



REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

**O engodo do 'Novo Ensino Médio' e suas tensões para os jovens de periferias****The lie of the 'New High School' and its tensions for young people from the outskirts***El engaño del 'Nuevo Instituto' y sus tensiones para los jóvenes de zonas periféricas*Sérgio Feldemann de Quadros  
Nora Krawczyk**RESUMO**

A experiência de jovens estudantes de periferias distintas de Campinas/SP foi analisada neste artigo a partir de duas tensões resultantes do Novo Ensino Médio: a divisão do currículo geral e técnico no IFTP e o significado da retórica da escolha. Trata-se de uma pesquisa que articula procedimentos metodológicos documentais e etnográficos. Aponta-se que a divisão do Currículo resulta em uma produção de sentido fetichizada em relação aos saberes mobilizados, enquanto a retórica da escolha conduz, precocemente, à formação de um sujeito capaz de racionalizar suas preferências escolares, como mercadorias vendáveis no mercado de trabalho futuro.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio; Retórica da escolha; currículo; etnografia.

**ABSTRACT**

This article analyzes the experience of young students in different neighborhoods in the outskirts of Campinas/SP from two tension points resulting from the New Brazilian High School Project: the curriculum has been split into General and Technical in the IFTP (Technical and Professional Education Itinerary, from the acronym in Portuguese: *Itinerário de Formação Técnica e Profissional*), as well as the meaning of the rhetoric of choice. This research articulates the documental and ethnographical methodological procedures. It points out that the split in the curriculum produces a fetichized meaning to the mobilized knowledge, while the rhetoric of choice leads to an early formation of

an individual who can rationalize their school preferences as sellable merchandise in the future workplace.

**Keywords:** High school reform; rhetoric of choice; curriculum, ethnography.

## RESUMEN

La experiencia de jóvenes estudiantes de diferentes periferias de Campinas/SP fue analizada en este artículo a partir de dos tensiones resultantes de la Nueva Escuela Secundaria: la división del currículo general y técnico en el IFTP y el significado de la retórica de la elección. Se trata de una investigación que combina procedimientos metodológicos documentales y etnográficos. Se señala que la división del Currículo resulta en una producción fetichizada de significado en relación con el conocimiento movilizado, mientras que la retórica de la elección conduce, prematuramente, a la formación de un sujeto capaz de racionalizar sus preferencias escolares, como mercancías vendibles en el futuro mercado laboral.

**Palabras-clave:** Reforma de la enseñanza secundaria; retórica de elección; currículo; etnografía.

## Introdução

A reforma do ensino médio, realizada por medida provisória e em meio ao *impeachment* de Dilma Roussef, amplamente reconhecido pelos movimentos sociais como um golpe parlamentar que solapou diversos direitos da classe trabalhadora no Brasil, impactou fortemente a formação da juventude, sobretudo da fração advinda das camadas mais pauperizadas.

Na promessa de atender às necessidades “de gregos e troianos”, embora só o empresariado e as instituições que os representam ideologicamente tenham sido chamados para sua construção, tal reforma prometia à classe trabalhadora o paraíso de uma escola atraente, com a liberdade de escolha de seu itinerário formativo e a redenção a um futuro profissional calcado em seus desejos. Ainda, estaria também respondendo à falta de mão de obra qualificada, isto é, à demanda por capital humano.

Um “presente de grego<sup>1</sup>” oferecido à juventude, em especial à sua fração mais empobrecida. O cavalo de Troia adentrou à escola, que já se encontrava frágil, desmanchou o pouco que havia de sólido nas estruturas que a duras

---

<sup>1</sup> A expressão representa uma metáfora contemporânea em referência à guerra de Troia, em que os troianos acreditavam ter recebido um presente dos gregos, um enorme cavalo de madeira. Na verdade era uma armadilha cheia de soldados no seu interior. Ao trazer o presente para dentro da cidade, os soldados, na calada da noite, destruíram Troia. A expressão é comumente usada para referir-se a algo que aparentemente é uma dádiva, um presente, mas causa prejuízo a quem o recebe.

penas se esforçavam para garantir os tais direitos burgueses da educação, intensificando e alargando conflitos, problemas, tensões e contradições, nos quais alguns já se encontravam latentes.

Na esteira das discussões sobre a reforma e a formação da juventude das classes trabalhadoras, este artigo propõe uma análise da experiência das(os) jovens de periferias a respeito de algumas mudanças recentes da/na escola de ensino médio, sobretudo pelo impacto da reforma e das gestões da Seduc no estado de São Paulo. O recorte neste texto dar-se-á em duas dimensões observadas em campo: a divisão do Currículo experienciada pelos estudantes da formação profissional e a retórica da escolha mobilizada com a introdução dos itinerários formativos.

## Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento que articula os métodos de coleta de dados de pesquisa documental e etnográfica<sup>2</sup>. A parte documental analisa documentos oficiais em torno da reforma, publicações e discursos de *Think Tanks* e organismos multilaterais e as audiências públicas da MP 746/2016. Para isso se faz uso de pressupostos metodológicos de análise de documentos (Cellard, 2008; Ludke; André, 1986; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A pesquisa etnográfica, realizada por Sérgio Feldemann de Quadros no âmbito de sua pesquisa de doutorado, aconteceu em duas escolas estaduais de ensino médio em periferias distintas da cidade de Campinas/SP e na diretoria regional de ensino que coordena essas duas escolas. Foi escolhida uma turma de cada escola e um grupo de seis estudantes selecionados por critérios de diversidade de gênero, de cor/raça entre outros marcadores. Com esses grupos foi realizado observações semanais durante o ano de 2023, assistindo às aulas,

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da Unicamp, submetido pela Plataforma Brasil sob o CAAE 67049723.0.0000.8142. O nome real dos alunos, professores e outros membros das escolas e da DE foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar seus direitos de não identificação. Às(aos) estudantes selecionadas(as) para participar dos grupos de entrevista foi dada a oportunidade de escolher seus próprios pseudônimos. As escolas, a cidade e a empresa envolvidas na pesquisa também não serão identificadas. Seus nomes serão trocados por letras.

observando as atividades do dia a dia da escola e realizando entrevistas, grupos focais e conversas.

Segundo Levingson e Holland (1996), a sociologia etnográfica crítica vê a escola como espaços de formação da subjetividade por meio da produção e do consumo de formas culturais<sup>3</sup>. Tais estudos etnográficos procuram estudar uma visão do processo da formação histórico das pessoas com e contra as estruturas e forças sociais que se projetam através da escola. Esses autores nomeiam essa perspectiva como “a produção cultural da pessoa educada”, enfatizando a ambiguidade desta sentença que opera para “indexar a dialética da estrutura e da agência”, ou seja, enquanto o sujeito é produzido em locais definidos, como a escola, o sujeito no seu processo de formação também produz formas culturais (Levingson; Holland, 1996, p.14).

A escola A se localiza em uma periferia da cidade, é de tempo regular e atende ensino médio em dois turnos – matutino (itinerários gerais e técnicos) e noturno (itinerários gerais) –, e ensino fundamental no turno vespertino. A turma selecionada cursa o segundo ano de técnico em recursos humanos (RH), ofertada sob convênio entre o Novotec e a Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), uma empresa estatal do município de Indaiatuba, próximo à Campinas. A FIEC surgiu em 1985 e se consolidou como “[...] uma instituição pública municipal, com receitas do próprio município [de Indaiatuba], de convênios com os governos estadual e federal, de parcerias com empresas e de cursos pagos”<sup>4</sup>.

Segundo informações da própria Fundação<sup>5</sup>, os contratos com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do estado de São Paulo para implementar os cursos técnicos nas escolas estaduais começaram em 2022, em nove cidades. A partir de janeiro de 2024, foi firmado um terceiro contrato, dessa vez em parceria com a Seduc, contemplando 31 cidades, em 11 Diretorias de Ensino (DE), 87 escolas, 159 turmas e, aproximadamente 5300 alunos, ofertando nas escolas estaduais os seguintes cursos: administração;

---

<sup>3</sup>“Formas culturais” são compreendidas como manifestações e expressões da cultura de um grupo ou sociedade como linguagem, normas e valores, práticas de formação e socialização, etc.

<sup>4</sup><https://www.fiec.com.br/site/noticia/2100/ver.do>. Para mais análises sobre as parcerias na formação profissional vinculada às escolas estaduais no estado de SP ver Krawczyk, Quadros e Silva (2024).

<sup>5</sup><https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>

agronegócio; desenvolvimento de sistemas; enfermagem; logística; *marketing*; recursos humanos; sistemas de informação e vendas.

A escola B pertence ao mesmo município e DE, porém se localiza em uma periferia diferente. Essa escola participa do Programa de Ensino Integral – PEI, atende ensino fundamental no período matutino e ensino médio no vespertino/noturno, das 14h15 às 21h15 (PEI de 7 horas). A turma selecionada foi do primeiro ano EM e passou pelo processo de escolha do itinerário em 2023.

Como abordado por muitos autores, entre a política educacional com seu “Currículo oficial” e o Currículo<sup>6</sup> vivido pelos jovens na escola há múltiplas camadas e diversas reinterpretações e traduções. Em outras palavras, como defendem Ball, Maguire e Braun (2021, p. 26, grifo dos autores), as políticas são atuadas na escola.

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (ou recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente o é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o binário de decodificação e recodificação indica.

Em articulação com a parte documental da pesquisa, a perspectiva etnográfica permite compreender como a política educacional é vivenciada pelos jovens no seu cotidiano bem como as diversas formas de implementação, (re)interpretação, rejeição, subversão, conformação etc. postas em práticas pelos atores da escola.

### **As permanentes tensões na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM)**

Os debates em torno da formação profissional no Brasil têm sido, ao longo do século XX e limiar do século XXI, extremamente sensíveis às pautas do mercado de trabalho. De forma sintética, a influência empresarial tem como

---

<sup>6</sup>Currículo é compreendido não apenas como uma lista de conteúdos e matérias a serem seguidos, mas um espaço político de disputa de ideologias e de relações de dominação, parte da tradição seletiva da visão de algum grupo sobre o que é conhecimento legítimo: “É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2002, p.59). Para facilitar a exposição de ideias nesse artigo, quando significar essa concepção mais ampla, “Currículo” será escrito com a primeira letra em maiúsculo. Quando for intenção representar uma questão mais estrita, como a lista de conteúdos ou quadro de aulas, “currículo” será escrito em minúsculo.

grande marco o governo Vargas, quando seu envolvimento organizado resultou na formação do Sistema S. Esse sistema, criado em nível nacional, é, até hoje, financiado pela isenção de impostos dos setores associados (Indústria, comércio etc.). Como declara Weinstein (2000, p. 118-120): “[...] ainda que não se trate de um caso típico, a fundação do SENAI lança luz sobre a forma como os industriais, sob o Estado Novo, podiam interferir na formulação da legislação social”.

As décadas posteriores tiveram as reformas da formação profissional alavancadas pelo Sistema S. A partir dos anos 1990, a crítica à baixa proporção de matrículas e a demanda por expansão da formação profissional no Brasil têm sido uma pauta constante presente tanto em diferentes segmentos do empresariado, nas orientações dos organismos multilaterais e em governos de diversas matizes. Em que pesem as diferenças dos projetos, os diferentes governos federais das últimas décadas assumiram a bandeira de ampliar a formação profissional e técnica, criando-se diferentes formatos, inclusive a formação técnico profissional integrada ao ensino médio <sup>7</sup>.

Comparações com outros países, sobretudo a Alemanha, são feitas no sentido de apresentar uma baixa proporção da formação profissional no Brasil e a falta de um itinerário profissional destinado essencialmente para a formação ao mercado de trabalho: “O Brasil [...] tem 8,4% apenas de matrículas em ensino técnico, enquanto países como Itália tem 56% dos seus alunos fazendo ensino técnico, a Alemanha 47%” (Rossieli Soares da Silva<sup>8</sup>, 3.<sup>a</sup> Reunião da CMMPV 746/2016, 24/11/2016).

Em 2007, no bojo do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e seu conjunto de metas, compromisso do Todos Pela Educação<sup>9</sup>, foi lançado o programa Brasil Profissionalizado que previa, entre outras coisas, “fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio

---

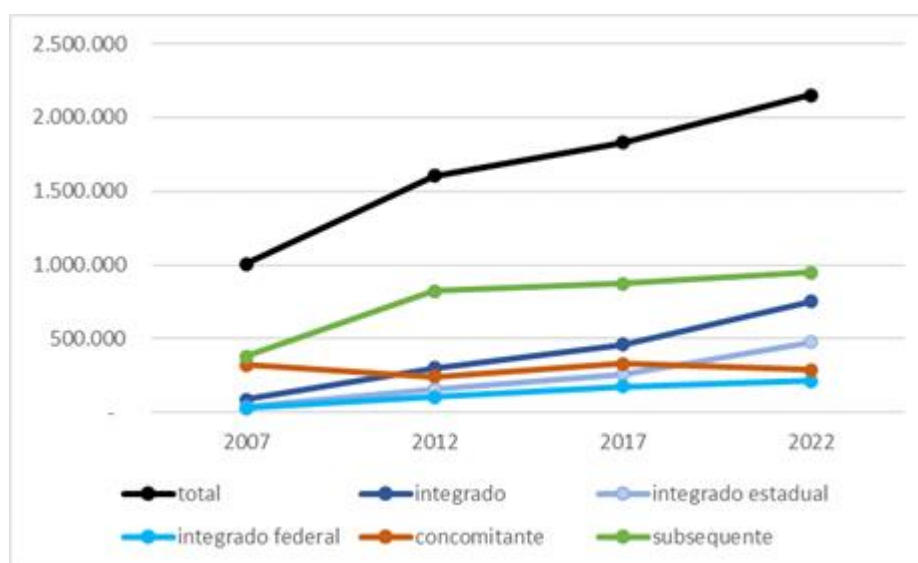
<sup>7</sup> Criaram-se diferentes formatos de integração ou complementação da formação profissional/técnica com o ensino médio: **integrado**, quando o estudante cursa o ensino médio e realiza a formação profissional na mesma instituição, onde supostamente o currículo deve também ser integrado; **concomitante**, quando realiza a formação profissional ao mesmo tempo em que faz o ensino médio, porém em instituições diferentes; e **subsequente**, quando realiza uma formação profissional após ter concluído a educação básica

<sup>8</sup> Rossieli Soares foi secretário de educação básica e ministro do MEC no governo Temer (2016-2018). Posteriormente foi secretário de educação do estado de SP durante o governo de João Dória (2019-2022).

<sup>9</sup> O nome já é característico da influência que a frente empresarial pela educação promoveu, ou seja, imputaram o mesmo nome do grupo Todos Pela Educação.

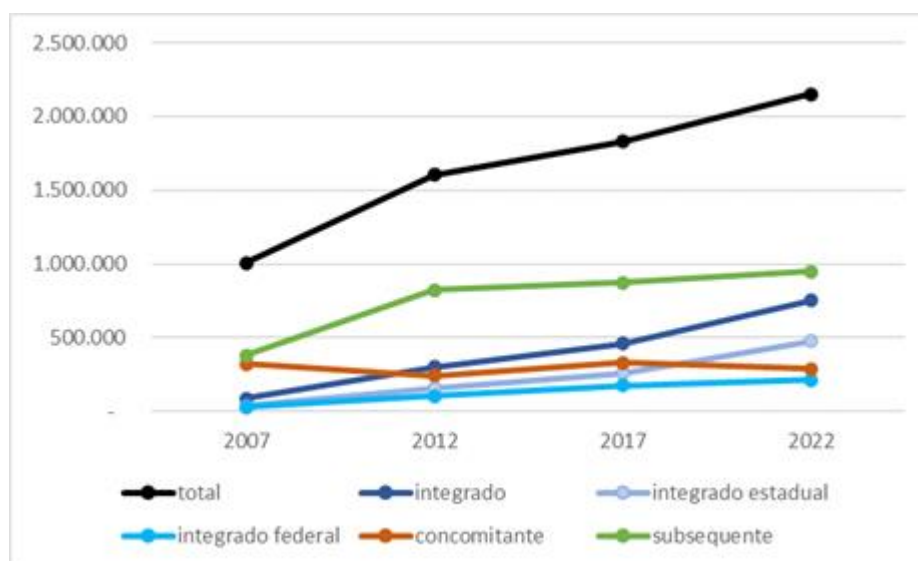
integrado à educação profissional, pela rede pública de educação” (Brasil, 2007, s/p). Entre 2007 e 2022, as matrículas no ensino médio integrado aumentaram de 86 mil para 750 mil, sendo que, na rede federal, foram de 27 mil para 214 mil, cerca de oito vezes, enquanto nas redes estaduais cresceram de 37 mil para 474 mil, ou seja, cerca 12,5 vezes. No Brasil, hoje as redes estaduais representam cerca de 63% das matrículas de ensino médio integrado. (Gráfico1)

**Gráfico 1 – Matrículas EPTNM por tipo Brasil**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2007, 2012, 2017, 2022).

Já a rede estadual de São Paulo, para o mesmo período, obteve um aumento de 12 mil para 143 mil matrículas na modalidade de ensino médio integrado. Em matrículas, a rede estadual cresceu de 637 para 117 mil, cerca de 183 vezes, enquanto a rede federal criou 10 704 vagas (não havia vagas da rede federal em 2007, segundo os dados consultados do INEP). No estado de SP, as matrículas da rede estadual representam 82% das matrículas de ensino médio integrado. Observa-se que, entre 2017, ano de aprovação da reforma no congresso, e 2022, praticamente dobrou o número de matrículas de EPTNM integrada ao ensino médio na rede estadual de SP. Em Campinas, onde foi realizada a pesquisa de campo, o aumento foi proporcional aos dados encontrados no estado, com grande peso para a rede estadual. (Gráfico 2)

**Gráfico 2 – Matrículas EPTNM por tipo São Paulo**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2007, 2012, 2017, 2022).

A formação profissional subsequente ao ensino médio, embora tenha diminuído proporcionalmente em relação ao total de matrículas em educação profissional, ainda se mantém como o principal tipo de formação profissional no Brasil. Entretanto, vê-se um crescimento vertiginoso da EPTNM integrada ao ensino médio, com preponderância das redes estaduais. O estado de São Paulo conta com uma proporção dessas matrículas na rede estadual consideravelmente maior que a média nacional. Em SP, os Centros Paula Souza – CPS, anteriores à reforma do ensino médio, representam importante papel nessa expansão realizada no estado.

Entretanto, apesar do sucesso das redes de ensino médio integrado consolidadas no Brasil, com o CPS e os Instituto Federais, o movimento empresarial rejeita essas redes como modelos de ampliação. De acordo com nomes de destaque entre os *Think Tanks* da burguesia brasileira, os alunos formados nessas redes não formam a mão de obra desejada pelo mercado de trabalho, pois adquirem os conhecimentos da formação geral necessários para disputar as vagas nas universidades públicas:

*E outra coisa, ela [a Reforma] vai permitir que o estudante faça uma escolha de itinerário profissionalizante. Pros senhores terem uma ideia, hoje, depois de um grande investimento do governo federal nas escolas técnicas de ensino médio integrado, a rede técnica federal, ela tem, apenas, 150 mil alunos no Brasil todo, sendo que 90% dos alunos que concluem o ensino médio técnico e integrado da rede técnica federal vão para as melhores*



*universidades, as mais competitivas, a mesma coisa no estado de São Paulo. As escolas de ensino médio integrado ao técnico [do Centro Paula Souza] preparam os alunos para USP, para Unicamp, para Unesp (MARIA HELENA DE CASTRO, 9.ª Reunião da CMMPV 746/2016, 24/11/2016).*

## **A Reforma do Ensino Médio e o IFTP**

Os debates, as rupturas e as continuidades que geraram a MP 746/2016 e a lei 13.415/2017, aprovadas no governo Michel Temer, evidenciaram nos seus sete anos subsequentes que um dos temas mais delicados e controversos continua sendo a formação técnico profissional de nível médio nas escolas públicas.

A carga horária da formação geral, limitada em 1800 horas na época, tinha sido um dos pontos mais críticos ao fragmentar a parte geral e a “parte flexível” do currículo, expressa nos itinerários formativos. A “reforma da reforma”, ocorrida no ano de 2024, após vários projetos apresentados na câmara de deputados, expandiu a formação geral básica para 2400 horas, exceto no caso da formação profissional integrada ao ensino médio, o que gera uma fragmentação ainda maior entre os estudantes da formação geral e da formação profissional.

Na gestão do governador João Dória em São Paulo (2019-2022), com Rossieli Soares como secretário de educação, importante interlocutor de Temer, implementou-se o programa chamado Novotec, o qual criava parcerias entre empresas públicas e privadas e a Seduc para a oferta do itinerário profissional nas escolas estaduais de ensino médio<sup>10</sup>.

## **As primeiras turmas e a experiência na Escola A**

Os cursos do IFTP coordenados pelo Novotec e em parcerias com instituições públicas e privadas deram origem às primeiras turmas em 2021. A escola A ofereceu a primeira turma nesse ano, em parceria com instituição do

---

<sup>10</sup> Com a gestão de Tarcísio de Freitas (2023-2026), diversas mudanças em relação ao itinerário e à formação profissional estão em curso.

sistema S. Em 2022, dessa vez em parceria com a FIEC<sup>11</sup>, iniciou-se a segunda turma, a qual foi acompanhada mediante a pesquisa etnográfica.

As turmas do técnico tinham a organização das disciplinas com a seguinte distribuição: No 1.º ano, um dia por semana de técnico; no 2.º ano, dois dias por semana; e no 3.º ano, três dias por semana, “espremendo” a formação geral nos dias restantes<sup>12</sup>. Nem todas as matérias da formação geral estavam contempladas, aquelas que constavam na grade tinham poucas aulas e aconteciam aligeiramente em 45 minutos. Enquanto isso, na formação técnica, eles tinham três ou quatro aulas seguidas para cada disciplina. A turma acompanhada, no segundo ano do EM, tinha quatro matérias do técnico em dois dias. Além disso, a autonomia e os contratos de trabalho entre os professores se diferenciam substancialmente.

Os professores do técnico, contratados por meio de processos seletivos da FIEC, recebem bem melhor que os professores da rede regular e não estão sob o controle exacerbado que a Seduc foi exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023 (gestão de Tarcísio de Freitas). Ainda, esses professores do técnico não participam das reuniões pedagógicas com os outros professores da escola. Não há prestação de contas da empresa à escola sobre o trabalho realizado, nem acesso da escola aos programas de ensino. Ao mesmo tempo, usufruem do espaço e dos equipamentos da escola para suas atividades.

Os alunos, por sua vez, têm duas matrículas na escola, uma para o profissional e outra para o geral, e recebem um certificado de qualificação a cada ano do ensino médio e um diploma de técnico, ao se formarem no terceiro ano do curso. As turmas do técnico dessa escola sofrem com muita evasão – muitos trocam de escola ou preferem cursar o noturno para poder trabalhar de dia – e perdem cerca de metade da turma a cada ano. A turma estudada teve 44

---

<sup>11</sup> Diversas empresas públicas e privadas participam desses convênios. Os contratos entre essas empresas se diferenciam substancialmente, especialmente em questões como contratação dos professores. Algumas empresas, dentre as quais a FIEC faz parte, contratam os professores em regime CLT com valores que chegam a R\$49,00 a hora aula. Já outras empresas contratam por pessoa jurídica podendo chegar a R\$19,00 o valor da hora aula (ver palestra do professor Evaldo Piolli disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=FC9omKOclwk&list=PLq0Y1lq\\_9Aj8tcN9\\_VaHYulJ8AaJd4YFz&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=FC9omKOclwk&list=PLq0Y1lq_9Aj8tcN9_VaHYulJ8AaJd4YFz&index=5)> Acesso em: 4 jan. 24).

<sup>12</sup> Essa organização foi utilizada apenas para as duas primeiras turmas. A partir da turma que entrou em 2022, o itinerário profissional começou a partir do segundo ano do ensino médio.

matrículas em 2022, 24 rematrículas em 2023 e começou o ano de 2024 com apenas 12 estudantes.

A separação entre os itinerários de aprofundamento e o técnico expressa mais uma dimensão da segmentação do Currículo na escola. Ainda que a gestão da escola A valorize a presença dos professores da FIEC, inclusive abrindo espaço e apoiando a criação de projetos que envolvem toda a escola, os professores do técnico e do regular pouco interagem entre si e sequer dividem os mesmos espaços na hora do intervalo. Enquanto os docentes do regular usam a sala dos professores, os docentes do técnico costumam se encontrar na copa e se ligam por meio de uma identidade de trabalharem sob o mesmo formato em diversas escolas da região.

### Da divisão e da descontextualização dos saberes

A divisão entre o currículo geral e o profissional se manifesta de diversas formas e impacta a produção de sentido dos estudantes sobre os conhecimentos trabalhados na escola. Como apontam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1059), essa divisão é característica do modo de produção capitalista e sua consequente divisão social do trabalho, cujo metabolismo “requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica” de forma dialética, em razão das forças que estão em disputa. Essa divisão representa uma visão contrária àquela defendida por movimentos sociais e acadêmicos que propõem a noção de politecnicidade, a qual sugere uma integração entre os conhecimentos e uma formação onilateral.

A formação em RH é caracterizada por temas que perpassam as ciências sociais. Duas das disciplinas do itinerário técnico eram sobre legislação e relações trabalhistas na empresa. O primeiro aspecto que chamou a atenção no início das observações é que os professores evitam emitir opiniões sobre o conteúdo trabalhado, mesmo quando confrontados pelos alunos. Quando perguntados sobre posicionamentos políticos, os três professores observados, em aulas diferentes, responderam aos alunos no mesmo tom: “*Não estou aqui para dar minha opinião, estou aqui para dizer o que está na lei*”.

As disciplinas do núcleo técnico observadas são trabalhadas com uma didática que incita e demanda a participação dos alunos nas aulas, os quais

demonstram frequentemente, por meio de suas apresentações, um bom aproveitamento e domínio dos conteúdos. Em várias aulas foi possível notar os estudantes, mesmo aqueles com mais dificuldades, debatendo o conteúdo com propriedade, inclusive conteúdos complexos como de legislação trabalhista. Os professores do técnico também gozam de certa autonomia na preparação de suas aulas e tempo para propor atividades diversas, como assistir a filmes e debatê-los, atividades de pesquisa para os alunos, etc.

Os saberes em torno das relações trabalhistas são também constantemente valorizados pelos jovens como possibilidades de conhecer os seus direitos como futuros trabalhadores e mesmo como posição social, ao, por exemplo, ajudarem amigos ou familiares com informações sobre direitos trabalhistas que não sabiam possuir.

[Grupo focal escola A, depois que perguntei sobre qual a importância que veem do conteúdo do itinerário técnico no dia a dia]

**Aluno Anderson:** *Eu até concordo [com a aluna Estrelar], mas principalmente os direitos assim, se for pra ver, pra gente, sem olhar pra nossa futura profissão, pra nossa vida pessoal eu posso dizer que é bom para ver nossos próprios direitos, seja como trabalhador CLT ou não.*

[outros consentem com a cabeça em sinal de concordância].

Ao mesmo tempo, a pretensa neutralidade com a qual os professores procuram apresentar os conteúdos, evidente pela forma como eles evitam se posicionar, como também pela descontextualização e desistoricização das leis e relações trabalhistas, provoca uma certa limitação no potencial que aquele conhecimento pode gerar para ajudar os jovens a compreenderem sua posição de classe e criticarem a estrutura social e as relações de poder no campo do trabalho. As leis e as relações trabalhistas aparecem aos alunos como uma espécie de forma-mercadoria, como caracteres naturalizados de relações entre coisas.

[...] a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (Marx, 2017, p. 147-148).

Para Willis (2000, p.55, tradução livre), o fetichismo da mercadoria “é sobre e pode ser resumido como uma comunicação fracassada em relação a

sua própria origem e história e as relações sociais e o trabalho embutido que a produziu.” Ainda que sua essência seja puramente social e histórica, as leis e as relações trabalhistas são apresentadas como “coisas”: “*o que está na lei*” (Fala usual dos professores).

Entretanto, sua aparência entra em conflito com sua essência nos próprios debates em sala, escapando à forma mercadoria aspectos contextuais de sua produção e os conflitos que lhe perpassam – o que fica claro quando os jovens perguntam a opinião sobre a lei ou seus atores responsáveis –, como também em atividades propostas pelos professores. Um exemplo recorrente ao longo do ano, realizado por dois professores diferentes do técnico, propunha comparar aspectos da legislação e das relações trabalhistas do Brasil com a de outros países. Ainda que não fosse o objetivo inicial do trabalho, ao se depararem com legislações e relações trabalhistas de países diferentes, a atividade pôde permitir que se questionasse o porquê dessas diferenças e se atentasse para aspectos contextuais. Algumas vezes foi possível escutar nas aulas comentários dos estudantes, do tipo: “*lá é melhor do que aqui*”. Porém, dada a falta de interdisciplinaridade, sobretudo pela carência de um olhar que as disciplinas de ciências sociais poderiam oferecer ao tema, esse potencial crítico em relação ao conteúdo por vezes não se desenvolve, restringindo sua latência ao senso comum:

[em entrevistas individuais escola A]

**PESQUISADOR:** *O que você acha que explica as diferenças de legislação trabalhista de um país para outro?*

**Tainá:** *Eu acho que lá a lei é diferente daqui, então por isso que lá acho que é diferente do Brasil.*

**Ariel:** *Acho que pela cultura deles e como funciona o sistema também, muitas coisas.*

**Diego:** *Olha, eu ouço falar, de pai, de avô dos mais velhos aí que o Brasil sempre foi essa palhaçada que é, ruim, e tipo, não tem muita expectativa para mudar então eu não sei dizer por que, parece que é país muito cômodo ali. Não quer mudar e acha que tá bom e é isso. É muita corrupção, palhaçada, essas coisas, né.*

Essa pergunta foi feita para todos os entrevistados e repetida no grupo focal. Alguns estudantes fugiram dela e, no grupo, essa pergunta não provocou maior elaboração nas respostas. A compreensão de forma mais crítica de determinados assuntos fica bem limitada pela organização dividida do currículo.

Essa separação entre a formação geral básica e a formação técnica no currículo, oferecida por instituições diferentes, é vivida pelos estudantes como uma experiência distinta, ainda que aconteça no mesmo espaço. Isso dificulta a produção de um sentido crítico a determinados temas trabalhados no itinerário profissional. Desde o início das observações de campo, perguntava aos alunos se algum dos assuntos que eram vistos nas aulas do técnico eram trabalhados em outras disciplinas. Raramente obtive qualquer resposta afirmativa ou que correlacionasse os conteúdos, nem que outras disciplinas pudessem ajudar a compreender melhor os saberes do técnico em relação à sua história e ao seu contexto. Isso não quer dizer que temas relacionados ao trabalho não aparecessem no currículo geral, como foi possível observar em aulas de outras disciplinas e no plano de aulas da formação geral básica. Tais observações evidenciaram que o sucateamento e o controle docente que atingem a escola A acaba sendo muito desigual entre o itinerário técnico e o currículo geral.

Como já comentado anteriormente, além das diferenças de contratos de trabalho e a divisão na gestão educacional, é no currículo geral que muitos professores assumem disciplinas que não são do seu campo de formação e sofrem maior controle no seu trabalho desde o conteúdo e até a forma de ensinar. Além disso, são nesses dias que problemas como troca e falta de professores e dispensas das aulas ocorrem com maior frequência. Algumas aulas que estavam planejadas para trabalhar esse assunto foram adiadas ou canceladas, o que não aconteceu em nenhuma das vezes que acompanhei as aulas do itinerário técnico. Essa desigualdade no tratamento da parte geral e da parte técnica do currículo não ocorre sem impactar o sentido que os jovens dão aos saberes. Quando perguntado em um grupo focal da escola A se eles discutiam o tema trabalhado em outras aulas, Estrelar respondeu com ironia “*O que é trabalho nas outras matérias?*”. Os outros alunos do grupo riram e consentiram com o comentário dela.

Além disso, a pressão que a Seduc realiza progressivamente aos gestores de escola e ao trabalho docente incide apenas sobre o currículo geral – ao menos até a coleta de dados desta pesquisa<sup>13</sup>. As turmas do técnico que

---

<sup>13</sup> As turmas do técnico que estavam ocorrendo sob a parceria com a Seduc por meio do Novotec (contratos de turmas que começaram em 2022 e terminam em 2024) davam

estavam ocorrendo sob a parceria com a Seduc por meio do Novotec (contratos de turmas que começaram em 2022 e terminam em 2024) concediam autonomia para o parceiro, nesse caso a FIEC, na gestão do ensino do itinerário técnico. A partir de 2023, novas turmas que foram abrindo de ensino técnico começaram a usar o material e as plataformas da secretaria, mesmo que os professores continuassem contratados pelo parceiro.

Destacam-se desse novo pacote de gestão da Seduc as aulas digitais: aulas prontas em formato de *slides powerpoint* que os professores devem utilizar como material didático. Os conteúdos das provas de avaliação externa do estado de São Paulo passaram a se pautar nessas aulas, o que gera primeiramente uma cobrança indireta aos professores. Além disso, há uma cobrança ora explícita, ora implícita: aos professores, a DE apresentou os planos de aula como material de apoio; aos gestores das escolas, apresentou-os como obrigatórios, o que desloca o conflito do controle para dentro da escola<sup>14</sup>. A cobrança feita aos gestores para seguir o currículo programado pela Seduc é bem forte e não distingue escolas de tempo integral ou regular nem outros fatores, ainda que a meta seja um tanto quanto flexível: trabalhar o máximo possível com todas as aulas da lista<sup>15</sup>.

O controle do trabalho docente, como nas metas inalcançáveis aos professores, gera aulas aligeiradas e com pouca reflexão sobre diversos conteúdos que precisam ser trabalhados dentro dos prazos, e isso impacta fortemente a autonomia dos professores, o que não acontece com os docentes do itinerário técnico. A diferença de autonomia entre os professores do currículo geral e do técnico são discrepantes: os professores do técnico, apesar de terem também um currículo a ser seguido, elaborado pela FIEC, gozam de muita liberdade para incluir propostas pedagógicas que possam tomar mais tempo, como assistir a filmes, elaborar projetos, realizar pesquisas em pequenos grupos, etc.; já os professores do currículo geral, com a cobrança vinda “de cima”

---

autonomia para o parceiro, nesse caso a FIEC, na gestão do ensino do itinerário técnico. A partir de 2023, novas turmas que foram abrindo de ensino técnico começaram a usar o material e as plataformas da secretaria, mesmo que os professores continuassem contratados pelo parceiro.

<sup>14</sup> Alguns professores reclamaram das cobranças, entendendo como algo que vinha da própria escola. Embora os gestores nem sempre concordassem com essas cobranças, reproduziam-nas em função do constrangimento que vinha das hierarquias superiores.

<sup>15</sup> Podem ter havido mudanças nas formas de controle e gestão das aulas prontas e das plataformas a partir de 2024.

para ministrar uma grande quantidade de aulas “prontas”, que precisam ser cumpridas, restam-lhes poucas aulas semanais de 45 minutos, aulas as quais, por diferentes motivos, nunca sequer começam na hora certa.

### A imposição à escolha

Nas conversas com os alunos das duas escolas, aparecem diferentes mecanismos pelos quais eles escolheram seus itinerários. Na escola A, as “escolhas” não foram algo previamente planejado pelas famílias, que só souberam do itinerário no dia de fazer a matrícula de seus filhos. Naquele ano foram oferecidas no período matutino apenas duas turmas, ambas do itinerário técnico, enquanto o itinerário geral seria ofertado apenas no noturno.

[em entrevistas individuais na escola A quando perguntados sobre como tinha sido o processo de escolha do técnico]

**Anderson:** *Então, eu nem imaginava. Acontece que eu cheguei e [minha mãe disse] 'ah, eu [te] coloquei num curso'. Eu falei, eu fiquei contente e tal, porque não cheguei a receber essa notícia que estava divulgando o curso. Só que minha mãe me contou. E se ela chegasse em mim e só falasse assim 'não, Anderson, você quer fazer um curso?' Eu falaria sim de qualquer forma, por mais que foi ela que já tinha colocado antes mesmo de eu falar, eu acho que ela já sabia que eu ia querer.*

**Lara:** *Foi de escolher no dia da matrícula, eles falaram que a gente podia escolher entre administração e RH.*

**Ariel:** *Então, eles chamaram aqui ano passado. Ano retrasado. Chamaram meus pais e eu pra gente ficar escolhendo assim. Eles falaram se tem interesse de fazer o RH ou ADM, aí eu meio que escolhi o ADM, só que me botaram no RH, aí eu só fiquei mesmo.*

Os alunos entrevistados das duas escolas, de forma geral, manifestaram interesse na formação profissional, embora alguns deles alegassem preferir fazer um ensino médio geral na escola e o técnico fora, mesmo que fosse necessário pagar. Outros gostariam de poder acessar seu primeiro emprego, embora nem todos quisessem trabalhar durante o ensino médio. Entretanto, os estudantes da Escola B (do primeiro ano), mesmo dentre aqueles que tinham interesse em cursar ensino superior, não demonstravam perceber que cursar menos disciplinas do currículo geral poderia pôr em risco o vestibular. Esse problema, no entanto, não deixou de atingir estudantes que cursavam os itinerários gerais, como foi visto com os alunos do noturno da escola A: apesar



de terem trocado itinerário técnico por um itinerário geral também perderam disciplinas gerais para as novas disciplinas como a de “cultura do solo” ou até a de “jogos de RPG”<sup>16</sup>.

No segundo semestre, depois de definidos os itinerários que as escolas iriam oferecer, foi acompanhado o processo de escolha do grupo de estudantes participantes da pesquisa na escola B, que continuaria oferecendo apenas itinerários gerais. Como escolheram em 2023 para o ano letivo de 2024, as opções de itinerários gerais seguiam o novo modelo da Seduc: um voltado mais às ciências humanas e sociais; e outro, às ciências exatas e naturais.

Em um dos grupos focais nessa escola, a maioria manifestou que já tinha feito a escolha para o ano seguinte. Perguntados sobre as expectativas deles, responderam:

[grupo focal com alunas e alunos escola B]

**Tony Hawk (TH):** *Eu espero que acabe, que volte ao regime que era antes, sabe?*

**PESQUISADOR:** *Que volte como era antes da reforma?*

**TH:** *É mano, tipo, muita pressão, tá ligado? Você ter que pegar um bagulho assim... e se você tiver inclinação pra outra coisa?*

**PESQUISADOR:** *Vocês preferiam não ter que escolher, como era antes?*

**Isadora:** *Eu preferia escolher realmente, mas, tipo, que pudesse ter uma mudança pelo menos no terceiro ano sabe, porque, tipo, é uma escolha que a gente tá [fazendo] no primeiro ano, tamo chegando agora, estamos conhecendo agora, pra gente escolher o que a gente quer durante dois anos, se a gente não sabe como é...*

**TH:** *A gente poderia ter tipo, pelo menos só o ano que vem de experiência, ou pelo menos metade do ano que vem.*

A escolha dos itinerários é vivenciada pelos estudantes como uma forma precoce de fazer escolhas. Na turma acompanhada na escola A, que já cursava o profissional no segundo ano, a questão da escolha apareceu frequentemente em falas e questionamentos postos pelas(os) estudantes. Estrelar sempre perguntava para os professores e outros profissionais da escola se já sabiam o que queriam ser na idade dela.

[Em entrevista individual escola A]

**Estrelar:** *Olha, no começo do semestre eu tava muito duvidosa sobre a questão da aplicação desse técnico, eu tava 'por que eles querem colocar isso? por que eles querem nos dar uma*

<sup>16</sup> Essas disciplinas foram mantidas na grade da rede estadual de SP até o ano de 2023.

*liberdade de escolher alguma coisa sendo que a gente não tem muita noção da realidade como é realmente? [...] conforme eu fui me perguntando, eu fiquei assim, meio, cara! eles estão dando uma oportunidade para as pessoas que mal se reconhecem, mal conhecem a si mesmo, entende?*

Soma-se aos diversos problemas que as escolas já precisam enfrentar constantemente a dificuldade de orientar os estudantes às escolhas, inclusive por falta de informação da própria escola em relação aos itinerários e pela condição de oferta que as escolas possuem. O processo de implementação da reforma, ao menos no estado de São Paulo, mesmo mais de sete anos depois da promulgação da medida provisória 746/2016, ainda não deu forma a um modelo de ensino médio. Com a mudança de governo em 2023, tanto em nível estadual quanto federal, as escolas ficaram à deriva de informações de como ficariam os itinerários. As informações tardaram a chegar nas escolas, e os prazos para as escolhas foram apertados. Essa falta de orientação e informação aos estudantes torna a experiência da escolha como uma forma um tanto individual de assumir riscos e “pagar seus preços”.

[Em entrevista individual escola A]

**PESQUISADOR:** *Você quer fazer ENEM?*

**Estrelar:** *Sim, eu quero fazer o Enem. E aí eu comecei a me perguntar, né? Porque... se, tipo [...] eu estou perdendo matérias por causa disso. Então eu comecei a me questionar muito nisso e eu comecei a perguntar pra minha mãe também e ela começou a me fazer uns esclarecimentos. E uma coisa que ela disse, e eu estou levando, que tudo o que se faz você tem que pagar um preço, tudo que você escolhe. **Então, se você escolhe fazer algo, você vai ter que pagar um preço por aquilo.***

[Em um grupo focal na escola B]

**TH:** *Porque, tipo, pensa comigo: você vai escolher isso baseado no seu projeto de vida, certo? Mas é que nem os próprios professores do projeto de vida falam, pode mudar. Tipo, hoje eu quero ser um negócio, amanhã eu quero ser outra coisa, se tivesse todas as matérias eu teria esse tempo de migração pra poder escolher outra coisa, mas você escolhe uma coisa, você acaba ficando preso àquilo.*

**Valéria:** *É verdade.*

**TH:** *Então ela acaba tirando sua autonomia.*

## A que essas tensões e conflitos respondem

A reforma do ensino médio ampliou e intensificou alguns conflitos referentes à identidade do ensino médio (Krawczyk, 2011), antes já presentes

nessa etapa, e criaram outros que se refletem no cotidiano dessas escolas e mostram o sucateamento que vem impactando a escola pública. Tais conflitos interferem na experiência dos estudantes sob diversos aspectos, dos quais neste artigo foi dado privilégio a dois deles: a precarização da formação, com a consequente fetichização dos conhecimentos do IFTP, e a imposição precoce à escolha do itinerário formativo.

A reforma curricular significa uma nova forma de distribuir o conhecimento socialmente produzido. A experiência destas escolas com a reforma tem apontado para uma negação de uma formação robusta científica e humanista em prol de uma formação meramente instrumental e precária, sobretudo, mas não exclusivamente, no IFTP.

A divisão do currículo contribui para produzir um sentido fragmentado do conhecimento e tanto limita quanto fetichisa os saberes que o itinerário técnico oferece. Esses conflitos foram amplamente alargados com a reforma por meio da sua palavra de ordem: flexibilização (Krawczyk; Ferreti, 2017), supondo a possibilidade de escolha dos alunos, sintonizada com seus anseios e projetos de futuro, através da oferta de um currículo que seria dinâmico e não enfadonho.

A flexibilização mobilizou a retórica da escolha, sobretudo calcada na noção de protagonismo juvenil: um discurso multifacetado e que se expressa desde ideologias até práticas educacionais e de socialização ao lado e, em conjunto, com outras noções como competências socioemocionais e projetos de vida (Quadros, 2020; Quadros; Krawczyk, 2024). Como uma “espinha dorsal do Novo Ensino Médio”, o protagonismo teria como sua principal forma de materialização, segundo os reformadores, o estímulo para o jovem “fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (Brasil, 2018, p. 6), ainda que a lei não garantisse a vaga de escolha do estudante. A expressão máxima dessa noção se manifestou na propaganda oficial do MEC, o qual veiculava o seguinte *slogan* da reforma: **“É a liberdade que você queria para decidir seu futuro”**<sup>17</sup>.

Os percursos que os jovens estudados apresentaram evidenciam que

A diversificação precoce da escolarização da(s) juventude(s) em percursos formativos, obriga os estudantes, que estão vivenciando suas primeiras experiências de sua trajetória na

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>> Acesso em: 8 fev. 2024. A frase citada aparece aos 20 segundos da propaganda. O negrito é nosso

juventude e, ao mesmo tempo, na última etapa de sua formação básica, a tomar decisões prematuras que ao longo de seu trajeto escolar poderá mudar e nesse caso serão vistas como “erros” de escolha, responsabilizando o jovem estudante pela sua trajetória escolar (Krawczyk; Jacomini; Silva, 2023, s/p.).

Nesse contexto, a retórica em torno da escolha induz os jovens a uma mobilização subjetiva, como uma forma de submissão ativa, nas palavras de Souza (2009), ao manter o poder e o discurso em operação e legar aos jovens “pagar o preço” de suas escolhas.

Outros trabalhos (Quadros, 2020; Quadros; Krawczyk, 2024) têm demonstrado como o empresariado não mede esforços para induzir uma educação, pautada na teoria do Capital Humano, que promova a formação das “preferências”<sup>18</sup>: um sujeito capaz de se autogerir no Mercado. Segundo alguns de seus trabalhos (IU, 2011), os jovens teriam “preferências hiperbólicas” que geram inconsistências temporais, ou seja, não são capazes de medir e prever os resultados de suas escolhas, baseados nas relações de tempo e custo-benefício e, por isso, precisariam ser educados.

A experiência dos jovens com a escolha é vivenciada como uma forma antecipada de iniciar esse processo de racionalização. Além disso, a falta de orientação e informação que chega aos estudantes, muitas vezes também às próprias escolas, leva a uma elaboração a respeito das escolhas e consequências um tanto quanto opacas.

[em grupo focal na escola B]

**Isadora:** *Estávamos em quatro e, tipo, a gente pensa, porque a gente tem dois itinerários só: exatas e humanas. E todo mundo pensou ‘ah, humanas é mais fácil’ [LeBron James (LJ) termina a frase com ela], aí eu falei: ‘Não é porque humanas é mais fácil que te abre mais portas lá na frente’, aí eu abri todo um pensamento, uma lógica, tipo, exatas: lá cá muita coisa que te abre muitas portas fora da escola, a gente vai aprender empreendedorismo, robótica, biotecnologia, muitas coisas, ainda falei que eu tava indo em exatas não porque eu queria, mas porque eu posso ter mais chances lá fora.*

**Pesquisador:** *Então você escolheu exatas pra te abrir mais portas lá fora?*

**Isadora:** *sim*

---

<sup>18</sup> A partir dos anos 1980, com a compreensão de que o mercado tem relações naturais de equilíbrio, a teoria do Capital Humano, sob influência de Gary Becker, constrói um método econômico baseado em uma psicologia das preferências, influenciando todas as áreas que passaram a se adequar aos seus objetivos, tendo a escolha como unidade elementar de análise, o que caracteriza um individualismo metodológico e uma abordagem centrada no indivíduo (Silva *et al.*, 2021).

**Pesquisador:** *Você também LJ?*

**LJ:** *Sim, com certeza.*

Essas formas de sujeição são características das novas práticas de governança, coadunadas em termos teóricos e práticos com a terceira revolução industrial e a reestruturação produtiva. As lógicas de mercado passam a ditar não apenas as métricas pelas quais as condutas devem ser seguidas, mas também a essência pela qual as condutas devem se constituir:

[...] a noção de indivíduos naturalmente perseguindo seus interesses foi substituída pela produção através da governança de cidadãos responsabilizados que se auto investem adequadamente em um contexto de vicissitudes macroeconômicas e necessidades que fazem destes investimentos práticas de especulação. O *homo oeconomicus* é feito, não nascido, e opera em um contexto repleto de riscos, contingências e mudanças potencialmente violentas, desde bolhas estouradas e colapsos de capital ou moeda até dissolução da indústria atacadista (Brown, 2015, p.84, tradução livre).

Em última instância, a incorporação econômica e a lógica da competitividade nos sistemas de ensino contribuem para induzir uma subjetividade em que as(os) alunas(os), com recursos desiguais, aprendem a construir suas trajetórias, racionalizando suas “preferências”, como mercadorias vendáveis no mercado de trabalho futuro, de acordo com as hipóteses que elaboram a partir de seus contextos.

## Para finalizar

As políticas educacionais têm sido produzidas com a participação de poucos, especialmente daqueles que procuram impor um projeto coadunado com os interesses do capital na sua fase de reestruturação produtiva, na sua forma neoliberal e composta por diversas estratégias de manipulação e consentimento. Entretanto, seus dispositivos se confrontam com diferentes interpretações, traduções e “aplicações” nas escolas, além de formas de convergência, oposição, resistência, conformação, reinterpretação, enfraquecimento ou até intensificação dos diferentes atores da escola. A análise a partir da experiência dos jovens em relação a esses dispositivos não pode ser realizada de maneira mecânica ou linear. Esses jovens produzem sentidos

algumas vezes ambíguos, outras contraditórios, contextuais e, até geralmente, antagônicos.

Com a divisão dos saberes na escola, os jovens encontram dificuldades em integrá-los e conseguir produzir um sentido crítico mais totalizante sobre determinadas noções e discursos que perpassam diferentes disciplinas, algumas direcionadas a um sentido crítico, outras para um sentido conservador (no sentido de naturalização das relações sociais).

Nesse contexto, os jovens conseguem acessar muitos conhecimentos críticos em relação à sociedade, em especial em aulas de ciências sociais e humanas. Ao mesmo tempo, introjetam noções e respondem a práticas de socialização – muitas encontradas no senso comum, mas intensificadas com os dispositivos da Reforma – que promovem visões individualistas e discussões sobre questões sociais de forma fetichizada e, muitas vezes, sob o modelo da gestão empresarial e seus discursos orientados a formação de trabalhadores engajados na própria exploração do trabalho a outrem.

## Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In.*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. SP: Cortez, 2002.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 2 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021. 244p.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação do novo ensino médio*. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- BROWN, W. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York, NY: Zone Books, 2015.
- CELLARD, A. A análise documental. *In.*: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2022.

IU – INSTITUTO UNIBANCO. *Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?* São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <[https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789\\_1976](https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_1976)>. Acesso em: 30 set. 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, p. 754-771, 2011. (Fundação Carlos Chagas impresso).

KRAWCZYK, N.; JACOMINI, M.; SILVA, M. R. da. Novo Ensino Médio: o que não tem conserto. *Outras palavras*, 21 dez. 2023

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C.J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da 'reforma'. *Revista Retratos da Escola*, v.11, n.20 janeiro a junho de 2017.

KRAWCZYK, N.; QUADROS, S. F.; SOUZA SILVA, R. A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação: O caso do estado de São Paulo. *Tramas y Redes*, [S. l.], n. 6, p. 171–188, 2024. DOI: 10.54871/cl4c600j. Disponível em <<https://tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/370>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEVINGSON, B. A.; HOLLAND, D. The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In.: LEVINGSON, B. A.; FOLEY, D. E.; HOLLAND, D. (orgs.). *The Cultural Production of the Educated Person Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: State University of New York Press, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, SP: Boitempo, v. I, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira De Educação*, v. 20, n. 63, 1057–1080, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>> Acesso em: 9 fev. 2024.

QUADROS, S. F. *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128763>> Acesso em: 9 fev. 2024

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34470>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n.1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

SILVA, D. P. *et al.* Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C. (orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2021. p.77-122.

WEINSTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

WILLIS, P. *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press, 2000. 176p.




Recebido em: não preencher.

Aceito em: não preencher.

### **Sérgio Feldemann de Quadros**

Doutorando em educação pela Unicamp, com estágio (período sanduiche) no Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir (CERTOP) da Université de Toulouse II Jean-Jaurès (Collaboration UT2J/FE-UNICAMP). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES/FE-Unicamp). O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.






 [sergiofquadros@gmail.com](mailto:sergiofquadros@gmail.com)  
 <http://lattes.cnpq.br/4078158770736151>  
 <https://orcid.org/0000-0002-8917-1011>

### **Nora Krawczyk**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos em Política, Educação e Sociedade (GPPES), FE/Unicamp.

Coordenadora de Pesquisa e Divulgação Científica da FE/Unicamp. Possui bolsa Produtividade pelo CNPQ.

Blog: <https://noraunicamp.blogspot.com/>

 [norak@unicamp.br](mailto:norak@unicamp.br)  
 <http://lattes.cnpq.br/9898869810203373>  
 <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>