




**CONTRARREFORMA EDUCACIONAL NAS ETECS DE SÃO PAULO:
a visão dos estudantes**

***THE EDUCATIONAL COUNTER-REFORM ON SÃO PAULO ETECS:
the students' perspective***

Bárbara Cruz da Silva¹ - UNICAMP 
Kamila Fernanda Oliveira Anzen² - UNICAMP 
Lucas Barbosa Pelissari³ - UNICAMP 

RESUMO

Este artigo investiga as percepções de estudantes do Ensino Médio em Escolas Técnicas Estaduais (Etec) de São Paulo acerca das transformações impostas pela contrarreforma educacional. O problema central abordado é como a política, materializada no Novo Ensino Médio, impacta a formação desses estudantes, intensificando a dualidade educacional e as desigualdades de classe. A metodologia empregada envolveu entrevistas semiestruturadas com estudantes de uma Etec de São Paulo, seguidas de análise de conteúdo a partir de quatro categorias: flexibilização, fragmentação, tendência à privatização e natureza anticientífica. Os resultados revelam que a flexibilização do ensino permite parcerias com empresas privadas, precarizando o trabalho docente e o propósito da educação; a fragmentação prioriza o ensino técnico em detrimento dos conhecimentos científicos; a privatização transfere parte da formação para o setor privado; a natureza anticientífica manifesta-se na sua funcionalidade ao avanço do neofascismo.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Ensino Médio; Ideologia; Empreendedorismo.

ABSTRACT

This article investigates the perceptions of high school students in State Technical Schools in São Paulo regarding the changes imposed by the educational counter-reform. The central problem addressed is how the policy, materialized in the New High School, impacts the education of these students, intensifying educational duality and class inequalities. The methodology employed involved semi-structured interviews with students from an Etec in São Paulo, followed by content analysis based on four categories: flexibility, fragmentation, tendency towards privatization, and unscientific nature. The results reveal that the flexibilization of education allows partnerships with private companies, undermining teaching work and the purpose of education; fragmentation prioritizes technical education at the expense of scientific knowledge; privatization transfers part of the education to the private sector; its anti-scientific nature manifests itself in its functionality in advancing neo-fascism.

KEYWORDS: Educational Policy; High School; Ideology; Entrepreneurship.

¹ Graduanda em Artes Visuais na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: babi.cruz.silva@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Mestra em Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: kamila_anzen@hotmail.com.

³ Professor do Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (Depase) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (Uerj), mestre em Educação (UFPR) e licenciado em Matemática (Puc-PR). E-mail: lucasbp@unicamp.br.

INTRODUÇÃO

De acordo com Althusser (1985), a função social da ideologia é ocultar os valores estruturais inerentes a um modo de produção. Isso é feito a partir da operação de alusão/ilusão, que sempre recorre a mecanismos materiais, como, por exemplo, a instituição escolar e os sistemas capitalistas de educação pública universal.

Poulantzas (2019 [1968]) fala em “subconjuntos ideológicos” para tratar da diversidade de ideologias presente em uma formação social e enfatiza que esse conjunto complexo é sempre dominado (sobredeterminado) por uma ideologia específica, disseminada por uma ou mais classes sociais. Sobriño (1986, p. 31), em perspectiva semelhante, recorre ao termo “regiões ideológicas” para analisar o fenômeno: “A divisão regional da ideologia *favorece*, no nosso caso particular, a *abordagem* de um grupo de fenômenos ideológicos que chamaremos de educacionais e que se situam num registro determinado” (Sobriño, 1986, p. 31, grifos da autora).

Essas ideias são articuladas por Gramsci (2024) na elaboração de seu conceito de hegemonia, um processo composto por coerção e consenso, próprio das sociedades de classe. O consenso, segundo o autor, é construído por meio da disseminação da ideologia dominante, fator decisivo para a exploração e a subordinação de classe.

Este artigo parte do pressuposto de que, na conjuntura brasileira atual, o domínio ideológico é hegemonizado pelo neoliberalismo, aceito socialmente como modelo mais adequado para o desenvolvimento capitalista. Sob esse viés, o neoliberalismo é tanto um programa político-econômico quanto uma ideologia (Boito Jr., 1999; Moraes, 2001). A política educacional desempenha papel crucial na disseminação e reforço dos princípios neoliberais, sendo fundamental para a naturalização e legitimação das políticas implementadas no Brasil desde os anos 1990 e intensificadas a partir de 2016.

O golpe do *impeachment* (Boito Jr., 2020) que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, foi essencial para que o governo de Michel Temer retomasse o programa econômico neoliberal da década de 1990. Essa sequência de eventos redefiniu os rumos da política educacional nos anos seguintes. Uma das primeiras medidas desse governo foi a implementação do que hoje se conhece por Novo Ensino Médio (NEM), por meio da Lei n.º 13.415/2017, responsável por reestruturar a política educacional brasileira⁴. Categorias como meritocracia, empreendedorismo, competitividade, competências e flexibilidade são acionadas pelo NEM para ocultar a precarização e a informalidade do trabalho oriundas do neoliberalismo. Essa reestruturação se configura em uma contrarreforma, pois representa um retrocesso em relação às políticas anteriores, conquistadas por meio de lutas populares (Martuscelli, 2015).

Esse processo foi basilar para a ascensão da extrema direita no Brasil, que vinha ganhando forma desde as manifestações *pró-impeachment*, em 2014, e se consolidou na base de apoio de Bolsonaro, nas eleições de 2018 (Boito Jr., 2020). A vitória de Jair Bolsonaro deu sequência à agenda neoliberal e introduziu o neofascismo no cenário político. Embora não se tenha estabelecido um regime ditatorial fascista, o governo Bolsonaro assumiu práticas discursivas e atos que permitem caracterizá-lo dessa forma (Leher, 2021), inclusive pelo fato de existir sobre

⁴ A lei foi articulada a diversas outras normativas, dentre as quais podemos citar Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), Resolução CNE/CP n.º 04/2018 (Base Nacional Comum Curricular), Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores), Resolução CNE/CP n.º 12/2020, (Plano Nacional do Livro Didático), Decreto n.º 10.656/2021 (Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), Resolução CNE/CP n.º 01/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica). Assim como a Lei n.º 14.945/2024 e a Resolução CNE/CEB n.º 02/2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

o apoio de um movimento social reacionário que lhe serve de importante sustentação social. Assim, é plausível apontar, também, para a disseminação da ideologia neofascista e para sua influência na política educacional brasileira.

Diante desse cenário, o presente artigo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio acerca das transformações impostas pela contrarreforma educacional. A pesquisa utilizou como procedimento metodológico, em um primeiro momento, entrevistas semiestruturadas com três estudantes de uma Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo, cujos nomes foram alterados para preservar suas identidades: Danilo, de 15 anos, concluindo o primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração; Agatha e Melissa, ambas com 18 anos, cursando o terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Mecânica. A escolha desses perfis buscou estabelecer um contraste entre as expectativas iniciais e as experiências ao final do ciclo, oferecendo uma perspectiva abrangente e contínua. Posteriormente, recorreu-se à Análise de Conteúdo (Franco, 2005) das falas dos entrevistados, a partir de quatro categorias que caracterizam a política atual: flexibilização, fragmentação, tendência à privatização e natureza anticientífica. Os resultados da pesquisa são discutidos a partir dessas categorias, que organizam cada uma das seções do texto.

O ponto de partida da análise é o diagnóstico de dois movimentos articulados, no que se refere ao currículo do Ensino Médio: a) uma separação entre conhecimentos científicos e conteúdos práticos (competências), que é tanto maior quanto menor a renda dos estudantes que frequentam a escola (Repu, 2022); b) a criação de um ramo do currículo que aloca os saberes de formação profissional.

A Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres” (Araújo, 2017, p. 61).

Tal estrutura segmentada, expressa no modelo “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) + Itinerários Formativos”, serve à reprodução das desigualdades sociais mediante a educação formal. Nessa ótica, Araújo (2017) interpretou a noção de itinerário formativo, em geral, e a trajetória técnica e profissional, em específico, como o aprofundamento da divisão no seio da escola de classe.

FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL, FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E PRIVATIZAÇÃO

A flexibilização, conforme Krawczyk e Ferretti (2017), revela-se em diversas esferas da educação, abrangendo o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo por meio de parcerias, a profissão docente e a responsabilidade dos entes federados.

No caso específico da educação profissional, é uma manifestação visível do modelo capitalista neoliberal, pautado na dinâmica flexível de acumulação:

O discurso que fundamenta esse projeto pedagógico é o da necessidade da formação de profissionais flexíveis [...] ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio de experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a Educação Básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser obtida por itinerários formativos que permitem terminalidades parciais, que serão complementados práticas laborais (Grabowski; Kuenzer, 2021, p. 179).

As entrevistas realizadas no estudo evidenciam a concretização dessa característica por meio de acordos estabelecidos entre a Etec e empresas privadas, como a parceria com uma produtora de materiais industriais reciclados de plástico, que resulta em aulas ministradas por funcionários da empresa e em atividades práticas dos alunos vinculadas à produção industrial.

São proporcionados diversos trabalhos, fazem a gente desenvolver produtos, desenvolver como se fosse uma empresa mesmo [...] Eu preciso completar duzentas horas complementares que tem a ver com uma empresa, [...], então a gente acaba tendo aulas com alguns funcionários da empresa. Eles vão até a gente para falar sobre a área que eles trabalham, como funciona, como chegar até lá. Temos uma ideia de como é dentro da empresa mesmo, porque eles falam literalmente sobre o ramo lá dentro (Danilo).

A fala de Danilo denota duas dimensões da precarização provocada pela flexibilização da política educacional, que permite parcerias com empresas privadas. A substituição de professores por trabalhadores da empresa fragiliza o trabalho docente e compromete a qualidade do ensino, deturpando o propósito da educação e transformando a escola em um espaço de treinamento. O conteúdo abordado enfatiza o desenvolvimento de produtos a partir da simulação de uma empresa, visão que naturaliza a exploração do trabalho e limita o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes.

Melissa afirma que as propostas extracurriculares garantem contato com o ambiente de trabalho, pois frequentemente os alunos da Etec são chamados para estagiar, quando surge alguma necessidade externa.

O curso técnico não deixa nada a desejar, estamos com melhores professores, estamos também no mercado de trabalho, quando você precisa de algum serviço, eles sempre procuram a Etec em primeiro lugar para estagiar, então isso a gente não pode reclamar [...] Os técnicos são pessoas que eles veem que já trabalharam em fábricas, que podem dar a experiência de vida e na prática para a gente (Melissa).

Apesar de Melissa sugerir qualidade nas atividades extracurriculares, sua fala ajuda a desvelar a desvalorização do trabalho e do ensino. A ênfase no ingresso precoce no mercado de trabalho via estágios não remunerados contabilizados como carga horária da formação e a

valorização de experiências instrumentais em detrimento da teoria expõem as intenções econômica e ideológica da política educacional. A inclusão de horas de atividades extracurriculares, como estágios não remunerados ou cursos de curta duração, enfraquece o direito à educação e normaliza o tipo precário de trabalho próprio do neoliberalismo, característica marcante do NEM e de seu itinerário formativo técnico e profissional (Ferretti, 2018; Piolli; Sala, 2021).

A flexibilização também se manifesta no programa Articulação Médio Superior (AMS), conforme o relato de Danilo:

O meu curso é um programa diferente, que tinha sido criado ano passado e aí eu entrei na segunda turma. Se chama AMS, Articulação Médio Superior. Eu não tenho aula na Etec em si – eu sou da Etec, porém minha aula é na Fatec. Acontece que eu fico cinco anos direto: três anos como Ensino Médio e dois anos de faculdade, então eu saio com o Ensino Médio, curso Técnico e Superior de Administração completos (Danilo).

Além de flexibilizar o tempo de formação e o currículo, o programa AMS demonstra uma tendência à privatização da oferta da educação, pois parte da formação é transferida para empresas privadas. No programa, os estudantes cursam o Ensino Médio Técnico por três anos, ao longo dos quais devem cumprir 200 horas de formação profissional em uma empresa parceira. Em seguida, sem participar do processo de seleção para o vestibular, iniciam a formação superior correspondente ao curso técnico, concluída em dois anos adicionais. Isso resulta na síntese do processo da formação do Ensino Médio e superior em apenas cinco anos.

O programa AMS materializa as diversas dimensões da flexibilização impulsionada pela contrarreforma. Quanto ao tempo, compacta cinco anos de formação em um currículo acelerado, comprometendo o aprofundamento do conhecimento científico em benefício de uma certificação compulsória (Ferretti, 2018). No âmbito curricular, a formação teórica cede lugar à lógica utilitarista, em que as 200 horas de atividades em empresas parceiras se sobrepõem aos fundamentos teóricos. Quanto à oferta educacional, observa-se uma transferência considerável da responsabilidade formativa para o setor privado e, no campo da docência, o programa naturaliza a substituição de professores por instrutores das empresas.

Esse panorama conduz a outra característica do NEM, que é a fragmentação curricular. Ao se organizar trajetórias educativas em função de práticas profissionais flexíveis, induz-se um currículo subdividido em experiências que variam conforme a realidade de cada escola e sistema de ensino. A forma mais visível da fragmentação curricular é a que atinge a formação profissional, que, transformada em itinerário formativo,

[...] admite terminalidades parciais, de qualificação profissional, visando o imediato ingresso no mundo do trabalho; embora essa estratégia possa ser justificada pela necessidade de sobrevivência [...] por outro lado referenda a dimensão de inclusão excludente, à medida em que inclui no sistema de ensino, mas na perspectiva da precarização da formação (Grabowski; Kuenzer, 2021, p. 179).

Como resultado, o Ensino Médio passa por uma intensa redução dos conhecimentos científicos historicamente referenciados. A prioridade passa a ser uma formação pragmática, que tem como foco a massificação de profissionais adaptados a um mercado de trabalho flexível.

Esse contexto intensifica a dualidade histórica da educação brasileira, em que as frações da classe dominante asseguram uma formação científica para seus descendentes, preparando-os para assumir posições de liderança no sistema produtivo. Em contrapartida, as classes trabalhadoras recebem uma formação tecnicista, direcionada à execução de tarefas manuais e subalternas. Ao restringir a educação profissional a um único itinerário formativo e incentivar as escolas públicas a priorizá-lo, enquanto as escolas privadas mantêm o foco em uma formação científica voltada para o vestibular, a contrarreforma agrava a dualidade estrutural (Piolli; Sala, 2021).

A diminuição da carga horária destinada aos conteúdos referentes à formação geral básica compromete o desenvolvimento do conhecimento científico fundamental para a própria qualificação da força de trabalho. Essa insuficiência dificulta o acesso à universidade daqueles que dependem do ensino público. A contrarreforma, portanto, acirra a luta de classes no âmbito educacional e consolida o papel da escola como aparelho ideológico, a serviço da reprodução das relações de produção capitalista.

Na minha opinião, tinha que tirar a parte do Ensino Médio novo, porque muitas das matérias que a gente teria que ter no básico, a gente não está tendo. Geografia eu realmente não sei nada. Se alguém perguntar alguma coisa do mapa do Brasil, não sei responder, não peço. Mas se fosse para continuar ensino técnico com o Ensino Médio, seria legal se eles colocassem Ciências Avançadas, realmente tendo ciências, com mais profundidade na parte genética, parte assim dos animais, das plantas. Ou matemática avançada, ver matemática mesmo (Melissa).

Então [...] é bem desequilibrado. Falta de organização total. Eles deveriam ter organizado melhor quando pensaram nisso, sabe? [...] Acho que é mal distribuído. Tem mais carga horária das matérias complementares do que das matérias básicas. Então, isso é ruim (Agatha).

As alunas entrevistadas relatam que a maior parte da sua carga horária escolar é voltada para o ensino técnico e profissional. Embora valorizem a riqueza desse conteúdo, sugerem uma melhor distribuição do tempo para a revisão de temas relevantes para o vestibular. Além disso, algumas disciplinas do itinerário formativo são consideradas dispensáveis por uma das estudantes, que as substituiria por conteúdo da formação geral básica, de natureza científica. Em suma, as entrevistadas avaliam que a distribuição do currículo ao longo do Ensino Médio é considerada desequilibrada e desorganizada.

A NATUREZA ANTICIENTÍFICA DA CONTRARREFORMA

A partir da perspectiva de Lênin (1909) sobre a produção do conhecimento científico, compreende-se que a natureza anticientífica se manifesta quando a realidade objetiva é subordinada às ideias e à consciência individual. Em vez de reconhecer que o conhecimento é a apropriação da realidade material que existe independentemente dos indivíduos, o negacionismo inverte essa ordem, partindo do pressuposto de que a percepção ou a crença de um sujeito precedem o mundo exterior. Nesse rumo, Lênin (1909) argumenta:

[...] é o caso de se perguntar se a *realidade objetiva* “pertence ao domínio da percepção”, ou, noutras palavras, se constitui a sua fonte. Se vossa resposta a

essa questão é pela afirmativa, sois materialista. Se é pela negativa não sois consequente e chegareis inelutavelmente ao subjetivismo, ao agnosticismo, e negareis o conhecimento da coisa em si, a objetividade do tempo, do espaço e da causalidade (com Kant), ou mesmo não admitireis a coisa em si (com Hume), pouco importa. A inconsequência consistirá, nesse caso, em contestar o conteúdo objetivo da experiência, em contestar a verdade objetiva do conhecimento experimental (Lênin, 1909, p. 119, grifo do autor).

A natureza anticientífica, por conseguinte, nega a existência de verdades objetivas, rejeitando o rigoroso processo científico de análise da realidade, o que leva a uma interpretação da ciência como um mero produto de sensações ou opiniões.

É nesse contexto que a natureza anticientífica se expressa em práticas concretas, como a substituição de disciplinas historicamente referenciadas por componentes dos itinerários formativos do NEM, cuja funcionalidade se alinha com o avanço do neofascismo. Ao analisar os impactos da ideologia neofascista na atual política educacional, nota-se que o negacionismo científico atua como articulador do neoliberalismo com o neofascismo, uma vez que se desenvolve no âmago de um currículo permeado pela Pedagogia das Competências (Ramos, 2001), na ideologia do empreendedorismo e na fragmentação causada pela oferta de itinerários formativos (Pelissari; Nascimento, 2024).

De acordo com Carmo *et al.* (2021), o empreendedorismo, na sua versão atual, transcende a mera iniciativa econômica e configura-se como uma ideologia neoliberal. Essa concepção, que se intensificou no Brasil a partir dos anos 1990, promove o individualismo e a competição, mascarando a precarização do trabalho e a responsabilidade do Estado na garantia de emprego. Longe de ser uma opção de liberdade, o empreendedorismo é frequentemente impulsionado pela necessidade de subsistência, como uma resposta à reestruturação produtiva e ao desemprego. Ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, cria um sujeito que enfrenta as vulnerabilidades sociais de modo individualizado (Carmo *et al.*, 2021).

Vale destacar que a ideologia neoliberal está intrínseca ao conteúdo da política em si, dado que o Estado capitalista brasileiro assume a forma neoliberal há pelo menos três décadas. Já o neofascismo atravessa a atual política educacional devido às condições específicas nas quais a contrarreforma foi elaborada e implementada. A contrarreforma educacional materializa, por meio do negacionismo, a articulação entre essas duas dimensões, elaborando um currículo que possibilita a inclusão de conteúdos anticientíficos.

Uma das estudantes, ao relatar suas percepções sobre o currículo de seu curso, explica que ingressou na Etec com a expectativa de que teria acesso a um ensino mais avançado e completo do que as demais escolas. Entretanto, afirmou que, com o passar dos anos, essa percepção foi se alterando, pois se deparou com os inúmeros desfalques educacionais presentes na instituição.

Eu tinha escolhido o técnico porque na minha cabeça se passou: vou fazer Ensino Médio com técnico integrado, porque provavelmente o ensino vai ser muito melhor. Só que acho que deixou muito a desejar na parte do ensino médio mesmo, como matemática e português, principalmente. Por causa do novo ensino médio, sinto que fomos feitas de cobaia e, assim, deixou a desejar bastante (Agatha).

Melissa, por sua vez, reforça: “do Ensino Médio não aprendi nada, só estudava para tirar nota e tiveram coisas que a gente não viu e muitas delas teve que tirar porque não ia dar a carga horária exata do novo plano”. As estudantes se mostraram muito preocupadas com a superficialidade do conteúdo científico oferecido pela Etec, asseverando que, atualmente, no mercado de trabalho, apenas a certificação do curso técnico não é suficiente e, consequentemente, não teriam escolha senão ingressar em alguma faculdade. As estudantes acreditam que os conteúdos cobrados nos vestibulares deveriam se mostrar mais presentes em suas ementas.

Antigamente tinha matérias cobradas em vestibulares, então fazia sentido ter elas. Agora, eu acho que eles criaram o Novo Ensino Médio pensando que as pessoas são diferentes e elas não vão fazer tudo a mesma coisa e elas têm que estudar coisas diferentes. Eu acho que eles pecaram nisso (Agatha).

Eu não gostei nem um pouco, porque Matemática Avançada ou Ciência Avançada, teríamos que aprender Matemática ou Ciência mesmo. Mas, na verdade, é totalmente diferente: não fala de Ciência, não fala de Matemática, fala de Inteligência Artificial. E isso não cai no vestibular (Melissa).

Para suprir as deficiências da formação técnica, sentiram-se obrigados a ingressar em um cursinho pré-vestibular antes mesmo de concluir o curso. Ambas assinalam que, no cursinho, tiveram contato com inúmeros conteúdos que já deveriam ter sido aprendidos nas aulas desde o primeiro ano. Nesse sentido, as estudantes têm a impressão de que, antes do NEM, o currículo era mais produtivo e, se realmente tivessem aulas com conteúdo referentes às disciplinas científicas, estariam mais preparadas para realizar o vestibular, sem necessidade de formação complementar. Ademais, queixam-se do desgaste físico e mental causado pela necessidade de conciliar a escola e o cursinho. Elas estudam em período integral e, durante a noite, em suas últimas horas vagas, frequentam o curso preparatório. Como sequela, afirmam que o cansaço afeta diretamente seu desempenho acadêmico.

É triste, porque ou você dorme em casa, ou você estuda em casa. Ou você dorme na escola, ou presta atenção na aula. Aí você tem que decidir qual é o mais importante (Melissa).

É pesado. No primeiro semestre, eu fiz cursinho todos os dias durante a noite, das 19h00 às 22h30. E era um desgaste que só. Se a gente tivesse o Ensino Médio normal, sem esse desfalque de matérias necessárias, acho que eu não precisaria do cursinho como eu preciso hoje (Agatha).

Em relação às disciplinas dos itinerários formativos, que se distanciam tanto da formação geral básica quanto da formação profissional, e que as estudantes identificaram como conteúdos “que não caem no vestibular”, foi relatado que tiveram contato apenas com Empreendedorismo, um pouco de Projeto de Vida e quase nenhuma aula de Ética. Para as estudantes, Empreendedorismo se mostrou uma disciplina produtiva, pois tiveram a experiência de montar uma pequena empresa e vê-la funcionando, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento pessoal.

Nesse âmbito, interpreta-se a disciplina de Empreendedorismo como um mecanismo ideológico que, ao fomentar a ideia de autonomia e sucesso individual através da criação de

pequenos negócios, obscurece a realidade da precarização, instabilidade e informalidade que caracterizam o mercado de trabalho na atual fase do capitalismo flexível neoliberal. Dessa maneira, o ensino de Empreendedorismo pode ser visto como uma estratégia para interpelar nos estudantes a aceitação da responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso profissional, desresponsabilizando o Estado pela promoção de política de emprego estável com a garantia de direitos. Ao invés de questionar as estruturas desiguais das relações de trabalho no capitalismo, os estudantes são incentivados a se tornar empreendedores de si (Dardot; Laval, 2016), o que potencializa o desvio das lutas coletivas por melhores condições de trabalho e direitos.

Projeto de Vida e Ética, por outro lado, foram matérias pouco exploradas e rasas, nas quais o desempenho dos professores não se mostrou satisfatório, segundo as estudantes. Uma hipótese é que tal situação decorra da precarização do trabalho docente, uma vez que a contratação de profissionais para ministrar essas disciplinas específicas não corresponde à formação inicial. Professores de disciplinas que compõem a formação geral básica, por exemplo, são designados para lecionar componentes curriculares dos itinerários sem a devida qualificação.

Em contrapartida, no geral, Danilo se encontra muito satisfeito com a qualidade do ensino oferecido pela Etec, afirmando que, somente pelo fato de ser uma escola técnica, encontraria “um ensino mais avançado” que as demais escolas da rede estadual, por haver mais “cobrança”. “É um ensino prático também, não é uma coisa que fica enrolando muito”.

Então, a minha escola, pelo quesito de ser Etec, é um pouco acima de escolas normais que tem, querendo ou não, pelo fato de ter o curso técnico. Por isso ela proporciona um ensino mais avançado do que os outros. Ela tem a questão de ter um ensino mais puxado, com mais cobrança. Porém eu acho que tem um bom ensino. É um ensino prático também, não é uma coisa que fica enrolando muito (Danilo).

Essa percepção de Danilo demonstra como a ideologia opera a partir das estruturas. Ao reiterar que a Etec, em comparação com as demais escolas estaduais, possui uma base curricular mais completa e uma metodologia de ensino de maior qualidade que exercita as competências com êxito, a percepção do estudante está obscurecida pelas múltiplas formas de precarização subjacentes ao NEM. Essa concepção está alinhada ao discurso oficial do ensino técnico como promotor de empregabilidade, limitando a uma análise crítica da crescente priorização de uma formação tecnicista, instrumentalizada e pragmática. A “cobrança” mencionada por Danilo, na realidade, reflete uma pressão por resultados imediatos, uma das demandas do mercado de trabalho flexível. Sua fala ilustra como a ideologia atua, interpelando os estudantes e construindo um consenso em torno de uma visão particular de qualidade dos cursos técnicos que oculta a fragilização da educação em diversas dimensões.

Lá eles têm muito de puxar a matéria para um lado mais pessoal, que você vai utilizar na sua vida. Então muitas coisas que eles falam, adaptam para o ambiente empresarial principalmente. Então eles levam para o âmbito de quando você tá dentro de uma empresa, em como aquilo pode ser utilizado. Então acho que sim, é algo que pode ajudar fora da escola (Danilo).

Além disso, o entrevistado relatou não ter ideia do que se tratava o NEM, por isso, não possuía uma base comparativa concreta sobre as mudanças que a educação básica sofreu nos últimos anos. Provocado a comentar acerca dos itinerários formativos, como Empreendedorismo, Projeto de Vida e Educação Financeira, informou que nenhuma dessas

disciplinas foi oferecida ao longo do ano e que, de fato, o único contato com esse conteúdo foi no nono ano do ensino fundamental. Em razão do curso técnico, o colégio optou por excluir o itinerário formativo e completar essas lacunas com matérias referentes ao Curso Técnico de Administração.

Esse negócio de Empreendedorismo, Projeto de Vida, eu tinha antes, quando eu estava no ensino fundamental. Agora, por causa de ter o técnico, muitas matérias sobre isso são excluídas para entrar o técnico. Eu tenho mais Marketing, Projeto Integrador, Gestão Empresarial, Legislação Empresarial. Então muitas dessas matérias que foram incluídas agora, que algumas eu até tive no nono ano, são retiradas para entrar as matérias do técnico (Danilo).

A fala de Danilo expõe como a contrarreforma não afetou apenas o Ensino Médio, mas também outros níveis e modalidades da educação brasileira. Isso também é percebido nos dispositivos jurídico-políticos elaborados para regulamentar a contrarreforma, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para o Ensino Médio e educação profissional, além de uma BNCC específica para cada nível da educação básica. Sua influência se estende e se consolida por outros mecanismos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que redefine prioridades curriculares, as avaliações em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil), a padronização do perfil de egresso, baseado no neotecnicismo, e a privatização tanto do currículo quanto da oferta do ensino.

Para coletar informações referentes a forma que a escola administra a carga horária das disciplinas, foi perguntado a Danilo sobre as matérias da BNCC e como são encaixadas em meio ao curso técnico. O adolescente relatou que, ao longo do Ensino Médio, essas disciplinas vão perdendo espaço no currículo. No primeiro ano, são oferecidas Português, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Inglês, Artes e Educação Física. A partir do segundo ano, essas matérias começam a ser substituídas pela grade curricular técnica, até que, no terceiro ano, sejam incluídas somente Português, Inglês, Matemática e Geografia. Contudo, Danilo não se mostrou incomodado com essa distribuição, posto que acredita ser necessária a conciliação de todas as matérias a serem passadas.

O primeiro ano é mais voltado para o currículo comum. No segundo ano, já dá meio que uma balanceada, e o terceiro, se não me engano, mantém só Português, Inglês, Matemática e Geografia. Vou ter no terceiro ano, só essas quatro e o resto vai ser só técnico. Então eles acabam encurtando: o que era pra passar em dois anos, eles passam em um, para no próximo ano tirar essa matéria e acrescentar outra no lugar (Danilo).

A redução das disciplinas da formação geral básica, concomitante ao aumento da carga horária das disciplinas técnicas, explicita o caráter pragmático da política educacional vigente. Embora o estudante tenha relatado a ausência de disciplinas diretamente ligadas aos itinerários formativos, notou o impacto das atividades extracurriculares no fomento ao empreendedorismo, resultado da parceria entre a Etec e o setor produtivo privado, indicando que o contato prático e a interação com essas empresas desempenham um papel relevante na formação de sujeitos empreendedores de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos em ambas as entrevistas, é possível perceber a diferença nas percepções sobre a política educacional que cada estudante apresentou. Danilo, que está concluindo seu primeiro ano no Ensino Médio, possui altas expectativas a respeito do curso. Para ele, a formação técnica é uma boa ferramenta para alavancar seu crescimento pessoal e profissional, uma vez que, em suas palavras, o currículo é prático e “sem muita enrolação”. Por outro lado, Melissa e Agatha, que estão finalizando o Ensino Médio e têm perspectivas em prestar vestibulares, demonstram a decepção com a qualidade da formação geral básica. Assim como Danilo, as estudantes ingressaram com a expectativa de acesso a uma educação de qualidade, entretanto, afirmam que o investimento da Etec é voltado para o curso técnico, enquanto as demais disciplinas são negligenciadas. Danilo reforça essa realidade ao relatar que, no decorrer dos anos, são oferecidas cada vez menos matérias pertencentes à formação geral básica, enquanto a carga horária do curso técnico aumenta gradativamente.

Apesar dos três entrevistados terem elogiado a qualidade do curso técnico, Agatha e Melissa asseguraram que, atualmente, apenas a certificação não é suficiente para seu ingresso no mercado de trabalho. Por essa razão, elas ainda teriam que complementar o curso com uma formação superior na área de Engenharia Mecânica. No entanto, pela defasagem de uma formação científica, sentem-se inaptas a prestarem o vestibular somente com a bagagem curricular fornecida pela Etec. Por conseguinte, buscaram reforço em cursos preparatórios pré-vestibular, exacerbando a carga horária de estudos, trazendo consequências negativas em seu desempenho escolar.

Na entrevista de Danilo, notou-se que uma forma de compensar a insuficiência no currículo profissional dos formandos do Ensino Médio foi a criação do programa AMS. Esse programa incorpora o ensino superior logo após o Ensino Médio e adiciona, durante os três primeiros anos de programa, 200 horas complementares em parceria com uma empresa produtora de materiais industriais. Tal ação denuncia um preocupante sucateamento do ensino superior, que, geralmente, dura de três a seis anos, porém, nesse programa, é resumido em dois anos.

Os pontos levantados evidenciam que a Etec tem atuado como um influente aparato de manutenção do neoliberalismo da atual política educacional brasileira. A organização curricular é baseada na Pedagogia das Competências, de maneira a desenvolver aptidões inerentes ao perfil profissional e pessoal do indivíduo. Dessa forma, os estudantes são introduzidos desde cedo às bases do empreendedorismo, gestão empresarial e industrial, com o intuito de massificar a emissão de certificações e formar rapidamente profissionais atuantes no mercado de trabalho. Para tanto, a Etec promove um silenciamento sistemático de conteúdos científicos que debilita gravemente a formação básica. Consequentemente, a juventude encontra-se em um contexto em que os caminhos para o futuro são extremamente limitados, não se oferece preparo científico adequado, nem mesmo certificação técnica suficiente para a garantia de emprego. Desse modo, esses adolescentes utilizam das competências adquiridas no Ensino Médio para atuar em trabalhos precários e informais quando não lhes restam outras opções.

A atual situação educacional anticientífica da contrarreforma e sua articulação com o modelo neoliberal representa uma regressão na política educacional brasileira. É papel do Estado proporcionar aos estudantes uma formação completa que estimule o crescimento tanto intelectual quanto profissional. Uma resolução do problema vinculada ao princípio de garantia

do direito à educação básica deve conduzir à capacitação daqueles que têm interesse em prestar vestibulares e se desenvolver no meio acadêmico.

A análise revela a percepção da contrarreforma do Ensino Médio através da flexibilização, visível em diversas dimensões da política; da fragmentação curricular, notada na priorização do ensino técnico em detrimento da formação geral básica e na incorporação dos itinerários formativos; de uma tendência à privatização, observada na transferência de parte da formação para empresas privadas, inclusive como maneira de consolidar o currículo flexível e fragmentado; e da natureza anticientífica, expressa na substituição de disciplinas historicamente referenciadas por conteúdos que não preparam nem para o trabalho manual nem para o acesso ao ensino superior. As quatro categorias evidenciam como a contrarreforma se configura como ideologia que busca moldar a educação de acordo com as demandas de um mercado de trabalho flexível e neoliberal, intensificando a histórica dualidade educacional e acirrando as desigualdades de classe.

A contrarreforma do Ensino Médio não é um mero ajuste curricular, mas um projeto político que subordina a educação aos traços do modelo capitalista neoliberal. Seus quatro eixos mostram a precarização da educação pública, o aprofundamento das desigualdades e o desmonte da educação profissional. Diante desse cenário, urge fortalecer as resistências coletivas e produzir pesquisas que documentam os impactos concretos dessa política, apontando caminhos para sua superação.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico (Edital n.º 16/2022), financiou parte da pesquisa que resultou neste artigo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOITO JR., Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira**. Goiânia: Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://phillosacademy.com/dilma-temer-e-bolsonaro>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BOITO JR., Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. *Caderno CRH*, v. 34, e021009, p.1-23, 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 24 jan. 2025.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira; ASSIS, Lilian Bambirra de; GOMES JÚNIOR, Admardo Bonifácio; TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 18-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/83118> Acesso em: 24 jan. 2025.

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

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975> Acesso em: 24 jan. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. BNCC e reforma do ensino médio: política educacional conservadora a partir de 2016. *In*: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JR., Manoel José; SOBRINHO, Sidnei Cruz. (orgs.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021. p. 171-188.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - caderno 12 (XXIX), 1932**: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução de Maria Margarida Machado. Rio de Janeiro: IGS Brasil, 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 24 jan. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757> Acesso em: 24 jan. 2025.

LEHER, Roberto. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. *In*: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (orgs.). **(Neo)fascismos e educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Morula editorial, 2021. p. 47-80.

LÊNIN, Vladimir. **Materialismo e empiriocriticismo**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1909.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai?. São Paulo: Editora Senac, 2001.

PELISSARI, Lucas Barbosa; NASCIMENTO, Maria Luiza. A influência do neofascismo no novo ensino médio brasileiro. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 29, p. e29031, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e29031> Acesso em: 24 jan. 2025.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180047> Acesso em: 25 jan. 2025.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo: nota técnica**. São Paulo: Repu, 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOBRINHO, Encarnación. **Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas**. Tradução de Roland Lazarte. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1986. (v. Educação Contemporânea).

| Submetido em: 08/07/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 15/10/2025