão de ser. Eu tenho certeza que temos profissionais muito competentes no Rio Grande do Sul que realizarão um excelente trabalho em prol dos nossos jovens e de seus projetos de vida.	protagonismo juvenil e autonomia
2021	Com o objetivo de debater as perspectivas diante das mudanças previstas para o Ensino Médio e dar continuidade às formações dos novos componentes curriculares, a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), em parceria com o Itaú Educação , promove o percurso formativo Mundo do Trabalho para os professores da Rede Estadual.	divulgação de parcerias público-privadas
2021	A primeira coisa que a gente tem que entender é que existe um cenário a ser mudado. Que mexe com a motivação do jovem. O Ensino Médio é a etapa mais importante da pessoa no que se refere às decisões. A escola precisa estar preparada para dar o suporte para o jovem nesse projeto de vida . O currículo dos alunos tem que atender a demanda dos alunos, tem que estar atrelado à carreira que o estudante almeja.	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2021	Esse modelo traz uma nova organização curricular e a ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais. Contempla as aprendizagens essenciais e comuns a todos os jovens e a oferta de diferentes possibilidades de escolha aos estudantes a partir dos itinerários formativos incluindo a formação técnica e profissional de forma a aprofundar conhecimentos e ajudar na inserção dos jovens no mercado de trabalho .	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2022	Os nossos alunos vão trabalhar com empregos que, ainda, não foram criados. Por isso, a flexibilização do ensino médio teve como princípio inicial a possibilidade do estudante se aprofundar em sua vocação.	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2022	Ainda, de acordo com ela, o antigo Ensino Médio tinha altos índices de reprovação e desempenho muito baixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) , o que demonstrava a necessidade de uma reforma que estimulasse o interesse dos estudantes.	Indicadores educacionais
2022	A diretora executiva do Centro Lemann, Anna Penido, palestrou sobre o Projeto de Vida do Professor . Na ocasião, Penido enfatizou que “a forma como o ensino médio estava estruturado era pouco relevante”. Segundo ela, foi necessária esta transformação, a fim de preparar os jovens para os desafios que contemporaneidade nos impõe.	protagonismo juvenil e autonomia
2022	Nesse sentido, o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o Projeto de Vida seja desenvolvido em todas as escolas a fim de trabalhar determinadas habilidades, como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar tecnologias, respeitar e analisar o mundo a seu redor. O principal objetivo do projeto de vida é fomentar o protagonismo e a autonomia do estudante em suas escolhas, com foco na formação integral. Este mergulho interno dá ferramentas, em teoria e em prática, para decisões e planejamentos mais conscientes sobre o futuro.	protagonismo juvenil e autonomia
2022	O Novo Ensino Médio foi apresentado no âmbito da OCDE recentemente em um fórum específico em que o foco foi esse: um olhar para o futuro e um olhar para as competências que gostaríamos que nossos cidadãos do futuro desenvolvessem para estar prontos. Países disseram que gostariam de estar avançando em uma reforma dessa natureza.	protagonismo juvenil e autonomia

2022	O Novo Ensino Médio se trata de uma questão de inserção e acolhimento dos direitos da sociedade brasileira, especialmente para aqueles que mais precisam. Disso que se trata, especialmente em relação às oportunidades que geram, não só na preparação para a vida, no aprendizado mais consistente e integrado, mas também na perspectiva profissional mais ampla , extensa e perene à própria formação	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2023	Se pegarmos dados e evidências, no tempo integral, as escolas têm menor taxa de evasão, e os estudantes têm melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) .	Indicadores educacionais
2023	Essa é uma mudança importante. Teremos jovens mais qualificados para o mercado de trabalho , o que vai melhorar a empregabilidade e a possibilidade de incremento da renda.	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2023	Esse é um modelo que combate a desigualdade , porque o aluno de faixas mais carentes ou de recortes que historicamente foram desprestigiados tem a possibilidade de ter uma escola de qualidade e que promove acolhimento para que ele possa concluir sua formação.	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2023	Algo que deve ser maior para todos nós é a construção do futuro do nosso Estado, e para fazê-la melhor, ela passa fundamentalmente pelo capital humano que nós vamos construir desde já, todos os dias, nas nossas escolas.	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2023	Hoje, você tem grupos de pessoas que não querem mais ser meras espectadoras da política pública. Elas desejam ser protagonistas, participar, ser ouvidas e se especializam em temas como saúde, educação e segurança. É de interesse do governo, portanto, integrar essa especialização desses grupos à gestão pública .	divulgação de parcerias público-privadas
2023	A ideia é focar nestas turmas que estão finalizando o ensino fundamental e que eles possam conhecer as inúmeras possibilidades que se abrem a partir da entrada no Ensino Médio. Que a partir da escolha do curso técnico eles também já possam encaminhar a sua trajetória profissional e agregar para a sua entrada no mundo do trabalho .	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2023	Entre diretores, professores e alunos gaúchos, a percepção é unânime: não basta apenas passar mais tempo na escola. A proposta é que a instituição de ensino seja um lugar acolhedor, que estimule a socialização, a participação dos alunos e o desenvolvimento de novas ideias. A escola em tempo integral é também um convite ao protagonismo dos jovens , à medida que incentiva a criatividade e a autonomia .	protagonismo juvenil e autonomia
2024	Isso também contribui para que os jovens tenham uma melhor trajetória profissional, para que tenham melhores oportunidades e, por consequência, maiores salários. A expansão deste modelo é uma das prioridades da nossa gestão e a meta é proporcionar uma educação de qualidade, com mais carga horária, dando um elemento norteador para o protagonismo juvenil e sua qualificação para o mundo trabalho .	profissionalização e inserção no mercado de trabalho
2024	O ensino em tempo integral traz inúmeras vantagens. É uma matriz já utilizada em várias partes do mundo e proporciona, conforme estudos, pelo menos, 17% a mais de chances para os alunos entrarem em uma universidade. O tempo integral tem esse objetivo, trabalhar o ser humano na sua integralidade, física e mental, cognitiva e socioemocional.	Indicadores educacionais

Fonte: Extraídos dos sites da Seduc-RS, grifo nosso, elaboração própria, 2024.

10 Apêndice C – Quadro de excertos extraídos de publicações na página do CPERS (2018 a 2023)

Data	Excerto	Conceito-chave
2018	Outro risco é de os estudantes serem punidos por uma formação com foco na profissionalização que os condicione a carreiras de baixa complexidade no mercado de serviços. “As reformas educacionais comandadas pelas elites têm um único fim, manter a estratificação das desigualdades. Os grupos que apoiam as reformas educacionais no País são os mesmos que bancam as reformas das relações de trabalho, da Previdência [..]”	Precarização e esvaziamento curricular
2018	Para a docente, a proposta esvazia o conteúdo pedagógico e altera a cultura da educação pública e a própria compreensão do papel da escola na formação dos sujeitos. A BNCC baseia-se em uma lógica verticalizada e mercantil , atendendo a interesses de grupos empresariais e conservadores, que pautam e influenciam o debate desde 2013.	contra neoliberalismo e privatização
2020	Nós já participamos de encontros internacionais e constatamos que o projeto de privatização é internacional. O que mais me preocupa é que os governos e os grupos privatizantes vão transformar os educadores como meros repassadores das ideias do capitalismo. Estamos sobrecarregados e exaustos nessa pandemia, o que a gente precisa é do empoderamento dos educadores.	contra neoliberalismo e privatização
2021	Ao impor um currículo sem construí-lo no chão da escola , a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) evidencia a falta de diálogo com a categoria. Exemplo disso foi a baixa adesão dos trabalhadores em educação ao processo de escolha dos redatores do Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio.	falta de participação efetiva da comunidade escolar
2022	Trata-se de um verdadeiro apartheid socioeducativo , projetado para transformar jovens em massa de trabalho acrítica, sem formação humanística e pronta para servir a interesses. Mão de obra barata para a estratégia neoliberal de superação da crise do capital.	contra neoliberalismo e privatização
2022	Passados mais de cinco anos de tramitação e preparação, a reforma chegou nas escolas que reclamam: falta de diálogo , preparação das instituições, formação de professores, melhoria das condições de infraestrutura, evasão de estudantes em função da pandemia. Em síntese, o planejamento fracassou , e os estudantes não irão receber o que lhes foi prometido: uma escola melhor, um currículo melhor e sua participação no processo, que inclusive não foram partícipes da construção .	falta de participação efetiva da comunidade escolar
2022	O governo estadual não tem a pretensão de equipar a rede de ensino ou contratar profissionais para essa oferta. O argumento da flexibilização curricular e da liberdade de escolher um percurso formativo mais próximo de suas aspirações ou aptidões é, portanto, falacioso.	falta de valorização profissional
2022	Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. O compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país.	Desigualdade educacional
2022	As questões pedagógicas estão precárias. Será estabelecida uma relação sem memória da sociedade brasileira e do mundo com o esvaziamento dos conteúdos em todas as áreas de conhecimento, abdicando a formação integral e integrada dos últimos anos.	Precarização e esvaziamento curricular
2022	Tem uma disciplina que é o projeto de vida. É na verdade uma tentativa de trazer o ‘coaching’ para dentro da escola . É aquela ideia de que ‘você pode, você consegue e tem de estabelecer metas para conseguir. Imagina um professor dizendo isso para um aluno de periferia que tem de trabalhar a tarde inteira e chega cansado na sala de aula.	precarização e esvaziamento curricular
2022	Vendida pelo governo como uma grande salvação, o novo Ensino Médio aprofunda o desmonte e reforça uma perspectiva privatista e de mercado que amplia as desigualdades educacionais .	desigualdade educacional
2022	Não é uma reforma e sim uma ‘deforma’ do Ensino Médio, que amplia a lógica empresarial no espaço público educacional, transformando tudo em mercadoria em consonância com a lógica neoliberal e a privatização	contra neoliberalismo e privatização
2023	Esta reforma representa o atraso, a precariedade educacional e pedagógica, a fragmentação do ensino e o trabalho com mão de obra barata e alienada, que os padrões querem impor.	Precarização e esvaziamento
2023	Queremos ver todos estudantes nas universidades públicas e essa reforma vem na contramão, pois precariza o ensino , os docentes não atuam em suas áreas de formação e ainda há a redução do currículo.	Precarização e esvaziamento curricular

2023	O MEC (Ministério da Educação) deve atentar sobre os tipos de consultas. Fazer a chamada pública, investir na melhoria das escolas e aplicar as políticas de valorização dos profissionais da educação certamente diminuiria a evasão	falta de participação e valorização profissional
2023	Essa reforma só aumenta a desigualdade , retira o nosso sonho de ir para uma universidade federal. Essa reforma retira matérias essenciais para nós pensarmos. Por isso ocupamos as ruas para lutar pela revogação da Reforma do Novo Ensino Médio.	desigualdade educacional
2023	Os dados da pesquisa mostram que a gente teve um esvaziamento e uma fragmentação do currículo do Ensino Médio. Por que esvaziamento? Porque com o teto de 1.800 horas, que as escolas têm para a formação geral, de um total de 3.000 horas do EM, aqui no RS a gente vê uma redução significativa nos períodos de aula que os estudantes têm de português, de matemática, [...]	Precarização e esvaziamento curricular
2023	Há inúmeros problemas como banheiros interditados, falta de refeitório e quadra de esportes . Além de professores que precisam dar aula em áreas que não têm formação . Por isso, a comunidade escolar deveria ter sido ouvida.	falta de valorização profissional
2023	Não adianta fazer remendo nessa reforma, porque ela impacta profundamente na escola pública e tem impacto para o futuro desses jovens que estão matriculados nas escolas públicas e também impacto significativo na carreira dos professores .	falta de valorização profissional
2023	Preferimos como era antes da reforma. As mudanças não foram bem desenvolvidas pelo governo e a opinião dos estudantes não foi ouvida. Não teve conversa, foi imposto.	falta de participação efetiva da comunidade escolar
2023	Hoje, os estudantes de Porto Alegre saíram às ruas para dar o recado de que nós estamos organizados contra o Novo Ensino Médio. Sabemos que é possível construir um novo tipo de educação, mas para isso é preciso escutar os estudantes, os professores e os funcionários de escola. Seguimos na luta por uma educação de qualidade, ao lado dos educadores.	falta de participação efetiva da comunidade escolar
2023	Esse modelo demanda condições materiais e quadro de pessoal para uma jornada de no mínimo sete horas diárias. A gente precisa ter sala de aula, refeitório e laboratório para que a escola de tempo integral aconteça.	falta de valorização profissional
2024	Somos obrigados a abrir novas trilhas, mas sem cachorros e sem facões. Não sabemos como trilhar esses caminhos, porque não tivemos orientação.	Precarização e esvaziamento curricular
2024	Fica muito claro que os professores não se sentem mais realizados, porque se formam em uma área e são obrigados a lecionar uma matéria em uma área que não foram preparados. Os cursos feitos pelas coordenadorias da Seduc não atingem os objetivos que se propuseram para a formação dos professores. As medidas estão sendo tomadas de cima para baixo, sem conversar com a categoria.	falta de valorização profissional
2024	É muito triste ver colegas se desencantando com a profissão. O problema disso é a materialização não só para o estudante, mas também para o professor. Imagina o docente tendo que passar essa mensagem diante da precariedade em que ele vive.	Precarização e esvaziamento curricular

Fonte: (Site oficial do CPERS, grifo nosso, elaboração própria, 2024).