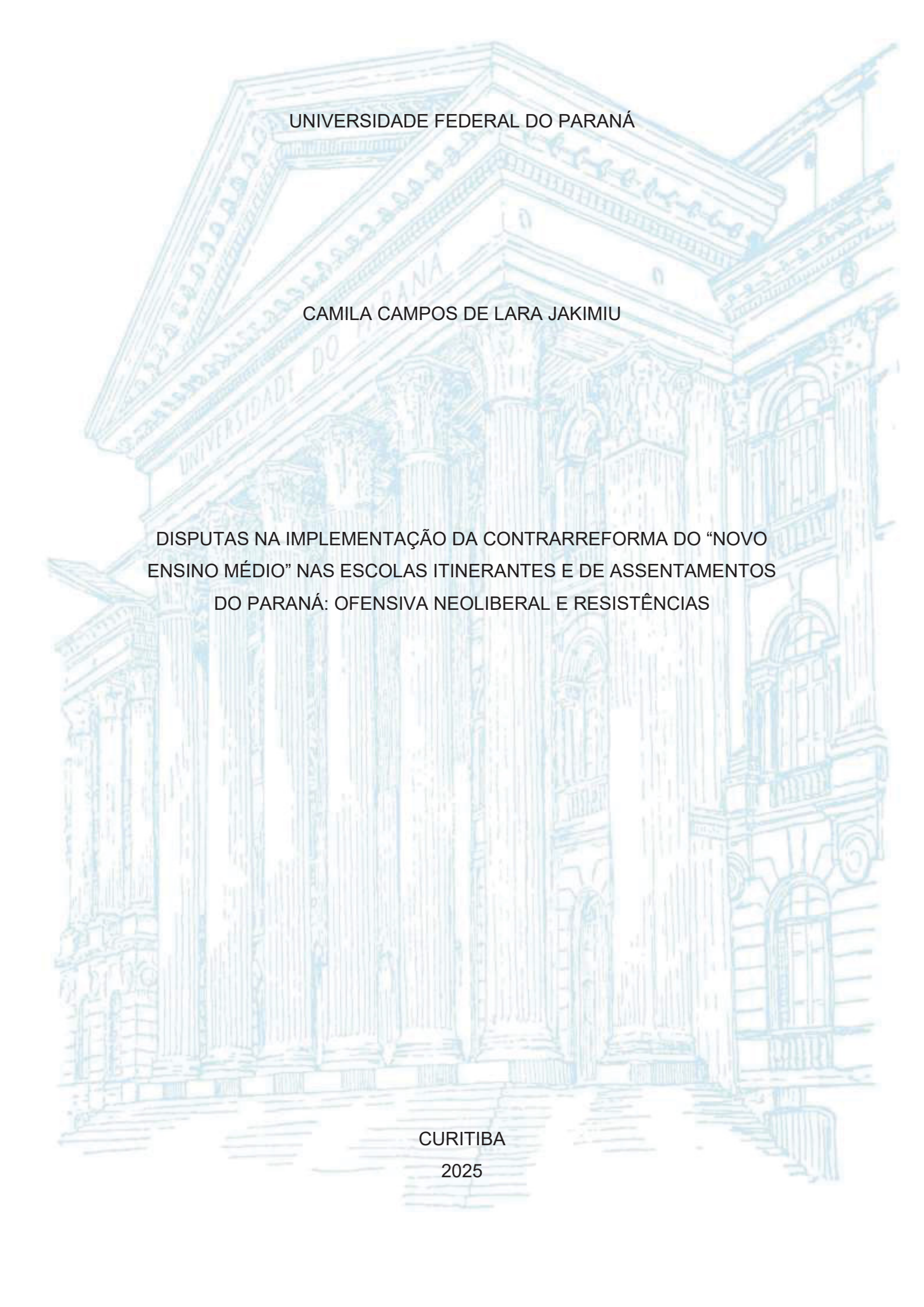




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

DISPUTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO “NOVO  
ENSINO MÉDIO” NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS  
DO PARANÁ: OFENSIVA NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS

CURITIBA

2025

CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

DISPUTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO “NOVO  
ENSINO MÉDIO” NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS  
DO PARANÁ: OFENSIVA NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutora no Curso de  
Doutorado do Programa de Pós-Graduação em  
Geografia, Setor Ciências da Terra, da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro  
Gómez

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Jakimiu, Camila Campos de Lara

Disputas na implementação da contrarreforma do “novo ensino médio” nas escolas itinerantes e de assentamentos do Paraná: ofensiva neoliberal e resistências / Camila Campos de Lara Jakimiu. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Orientador: Jorge Ramón Montenegro Gómez

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Currículos – Mudança. 4. Neoliberalismo. 5. Movimentos sociais. 6. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Gómez, Jorge Ramón Montenegro. IV. Título.

Bibliotecário: Douglas Lenon da Silva CRB-9/1892

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CAMILA CAMPOS DE LARA JAKIMIU**, intitulada: **DISPUTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ: OFENSIVA NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS.**, sob orientação do Prof. Dr. JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 02 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

29/06/2025 21:52:41.0

JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/06/2025 17:17:51.0

VALTER DE JESUS LEITE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica

25/06/2025 13:41:32.0

WILLIAN SIMOES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL)

Assinatura Eletrônica

24/06/2025 16:44:45.0

SONIA FÁTIMA SCHWENDLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/06/2025 16:48:20.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Avaliador Externo (DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E  
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR)

*A todos(a) aqueles(as) que lutam pela  
Educação do/no Campo,  
em especial aos educadores e  
educadoras das Escolas Itinerantes e de  
Assentamentos do Paraná*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus, à Nossa Senhora Aparecida e à Arcanjo Miguel, por sempre defender-me no combate.

Agradeço à minha mãe Eliza pelo amor, carinho e apoio de sempre.

Agradeço à minha irmã Vanessa por ser meu alicerce e pelo incentivo e amparo em vários momentos da minha vida acadêmica, ensinando-me com muito amor e dedicação. Me inspiro muito em sua trajetória e a tenho como minha maior referência!

Ao meu orientador Jorge, pessoa fundamental na realização deste sonho que faz parte de um percurso formativo que não tem fim. Me ensinou que apesar de a vida ser difícil, nela existe beleza em tudo, principalmente em lugares e sujeitos(as) que resistem no campo. Admiro sua humanidade, comprometimento e a forma como constrói pesquisa conosco, fomentando resistências nas brechas da Universidade.

Agradeço aos educadores e educadoras das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná pela confiança, conversas e momentos compartilhados. Essa pesquisa foi construída com vocês e espero que cada um(a) sinta-se contemplado(a) com todas as análises e considerações, pois são fruto do nosso trabalho coletivo.

Aos educadores(as) que compõem a minha banca de defesa: Monica Ribeiro da Silva, Sonia Fátima Schwendler, Valter de Jesus Leite e Willian Simões.

À educadora Monica, pelo seu comprometimento na defesa do Ensino Médio no Brasil, desenvolvido sobretudo no âmbito do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), grande referência em pesquisas sobre Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e Avaliação de políticas públicas e no âmbito da Rede Nacional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio (EMPesquisa). Me inspiro em sua força e dedicação e lhe agradeço pela oportunidade de aprender com você neste momento formativo tão importante da minha vida!

À educadora Sonia, pelo seu comprometimento na defesa da Educação do/no Campo, desenvolvido sobretudo no âmbito do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em diálogo com os

movimentos sociais do campo e no âmbito da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Lhe agradeço por fazer parte da minha trajetória acadêmica desde quando integrou a banca no mestrado em Geografia. Me inspiro em sua coerência e equilíbrio e espero um dia poder contribuir na construção de uma outra universidade, assim como você faz!

Ao educador Valter, Doutor de identidade Sem Terra pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo seu comprometimento na defesa da Educação nas Áreas de Reforma Agrária, desenvolvido sobretudo no âmbito da Coordenação Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC) e da Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (CPN PRONERA). Admiro profundamente sua trajetória e lhe agradeço imensamente pelos diálogos, pontes e articulações que foram fundamentais para a construção desta pesquisa!

Ao educador Willian, pelo seu comprometimento na defesa da Educação do/no Campo desde os espaços que ocupa, enquanto Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó-SC, integrante do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), da Articulação Catarinense por uma Educação do Campo (ACECAMPO), do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (OEMESC) e da Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Me inspiro muito em sua trajetória e lhe agradeço por sempre contribuir indicando artigos e estando disponível para dialogar durante este processo!

Ao Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra, o Encontro, que me mostrou a possibilidade de construção de uma Universidade plural e acolhedora.

Ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em Curitiba, pela confiança e articulação para que eu pudesse participar dos eventos e momentos formativos do movimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos e pelo incentivo na pesquisa, fundamental para a realização dela.



À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo comprometimento e disposição para contribuir com os(as) discentes do programa.



## RESUMO

Parte-se do pressuposto que existem disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, considerando que estas já possuem um projeto político-educativo fundamentado na Educação do/no Campo, marcado desde sua origem pela dimensão de luta e resistência, bem como, assentada no projeto formativo do MST (Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo). Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar as disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, evidenciando a ofensiva neoliberal produzida por esta política e as resistências construídas pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária. Quanto ao delineamento metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação, sendo a área de abrangência a área da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do/no Campo. É composta pelos seguintes procedimentos que ocorreram concomitantemente durante o processo de construção do trabalho: a) Investigação à campo; b) Revisão de literatura; c) Referencial teórico utilizado; e, d) Análise documental. A investigação à campo foi composta por quatro etapas: 1) Participação nos encontros para elaboração dos Cadernos de Itinerários Formativos; 2) Entrevistas on-line com educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná; 3) Trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber, e, 4) Trabalho de campo no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Do estudo realizado pode-se concluir que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” imprime uma lógica de subordinação do currículo escolar aos interesses do capital, mas o movimento de resistência dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária produz disputas na implementação da contrarreforma do “NEM” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, permitindo, não sem limites, obter avanços e construir possibilidades com a resignificação dos componentes curriculares visando outra perspectiva de formação humana para além da lógica do capital, mesmo sem impedir os retrocessos estruturais do “Novo Ensino Médio” no contexto das Escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Foi a partir da organização coletiva do Setor de Educação do MST-PR junto aos(as) educadores(as) que foi possível construir um outro horizonte para além do “Novo Ensino Médio”, mesmo sendo obrigados a aceitar determinados elementos deste modelo e os dispositivos de controle da SEED-PR. Desta forma, frente à ofensiva da Pedagogia Neoliberal, trava-se uma batalha cotidiana e por vezes silenciosa em defesa da proposta educativa da Educação do/no Campo e do MST, o que significa nesta conjuntura semear resistência e esperar.

**Palavras-Chave:** Contrarreforma do “Novo Ensino Médio”; Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná; Educação do/no Campo; Ofensiva Neoliberal; Resistência.

## ABSTRACT

A premise that disputes in the implementation of the "New High School" counter-reform in Paraná's Itinerant and Settlement Schools is noted, considering that these schools already have a Rural Education-based political-educational project n, marked from its inception by a struggle and resistance dimension, as well as being grounded in the MST's formative project (Human Development Cycles with Study Complexes). In this context, the general aim of this research is to analyze disputes in the "New High School" counter-reform implementation in Paraná's Itinerant and Settlement Schools, highlighting the neoliberal offensive produced by this policy and the resistance developed by educators in Agrarian Reform areas. Concerning the methodological design, the study comprises a participatory action research with an Agrarian Geography scope, more specifically the Rural Education thematic axis. It consists of the following steps carried out simultaneously during the work construction process: a) Field research; b) Literature review; c) Applied theoretical framework; and d) Document analysis. The field research consisted of four stages: 1) Participation in meetings to prepare Training Itinerary Notebooks; 2) Online interviews with educators from Itinerant Schools and Settlements in Paraná; 3) Fieldwork at the Caminhos do Saber Itinerant School; and, 4) Fieldwork at the Iraci Salete Strozak State Country School. The study concludes that the "New High School" counter-reform imposes a logic of school curriculum subordination to capital interests. However, the resistance movement of educators in Agrarian Reform areas generates disputes regarding the "NHS" counter-reform implementation in Paraná's Itinerant and Settlement Schools. This allows for progress and possibilities by redefining curricular components, albeit in a limited manner, aiming for a different human development perspective beyond the logic of capital, even without preventing "New High School" structural setbacks in the context of schools organized by Human Development Cycles with Study Complexes. The collective organization of the MST-PR Education Sector with educators allowed for the development of a new horizon beyond the "New High School," even though they were forced to accept certain elements of this model and SEED-PR control mechanisms. Thus, a daily and sometimes silent battle is waged in defense of the educational proposal of Education in/from the Countryside and the MST in the face of the Neoliberal Pedagogy offensive, which, in this situation, means sowing resistance and hope.

**Keywords:** "New High School" Counter-reform; Itinerant and Settlement Schools in Paraná; Education in/from the Countryside; Neoliberal Offensive; Resistance.

## RESUMEN

Se supone que existen disputas en la implementación de la contrarreforma de la "Nueva Escuela Secundaria" en las Escuelas Itinerantes y de Asentamiento de Paraná, considerando que estas escuelas ya cuentan con un proyecto político-educativo basado en la Educación Rural, marcado desde sus inicios por la dimensión de lucha y resistencia, además de estar arraigado en el proyecto formativo del MST (Ciclos de Desarrollo Humano con Complejos de Estudio). Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es analizar las disputas en la implementación de la contrarreforma de la "Nueva Escuela Secundaria" en las Escuelas Itinerantes y de Asentamientos de Paraná, destacando la ofensiva neoliberal generada por esta política y la resistencia construida por los educadores en las zonas de Reforma Agraria. En cuanto al diseño metodológico, se trata de una investigación-acción participativa, cuyo ámbito de aplicación es la Geografía Agraria, más específicamente el eje temático de la Educación Rural. Consiste en los siguientes procedimientos que se llevaron a cabo simultáneamente durante el proceso de construcción del trabajo: a) Investigación de campo; b) Revisión bibliográfica; c) Marco teórico utilizado; y d) Análisis documental. La investigación de campo constó de cuatro etapas: 1) Participación en reuniones para la elaboración de los Cuadernos del Itinerario de Formación; 2) Entrevistas en línea con educadores de Escuelas Itinerantes y Asentamientos de Paraná; 3) Trabajo de campo en la Escuela Itinerante Caminhos do Saber; y 4) Trabajo de campo en la Escuela Rural Estatal Iraci Salete Strozak. El estudio concluye que la contrarreforma de la "Nueva Escuela Secundaria" impone una lógica de subordinación del currículo escolar a los intereses del capital. Sin embargo, el movimiento de resistencia de los educadores en las zonas de Reforma Agraria genera disputas en la implementación de la contrarreforma "NEM" en las Escuelas Itinerantes y Asentamientos de Paraná. Esto permite, aunque limitado, avances y posibilidades mediante la redefinición de los componentes curriculares, buscando una perspectiva diferente del desarrollo humano más allá de la lógica del capital, sin evitar los retrocesos estructurales de la "Nueva Escuela Secundaria" en el contexto de las escuelas organizadas por Ciclos de Desarrollo Humano con Complejos de Estudio. Fue a través de la organización colectiva del Sector Educativo del MST-PR con los educadores que fue posible construir un nuevo horizonte más allá de la "Nueva Escuela Secundaria", aun cuando se vieron obligados a aceptar ciertos elementos de este modelo y los mecanismos de control de SEED-PR. Así, ante la ofensiva de la Pedagogía Neoliberal, se libra una batalla diaria, a veces silenciosa, en defensa de la propuesta educativa de la Educación en/desde el Campo y del MST, lo que significa, en esta situación, sembrar resistencia y esperanza.

**Palavras-Clave:** Contrarreforma de la "Nueva Escuela Secundaria"; Escuelas Itinerantes y de los Asentamientos del Paraná; Educación en/del Campo; Ofensiva neoliberal; Resistencia.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                                                                              |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 -  | TÚNEL DO TEMPO DA 18ª JORNADA DE AGROECOLOGIA.....                                                                                                           | 46  |
| FIGURA 2 -  | VIII ENCONTRO ESTADUAL DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ...                                                                           | 47  |
| FIGURA 3 -  | ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....                                                                                                                     | 62  |
| FIGURA 4 -  | DIÁLOGO COM OS(AS) EDUCADORES(AS) DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....                                                                                | 63  |
| FIGURA 5 -  | DIÁLOGO COM OS(AS) EDUCADORES(AS) DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK.....                                                                     | 64  |
| FIGURA 6 -  | DIÁLOGO SOBRE “SER EDUCADOR(A)” NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....                                                                                  | 73  |
| FIGURA 7 -  | DIÁLOGO SOBRE O “NEM” NA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....                                                                                            | 74  |
| FIGURA 8 -  | O “NEM” NA CONCEPÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) DA ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER.....                                                                      | 75  |
| FIGURA 9 -  | NUVEM DE PALAVRAS “RETROCESSOS DA CONTRARREFORMA DO NEM IDENTIFICADOS PELOS(AS) EDUCADORES(AS)”.....                                                         | 80  |
| FIGURA 10 - | MOBILIZAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK CONTRA O “NEM”.....                                                                            | 84  |
| FIGURA 11 - | NUVEM DE PALAVRAS “CONCEPÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS”..... | 86  |
| FIGURA 12 - | ENCONTRO PRESENCIAL PARA ESCRITA DO 1º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA SEED-PR.....                                                                     | 92  |
| FIGURA 13 - | NUVEM DE PALAVRAS “SÍNTESE DA CONCEPÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOBRE A ESCRITA DO 1º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS”.....                                 | 97  |
| FIGURA 14 - | CAPA DO 1º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS “EDUCAÇÃO DO CAMPO ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO”.....                                                  | 98  |
| FIGURA 15 - | CAPA DO 2º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS “EDUCAÇÃO DO CAMPO ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO”.....                                                  | 102 |
| FIGURA 16 - | LOGOTIPOS DO 2º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....                                                                                                       | 103 |
| FIGURA 17 - | CARTILHA NO CANVA SOBRE AGROECOLOGIA.....                                                                                                                    | 116 |
| FIGURA 18 - | NUVEM DE PALAVRAS “TEMAS ABORDADOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS COMPONENTES CURRICULARES”.....                                                             | 117 |
| FIGURA 19 - | PLATAFORMAS EDUCACIONAIS DA SEED-PR.....                                                                                                                     | 127 |
| FIGURA 20 - | CONSULTA AOS INDICADORES DAS ESCOLAS PELO POWER BI.....                                                                                                      | 132 |

|             |                                                                                                                                   |     |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 21 - | ELEMENTOS DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST-PR NO VIII ENCONTRO ESTADUAL DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ... | 147 |
| FIGURA 22 - | ATO “REVOGA NEM” 15M EM CURITIBA-PR.....                                                                                          | 157 |
| FIGURA 23 - | PORTAL ELETRÔNICO “PROGRAMA NOSSO ENSINO MÉDIO” .....                                                                             | 184 |
| FIGURA 24 - | CURSO “INTRODUÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)” DA FUNDAÇÃO ITAÚ.....                                                  | 186 |
| FIGURA 25 - | CURSO “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: EMPREENDEDORISMO E BNCC” DO SEBRAE.....                                                               | 187 |
| FIGURA 26 - | EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ICE.....                                                                                                 | 189 |
| FIGURA 27 - | CURSO “5 ATITUDES PARA CONSTRUIR UM FUTURO DE VALOR” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                                   | 190 |
| FIGURA 28 - | CURSO “SEJA UMA GRANDE LÍDER” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                                                          | 190 |
| FIGURA 29 - | CURSO “NO CORRE! TÁ NA TRILHA. TÁ NO CORRE DO PROJETO DE VIDA” DO SEBRAE.....                                                     | 191 |
| FIGURA 30 - | CURSO “DANDO O PLAY NO FUTURO: FERRAMENTAS PARA A AÇÃO” DO SEBRAE.....                                                            | 191 |
| FIGURA 31 - | CURSO “HORA DA VIRADA” DO SEBRAE.....                                                                                             | 192 |
| FIGURA 32 - | PROJETO DE VIDA NA FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO.....                                                                                  | 193 |
| FIGURA 33 - | MATERIAL DIDÁTICO E PEDAGÓGICO INSTITUTO IUNGO.....                                                                               | 194 |
| FIGURA 34 - | SEÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DO INSTITUTO IUNGO.....                                                                                 | 194 |
| FIGURA 35 - | PLANEJADOR DE AULAS DE PROJETO DE VIDA DO INSTITUTO IUNGO.....                                                                    | 195 |
| FIGURA 36 - | CURSOS “STARTUP WAY” E “DESPERTAR PARA O EMPREENDEDORISMO” DO SEBRAE.....                                                         | 198 |
| FIGURA 37 - | CURSO “EMPREENDEDORISMO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” DO SEBRAE.....                                                       | 198 |
| FIGURA 38 - | CURSO “ATITUDES EMPREENDEDORAS E TIPOS DE EMPREENDEDORISMO” DO SEBRAE.....                                                        | 199 |
| FIGURA 39 - | CURSO “DESPERTAR: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES” DO SEBRAE.....                                                                      | 200 |
| FIGURA 40 - | CURSO “PLANEJANDO MEU SUCESSO PROFISSIONAL” DO SEBRAE.....                                                                        | 200 |
| FIGURA 41 - | CURSO “CHEIO DE ATITUDE” DO SEBRAE.....                                                                                           | 201 |
| FIGURA 42 - | CURSO “TRANSFORMANDO SONHOS EM REALIDADE - 3º ENSINO MÉDIO” DO SEBRAE.....                                                        | 201 |
| FIGURA 43 - | CURSO “SOCORRO! EU NÃO TENHO A MENOR IDEIA DO QUE EU QUERO PARA A MINHA VIDA” DO SEBRAE.....                                      | 202 |
| FIGURA 44 - | CURSO “BORA EMPREENDER” DO SEBRAE.....                                                                                            | 202 |
| FIGURA 45 - | CURSO “COMO CRIAR UMA STARTUP” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                                                         | 203 |
| FIGURA 46 - | MINISSÉRIE “NÓIS QUE VOA: RENDA EXTRA” DO ITAÚ.....                                                                               | 205 |
| FIGURA 47 - | MINISSÉRIE “FINANÇAS SQUAD: DE OLHO NOS GASTOS” DO ITAÚ.....                                                                      | 205 |

|             |                                                                                                     |     |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 48 - | CURSO “TECHSOLUTIONS: SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                             | 208 |
| FIGURA 49 - | CURSO “TECHSTART: DESBRAVANDO A JORNADA TECNOLÓGICA” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                     | 209 |
| FIGURA 50 - | CURSO “DESENVOLVIMENTO WEB” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                              | 209 |
| FIGURA 51 - | CURSO “MARCHA NO FUTURO” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                                 | 211 |
| FIGURA 52 - | CURSO “O QUE A ESCOLA NÃO TE ENSINOU” DA JUNIOR ACHIEVEMENT.....                                    | 212 |
| FIGURA 53 - | CURSO “O MUNDO DO TRABALHO” DO SEBRAE.....                                                          | 213 |
| FIGURA 54 - | PROPAGANDA DO SENAI PARA FECHAR PARCERIAS COM ESCOLAS.....                                          | 214 |
| FIGURA 55 - | CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO (CEDOC) DO INSTITUTO UNIBANCO.....                                           | 222 |
| FIGURA 56 - | NEOLIBERALISMO COMO MODO DE VIDA.....                                                               | 229 |
| FIGURA 57 - | “PRA QUE(M) SERVE O TEU CONHECIMENTO?” MURAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK..... | 261 |

## LISTA DE MAPAS

|          |                                                                                                   |    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| MAPA 1 - | COLÉGIOS E ESCOLAS DAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ..... | 41 |
| MAPA 2 - | COLÉGIOS E ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DA ESCRITA DO 1º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....       | 90 |



## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                                                                    |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 -  | ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS-BASE E ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ COM ETAPA ENSINO MÉDIO.....                           | 42  |
| QUADRO 2 -  | REVISÃO DE LITERATURA POR PALAVRAS-CHAVE NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025) .....            | 49  |
| QUADRO 3 -  | PALAVRA-CHAVE “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025) .....             | 50  |
| QUADRO 4 -  | PALAVRA-CHAVE “NOVO ENSINO MÉDIO” NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025) .....                   | 50  |
| QUADRO 5 -  | PALAVRA-CHAVE “LEI Nº 13.415/2017” NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025).....                   | 50  |
| QUADRO 6 -  | PALAVRA-CHAVE “REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO” NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025) .....        | 51  |
| QUADRO 7 -  | PALAVRA-CHAVE “CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO” NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2025) ..... | 51  |
| QUADRO 8 -  | DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM GEOGRAFIA SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”.....                                             | 52  |
| QUADRO 9 -  | TESES DE DOUTORADO EM GEOGRAFIA SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”.....                                                   | 53  |
| QUADRO 10 - | DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM GEOGRAFIA SOBRE A BNCC.....                                                            | 53  |
| QUADRO 11 - | TESES DE DOUTORADO EM GEOGRAFIA SOBRE A BNCC.....                                                                  | 54  |
| QUADRO 12 - | DOCUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA TESE.....                                                                   | 55  |
| QUADRO 13 - | DETALHAMENTO SOBRE OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                                           | 60  |
| QUADRO 14 - | UNIDADES CURRICULARES DO 1º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....                                                 | 97  |
| QUADRO 15 - | ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA DA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA” .....          | 100 |
| QUADRO 16 - | UNIDADES CURRICULARES DO 2º CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....                                                 | 102 |
| QUADRO 17 - | PONTOS DA LEI N. 14.945/2024.....                                                                                  | 162 |
| QUADRO 18 - | PARTICIPAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” .....                                | 179 |

## LISTA DE ORGANOGRAMAS

|                  |                                                                                                                                         |     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ORGANOGRAMA 1 -  | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....                                                                                            | 49  |
| ORGANOGRAMA 2 -  | ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO À CAMPO.....                                                                                                     | 57  |
| ORGANOGRAMA 3 -  | ESTRUTURA DA TESE.....                                                                                                                  | 65  |
| ORGANOGRAMA 4 -  | ESTRUTURA DO CAPÍTULO 1.....                                                                                                            | 71  |
| ORGANOGRAMA 5 -  | ESTRUTURA ORGANIZATIVA DAS SEÇÕES...                                                                                                    | 99  |
| ORGANOGRAMA 6 -  | ESTRUTURA DO CAPÍTULO 2.....                                                                                                            | 123 |
| ORGANOGRAMA 7 -  | DISPOSITIVOS DE CONTROLE DA SEED-PR.                                                                                                    | 143 |
| ORGANOGRAMA 8 -  | ESTRUTURA DO CAPÍTULO 4.....                                                                                                            | 228 |
| ORGANOGRAMA 9 -  | OFENSIVA NEOLIBERAL NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA.....                                                                                   | 243 |
| ORGANOGRAMA 10 - | OFENSIVA DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL NA PROPOSTA EDUCATIVA DAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA.....                                                | 260 |
| ORGANOGRAMA 11 - | RESISTÊNCIAS DOS(AS) EDUCADORES(AS) FRENTE À OFENSIVA DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ..... | 265 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                                                        |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACAP     | - Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná                                        |
| ACECAMPO | - Articulação Catarinense por uma Educação do Campo                                                    |
| AGEE     | - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação                                                       |
| ANFOPE   | - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação                                      |
| ANPAE    | - Associação Nacional de Política e Administração da Educação                                          |
| ANPED    | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                          |
| ANPOF    | - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia                                                    |
| APG      | - Apagão Pedagógico Global                                                                             |
| APMF     | - Associação de Pais, Mestres e Funcionários                                                           |
| AVA      | - Programa de Avaliação do Rendimento Escolar                                                          |
| BID      | - Banco Interamericano de Desenvolvimento                                                              |
| BM       | - Banco Mundial                                                                                        |
| BNCC     | - Base Nacional Comum Curricular                                                                       |
| BNC      | - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica                        |
| FORMAÇÃO |                                                                                                        |
| BNCC-EM  | - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio                                                       |
| BNDES    | - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social                                                 |
| CAPES    | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                          |
| CEDES    | - Centro de Estudos Educação e Sociedade                                                               |
| CEENSI   | - Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio     |
| CEEPFA   | - Centro Estadual de Educação Profissional e Agrícola de Ortigueira                                    |
| CEE-PR   | - Conselho Estadual de Educação do Paraná                                                              |
| CNE      | - Conselho Nacional de Educação                                                                        |
| CNI      | - Confederação Nacional da Indústria                                                                   |
| CNPA     | - Conselho Nacional de Política Agrícola                                                               |
| CNTE     | - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                                                  |
| CONAE    | - Conferência Nacional de Educação                                                                     |
| CONDRAF  | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável                                               |
| CONEC    | - Comissão Nacional da Educação do Campo                                                               |
| CONIF    | - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| CONSAGRO | - Conselho do Agronegócio                                                                              |
| CONSED   | - Conselho Nacional de Secretários de Educação                                                         |
| CPN      | - Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de                                                 |
| PRONERA  | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                                                       |
| CPP      | - Coordenação Político Pedagógica                                                                      |
| CREP     | - Currículo de Rede Estadual Paranaense                                                                |
| DCNEM    | - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                                |
| DEDUC    | - Departamento de Desenvolvimento Curricular                                                           |
| DORT     | - Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho                                                     |
| DPGE     | - Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar                                                           |

|            |                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EI         | - Escola Itinerante                                                                                       |
| EJA        | - Educação de Jovens e Adultos                                                                            |
| ELAA       | - Escola Latino-Americana de Agroecologia                                                                 |
| ENCONTTRA  | - Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra                                        |
| EMPESQUISA | - Rede Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Ensino Médio                                                  |
| ENEM       | - Exame Nacional do Ensino Médio                                                                          |
| FGB        | - Formação Geral Básica                                                                                   |
| FINEDUCA   | - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação                                            |
| FMI        | - Fundo Monetário Internacional                                                                           |
| FNCE       | - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação                                                      |
| FNE        | - Fórum Nacional de Educação                                                                              |
| FNPE       | - Fórum Nacional Popular de Educação                                                                      |
| FONCEDE    | - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação                                          |
| FONEC      | - Fórum Nacional de Educação do Campo                                                                     |
| FORUMDIR   | - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação                                                  |
| FUNDEB     | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GPETE      | - Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação                                                              |
| GGPAA      | - Grupo Gestor do Programa de Aquisição de Alimentos                                                      |
| IA         | - Inteligência Artificial                                                                                 |
| IAS        | - Instituto Ayrton Senna                                                                                  |
| IBAMA      | - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis                                |
| IDEB       | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| IF         | - Itinerários Formativos                                                                                  |
| IFPR       | - Instituto Federal do Paraná                                                                             |
| INEP       | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                                                  |
| ITERRA     | - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária                                          |
| LDB        | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                                                   |
| LDM        | - Laboratório Didático Móvel                                                                              |
| LECAMPO    | - Licenciatura em Educação Do Campo                                                                       |
| LER        | - Lesão por Esforço Repetitivo                                                                            |
| LGBTQIA+   | - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e Outras                |
| LRCO       | - Livro Registro de Classe On-Line                                                                        |
| LVA        | - Laboratório Virtual de Aprendizagem                                                                     |
| MAPA       | - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento                                                     |
| MDA        | - Ministério do Desenvolvimento Agrário                                                                   |
| MEC        | - Ministério da Educação                                                                                  |
| MNDEM      | - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio                                                            |
| MPB        | - Movimento pela Base                                                                                     |
| MPV        | - Medida Provisória                                                                                       |
| MST        | - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                                                            |
| NEM        | - Novo Ensino Médio                                                                                       |
| NESEF-UFPR | - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Filosofia                                                     |
| NOEI       | - Nova Ordem Econômica Internacional                                                                      |

|            |                                                                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------|
| OCDE       | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                  |
| OEMESC     | - Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina                             |
| OMC        | - Organização Mundial do Comércio                                            |
| ONU        | - Organização das Nações Unidas                                              |
| OS         | - Organizações Sociais                                                       |
| PAA        | - Programa de Aquisição de Alimentos                                         |
| PCN        | - Parâmetros Curriculares Nacionais                                          |
| PEF        | - Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná                        |
| PF         | - Parte Flexível                                                             |
| PFO        | - Parte Flexível Obrigatória                                                 |
| PIBID      | - Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência                     |
| PISA       | - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                          |
| PL         | - Projeto de Lei                                                             |
| PLANTEAR   | - Planejamento Territorial e Assessoria Popular                              |
| PNAE       | - Programa Nacional de Alimentação Escolar                                   |
| PNE        | - Plano Nacional de Educação                                                 |
| PNLD       | - Programa Nacional do Livro e do Material Didático                          |
| PNUD       | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                          |
| PPC        | - Proposta Pedagógica Curricular                                             |
| PRO-BNCC   | - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular        |
| PROCAMPO   | - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PRONACAMPO | - Programa Nacional de Educação do Campo                                     |
| PRONERA    | - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                           |
| PROUNI     | - Programa Universidade Para Todos                                           |
| PSS        | - Processo Seletivo Simplificado                                             |
| QPM        | - Quadro Próprio do Magistério                                               |
| RAP        | - Reforma Agrária Popular                                                    |
| REDYALA    | - Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais             |
| RCO        | - Registro de Classe On-Line                                                 |
| RCP        | - Referencial Curricular do Paraná                                           |
| SAEB       | - Sistema de Avaliação da Educação Básica                                    |
| SAEP       | - Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná                          |
| SASE       | - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino                        |
| SEED       | - Secretaria de Estado da Educação do Paraná                                 |
| SISU       | - Sistema de Seleção Unificada                                               |
| TC         | - Tempo Comunidade                                                           |
| TPE        | - Movimento Todos Pela Educação                                              |
| TRI        | - Teoria de Respostas ao Item                                                |
| TU         | - Tempo Universidade                                                         |
| UEM        | - Universidade Estadual de Maringá                                           |
| UFFS       | - Universidade Federal da Fronteira Sul                                      |
| UFPR       | - Universidade Federal do Paraná                                             |
| UNB        | - Universidade de Brasília                                                   |
| UNCME      | - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação                        |
| UNDIME     | - União dos Dirigentes Municipais de Educação                                |

|            |                                                                        |
|------------|------------------------------------------------------------------------|
| UNESCO     | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESPAR    | - Universidade Estadual do Paraná                                      |
| UNICEF     | - Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| UNICENTRO  | - Universidade Estadual do Centro Oeste                                |
| UNICESUMAR | - Centro Superior de Ensino de Maringá                                 |
| UNIOESTE   | - Universidade Estadual do Oeste do Paraná                             |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                             | <b>24</b>  |
| <b>1 AS DISPUTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO” NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ.....</b>           | <b>68</b>  |
| 1.1 OS RETROCESSOS DA CONTRARREFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO” IDENTIFICADOS PELOS(AS) EDUCADORES(AS) DAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS..... | 72         |
| 1.2 A MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS.....                                                            | 80         |
| 1.3 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS COMPONENTES CURRICULARES PELOS(AS) EDUCADORES(AS).....                                                         | 105        |
| <b>2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....</b>                                                                                                  | <b>121</b> |
| 2.1 OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DA SEED-PR.....                                                                                                    | 123        |
| 2.2 A IMPOSIÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”.....                                                                                                        | 148        |
| 2.3 UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO (AGEE).....                                                                                 | 163        |
| <b>3 REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISSEMINAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”.....</b>                                                        | <b>177</b> |
| 3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....                                                                                                     | 182        |
| 3.2 PROJETO DE VIDA.....                                                                                                                           | 187        |
| 3.3 EMPREENDEDORISMO.....                                                                                                                          | 197        |
| 3.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....                                                                                                                       | 204        |
| 3.5 DISCURSO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.....                                                                                                          | 207        |
| 3.6 FOCO NO MERCADO DE TRABALHO.....                                                                                                               | 211        |
| 3.7 PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....                                                                                                                   | 216        |
| 3.8 PROFESSOR-COACH.....                                                                                                                           | 218        |
| 3.9 PRODUÇÃO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....                                                                                                         | 220        |
| <b>4 OFENSIVA NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ.....</b>                                              | <b>225</b> |
| 4.1 OFENSIVA NEOLIBERAL NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA.....                                                                                          | 228        |
| 4.2 OFENSIVA DA PEDAGOGIA NEOLIBERAL NA PROPOSTA EDUCATIVA DA EDOC E DO MST.....                                                                   | 244        |



|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3 A RESISTÊNCIA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ: SEMEANDO ESPERANÇAR..... | 261        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                        | <b>267</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                 | <b>281</b> |
| <b>APÊNDICE A.....</b>                                                                                                  | <b>328</b> |
| <b>APÊNDICE B.....</b>                                                                                                  | <b>329</b> |
| <b>APÊNDICE C.....</b>                                                                                                  | <b>330</b> |
| <b>APÊNDICE D.....</b>                                                                                                  | <b>331</b> |
| <b>APÊNDICE E.....</b>                                                                                                  | <b>332</b> |
| <b>APÊNDICE F.....</b>                                                                                                  | <b>335</b> |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar as disputas na implementação da contrarreforma<sup>1</sup> do “Novo Ensino Médio<sup>2</sup>” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. O mesmo é fruto da minha trajetória de vida proveniente dos acúmulos e vivências que permitiram a aproximação com o tema de pesquisa definido, e, sobretudo, com os(as) sujeitos(as) interlocutores da pesquisa – educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Logo, floresce de um processo que foi sendo construído ao longo do meu percurso acadêmico e que está enraizado desde o meu lócus de enunciação.

Nasci no interior do estado do Paraná, na cidade de União da Vitória, território marcado por uma das maiores guerras camponesas da América Latina, a Guerra do Contestado. Sou neta por parte de pai de pequenos agricultores e neta de benzedeira por parte de mãe, vivi durante a infância na periferia da cidade. Tive o privilégio de passar a infância e adolescência morando em casa que tinha terra, árvores e animais, enfim, uma relação próxima com a natureza.

A Geografia na minha vida foi sendo construída a partir da ocupação de diferentes espaços: a escola, a universidade, a Educação do/no Campo...uma Geografia que foi se construindo a partir do território das práticas e neste movimento me reconstruindo e me constituindo enquanto pesquisadora e educadora da classe trabalhadora. Logo, entendo que a *grafia* dessa *Geografia* está em processo, marcado por aprendizados, superações e renovações necessárias para enfrentar os desafios inerentes à realidade material, buscando sempre como horizonte a transformação social.

A *primeira Geografia* que tive contato foi na escola pública, onde realizei todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – em escolas municipais e estaduais. Vivenciei enquanto

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo contrarreforma por compreender que a política educacional “Novo Ensino Médio” significa um processo regressivo que produz a perda de direitos sociais. (BEHRING, 2008).

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo “Novo Ensino Médio” entre aspas por compreender que se trata de uma linguagem institucional ligada a “novidade”, mas, que revela um projeto educativo “velho” presente desde a década de 90, ligado aos preceitos neoliberais e ao ideário de novidade, inovação, melhoria, quando na realidade se produz a retirada do direito à uma formação básica comum que permita de fato, a apropriação do conhecimento crítico e reflexivo.

estudante, todos os problemas e contradições inerentes à ausência de Estado na efetivação do direito à educação, como a falta de educadores, de infraestrutura, materiais e até de alimentação nas escolas. Esta *primeira Geografia* do ensino fundamental e médio não dialogava com a minha realidade, com as minhas raízes, não abordava sobre o campo e seus sujeitos(as), tampouco sobre o ofício de benzedeira da minha avó materna. Era a reprodução de uma geografia urbanocêntrica em um território com pouco mais de cinquenta mil habitantes onde a maioria dos estudantes eram de origem camponesa mesmo vivendo nas periferias da cidade. No entanto, mesmo com suas contradições e ausências, esta primeira Geografia despertou meu interesse por temas que eram abordados em sala de aula – desigualdades sociais, usos da natureza e a relação com o espaço geográfico – o que fez com que no último ano do Ensino Médio eu escolhesse prestar o vestibular para o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória.

A *segunda Geografia* foi se construindo neste espaço: a universidade pública. Durante o curso de graduação, pude descobrir que existiam muitas outras Geografias, até então por mim completamente desconhecidas. Durante os quatro anos de formação na graduação participei do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), importante política educacional que insere os(as) acadêmicos(as) na realidade das escolas públicas. Fiz parte de dois projetos do PIBID no curso de Geografia da UNESPAR-Campus União da Vitória, o primeiro projeto chamava-se “Alfabetização Ecológica e das Letras” e o segundo projeto chamava-se “Geografia na prática: entre a sala de aula e as grafias da Sociedade e da Terra”.

Aos 18 anos entrei pela primeira vez em uma sala de aula na escola pública. Os sentimentos que tive desta experiência foram inicialmente de medo, curiosidade, descoberta...no decorrer do tempo a experiência foi se tornando apaixonante na medida que os estudantes foram se envolvendo e participando, o que não demorou a acontecer. No segundo projeto do PIBID, o Geografia na Prática, passamos dois anos construindo e debatendo com os(as) estudantes as categorias da Geografia (espaço geográfico, paisagem, território, região e lugar), inserindo a discussão teórica-conceitual a partir de diferentes metodologias: oficinas, aulas de campo, construção de materiais didáticos.

Durante a metade da graduação também fui educadora (estágio remunerado) em uma escola localizada na área rural de Porto União-SC, na comunidade denominada Legru. A carga horária de trabalho era de 30 horas semanais com o salário de R\$550,00. Esta renda complementava a bolsa do PIBID, que na época era de R\$400,00, fundamental para contribuir nas despesas de casa. A partir da inserção neste espaço, do tempo de experiência que tive com os(as) estudantes, educadores(as), equipe pedagógica e a comunidade vivenciei na prática a precarização do trabalho docente, substituindo educadores que faltavam, cumprindo funções na secretaria e atuando nos projetos da escola. Experienciei a realidade das turmas multisseriadas, do currículo desvinculado com a realidade do campo, dos problemas de infraestrutura, da dificuldade de transporte e acesso à escola em dias chuvosos por conta das estradas (minha própria e dos estudantes). A escola em questão não tinha vínculo com os movimentos sociais, e mesmo localizada no campo, seu projeto educativo não valorizava a identidade camponesa, em outras palavras, não existia a práxis da Educação do/no Campo, mas a territorialização da Educação Rural.

*A terceira Geografia* foi se construindo com a minha entrada no curso de mestrado em Geografia na Universidade Federal do Paraná (UPPR). Participei do processo seletivo no meu último semestre de graduação e a prática vivenciada por dois anos no segundo projeto do PIBID foi fundamental para ser aprovada na prova escrita, pois a questão solicitada era acerca das categorias da Geografia (espaço geográfico, paisagem, território, região e lugar). Em fevereiro de 2016 iniciei o curso de mestrado na UFPR, orientada pelo professor Jorge Montenegro e acolhida pelo Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA<sup>3</sup>)

---

<sup>3</sup> O Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA) foi formado na cidade de Curitiba dentro do departamento de Geografia da UFPR, com a participação de educandos da graduação e da pós-graduação sob coordenação do prof. Jorge Montenegro Gómez. É um coletivo que foca o estudo dos processos de apropriação da terra e do território, buscando compreender e debater sobre os conflitos sociais do campo e da cidade, a partir de diferentes dimensões. O grupo realizou práticas de cartografia social/cartografias participativas em diferentes comunidades tradicionais (faxinais, quilombos, etc.) e atualmente possui forte vínculo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no trabalho de planejamento territorial popular nas áreas de reforma agrária, sendo parte de um coletivo maior, o Plantear (Planejamento territorial e assessoria popular). Para maior detalhamento sobre o coletivo Encontra, acessar: <https://encontra.wordpress.com/> e sobre o coletivo Plantear, acessar: <https://plantear.ufpr.br/blog/2021/06/08/ola-mundo/>

A partir da participação no Coletivo Encontra, nas disciplinas do mestrado, na prática do estágio de docência, nos eventos científicos, nos trabalhos de campo e no processo de construção da dissertação de mestrado em diálogo com o Movimento Sem Terra (MST), pude conhecer essa terceira Geografia que abordava sobre Educação do/no Campo, cartografia social e descolonialidade.

A dissertação de mestrado<sup>4</sup> intitulada “*A formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa: tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da UFPR-Setor Litoral*” foi construída junto aos educandos e às educandas da Turma Albert Einstein, os educadores e educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo<sup>5</sup> da UFPR-Setor Litoral e a equipe pedagógica da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). A turma materializou o Tempo Universidade (TU) – parte do Regime de Alternância – em um território grafado pela Pedagogia do Movimento Sem Terra, em uma área de reforma agrária popular: o Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa-PR.

A dissertação fundamentou-se em uma pesquisa-ação, com investigação à campo em diferentes momentos onde ocorreu o diálogo constante com os(as) sujeitos(as) interlocutores(as) a partir da metodologia das *Geografias de Vida*<sup>6</sup>, da participação efetiva em diferentes tempos e espaços educativos da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e nos atos e mobilizações do MST com a turma Albert Einstein (contra o golpe de Estado de 2016 e a

---

<sup>4</sup> A mesma encontra-se disponível na biblioteca da questão agrária do movimento Sem Terra (MST):

<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao%20agraria/?tipo=disserta%c3%a7%c3%a3o%20e%20tese>

<sup>5</sup> O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) é fruto da luta dos movimentos sociais na conquista do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). importante ressaltar que estas são políticas educacionais que foram desmanteladas após o golpe de 2016 e durante governo necropolítico Bolsonaro, assim como outras políticas que atendem aos povos do campo, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), os quais foram retomados com o retorno do presidente Lula no início do seu mandato em 2023.

<sup>6</sup> Esta pode ser definida como uma ferramenta para “captar a vida em movimento”, isto é, as relações de conflitos e formas de resistências que emergem do/no espaço geográfico, nos territórios de vida. A geografia de vida é composta por três elementos: 1) leituras de mundo; 2) conflitos; e, 3) formas de resistências. A metodologia da Geografia de Vida foi materializada a partir da construção coletiva de um mapa, uma ferramenta utilizada para conhecer e compreender as Geografias de Vida dos estudantes e os seus projetos de aprendizagem no âmbito do curso de licenciatura em Educação do Campo (JAKIMIU, 2018).

contrarreforma do “Novo Ensino Médio” criada autoritariamente por meio da Medida Provisória 746 no mesmo ano).

Foi no curso de mestrado que a Educação do/no Campo se tornou central enquanto área de pesquisa no âmbito da Geografia Agrária. Com a sua construção, aprendi sobre a Pedagogia do Movimento Sem Terra, a agroecologia, o trabalho ontológico e a autogestão coletiva, conceitos vivenciados na prática no Assentamento Contestado, na ELAA e na turma da Lecampo.

É importante demarcar que durante o governo Bolsonaro vivemos um tempo histórico e geográfico de ataques aos direitos sociais no Brasil, amparados por um projeto de sociedade fomentado pela extrema-direita contra a classe trabalhadora (LEHER, 2023), além disso, constatamos a:

...negligência em relação à pandemia de Covid-19, o retorno do Brasil ao mapa da fome, o afrouxamento das leis ambientais, a liberação do uso de agrotóxicos, o incentivo à mineração em terras indígenas e ao desmatamento na Amazônia, o aumento vertiginoso da violência no campo, a criminalização dos movimentos sociais, o ataque à Ciência e a perseguição daqueles que lutam por justiça ambiental (JAKIMIU, 2022, p. 153).

A educação no governo Bolsonaro foi fortemente atacada a partir de diversas estratégias: de vincular órgãos e aparatos do Estado de educação à dirigentes de extrema-direita; de deslegitimar a instituição escola pública por meio do *homeschooling* e da conversão da escola pública em escola cívico-militar, subordinando educadores ao aparato policial; de desqualificar as cotas sociais e raciais na educação superior; de coadunar-se com instituições privadas com o objetivo de que sejam estas as organizações educativas das massas populares; de contaminar as universidades públicas com a lógica do empreendedorismo (Future-se) interferindo na Capes, no CNPq e no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); de defender a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” na formação das juventudes, a BNCC e a BNC-Formação, esvaziando a formação de educandos(as) e educadores(as) e inserindo noções relacionadas a valores morais, da família e do civismo segundo a ótica da extrema-direita militar; do ataque à imagem dos educadores na sociedade, objetivando impedir a luta coletiva e aprofundando os processos de precarização do trabalho; e, de

desmantelar orçamentariamente as instituições educacionais, culturais e científicas. (LEHER; SANTOS, 2023).

Considerando este contexto, parte-se de Behring (2008) para compreender que a contrarreforma significa um processo regressivo que produz a perda de direitos sociais, ao contrário da ideia de reforma, que possui caráter progressista e têm sua gênese no movimento operário enquanto estratégia revolucionária. A autora demarca que ocorreu a apropriação político-ideológica do termo “reforma” para produzir legitimidade e destituir seu conteúdo progressista, buscando convencer que qualquer mudança significa uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e direção sociopolítica:

Mudanças constitucionais com o rótulo pirata de “reformas” têm sido um sistemático desmonte da estrutura estatal, com o objetivo mais grave e profundo de atingir e fazer retroceder os direitos sociais – cuja construção foi produto da história de trabalhadores lutando contra a total mercantilização; vale dizer, impondo limites à exploração. Este é o caráter mais profundo dessas “reformas”. (BEHRING, 2008, p. 16).

Para a autora há uma forte tendência de desresponsabilização do Estado pela política social em nome da qual se fariam “reformas”, acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. Portanto, trata-se de contrarreformas conservadoras<sup>7</sup>, antinacionais e antidemocráticas que promovem mudanças estruturais regressivas “diferente do que postulam os que a projetaram entre as paredes dos gabinetes tecnocráticos e inspirados nas orientações das agências multilaterais.” (BEHRING, 2008, p. 171).

A contrarreforma do “Novo Ensino Médio” faz parte de um conjunto de contrarreformas “antipovo<sup>8</sup>” que vêm sendo implementadas autoritariamente com a ascensão da extrema-direita no poder, as quais, na sua essência, significam à perda de direitos sociais da classe trabalhadora, demonstrando que “o povo não cabe no orçamento público.” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 286).

<sup>7</sup> Para Behring (2008) há também uma contrarreforma intelectual e moral empreendida pela burguesia, de natureza conservadora, no nível dos hábitos, na consciência dos homens.

<sup>8</sup> “O ‘novo regime fiscal’ (ou ‘teto de gastos públicos’), instaurado pela emenda constitucional n. 95/2016 e consequência do golpe de 2016 [...] legalizou a erosão das políticas sociais no país e abriu caminhos para uma série de reformas antipovo. assim como as reformas da previdência e trabalhista, suas coirmãs” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 286).



Considerando a existência de um neoliberalismo progressista e reacionário<sup>9</sup> (FRASER, 2019), a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” foi imposta de forma autoritária por meio de Medida Provisória 746/2016, apresentada no governo ilegítimo de Michel Temer um mês após o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020) cometido contra a Presidenta Dilma Vana Roussef, contexto em que a extrema direita aliada fortemente ao conservadorismo estava em ascensão no Brasil.

A MPV 746/2016 preconizava a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física). Na MPV 746/2016 o currículo do ensino médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação técnica e profissional, juntamente com o componente curricular Projeto de Vida.

Além de alterar a estrutura curricular, a MPV 746/2016, previa o notório saber para atuar na formação técnica e profissional e “o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387).

Considerando os retrocessos da contrarreforma do “NEM”, professores(as), estudantes, grupos de pesquisas das Universidades federais, entidades e associações científicas constituíram uma ampla frente de resistência contra a aprovação da MPV 746/2016.

As juventudes também atuaram de forma expressiva contra a aprovação da MPV 746/2016 e da EC 95/2016, emenda que congelava por vinte anos, os investimentos nas áreas sociais, dentre elas a educação. Por meio de atos de rua e ocupações nas escolas, estudantes secundaristas realizaram um movimento de luta que abrangeu todos os estados do país e ficou conhecido como “Primavera Secundarista”.

Mesmo diante dos movimentos de resistência em todo o Brasil, a Medida Provisória 746/2016 foi aprovada de forma impositiva e convertida na Lei n.

---

<sup>9</sup> Fraser (2019) ressalta que o neoliberalismo pode ser reacionário ou progressista, ambos centrados na exploração econômica e da natureza, diferenciando-se apenas no âmbito dos costumes. O primeiro, defende a distribuição de reconhecimento a partir da inclusão de pautas progressistas (feministas, raça/etnia, LGBTQIA+) e o segundo defende uma identidade reacionária, conservadora nos costumes (religião, família).



13.415/2017 promovendo inúmeros retrocessos sobretudo no que diz respeito à organização curricular do ensino médio, implementando a formação a partir de itinerários formativos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Retrocessos no campo do financiamento também foram promovidos ao permitir que instituições privadas utilizem recursos públicos para ofertar parte da formação das juventudes.

A contrarreforma do “Novo Ensino Médio” promoveu a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) produzindo o acesso desigual ao conhecimento e reforçando a perspectiva da dualidade de classes que historicamente marcou o ensino médio, àquela composta pela educação propedêutica para as elites e pela educação técnica para a classe trabalhadora, com foco na formação de mão de obra para o mercado de trabalho precarizado. (SILVA, 2018).

Compreende-se que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” busca lapidar as subjetividades dos(as) estudantes por meio da retirada da formação pautada em bases científicas para impor ferramentas de gestão gerencial como o Projeto de Vida, a Educação Financeira e o Empreendedorismo, conformando sujeitos flexíveis, adaptáveis para o mercado de trabalho precarizado e reprodutores de uma “razão neoliberal”, responsável pela proliferação de modos de vida que projetam a racionalidade do capital (GAGO, 2014).

Neste sentido, a contrarreforma fortalece o discurso neoliberal, o qual postula que “as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado”, afetando amplamente os modos de pensamento dos sujeitos e incorporando-se “às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2011, p. 13).

No que diz respeito a implementação da contrarreforma nos estados brasileiros, Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 8) apontam que a mesma foi reinterpretada e apropriada “de modo a configurar uma expressiva diversificação na composição das bases curriculares em cada uma das redes de ensino”. Os autores evidenciam que em todos os estados o currículo do “Novo Ensino Médio” é composto pela Formação Geral Básica (FGB) com até 1.800 horas e pela parte diversificada com até 1.200 horas, a qual contém Itinerários Formativos (IF), disciplinas eletivas, Projeto de Vida e “algum componente criado de forma localizada”. Além disso, a organização curricular fundamenta-se nas áreas de

conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagem e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, bem como na “promoção de competências cognitivas e socioemocionais, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos”. (SILVA, KRAWCZY, CALÇADA; 2023, p. 9). Outrossim, as nomeações que definem os formatos dos Itinerários Formativos e sua composição são bastante diferentes entre os estados brasileiros, tais como Itinerário de aprofundamento, Itinerário propedêutico, Rotas de aprofundamento e Trilhas de aprendizagem/aprofundamento.

No estado do Paraná, o processo de retrocessos inicia-se em pleno 2020, ano em que atravessamos uma das maiores crises sanitárias decorrente da pandemia de Covid-19<sup>10</sup>, a qual matou mais de 700 mil pessoas no Brasil, consequência de um governo necropolítico que desprezou a ciência, as vacinas e a vida de milhares de brasileiros(as). Logo, enquanto as escolas e os seus profissionais vivenciavam dificuldades extremas fruto desta grave crise sanitária (oferta de aulas on-line, atendimento de estudantes e pais por *whatsapp*, cansaço e cobranças) a SEED-PR aprovou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 (DEDUC/DPGE/SEED), em uma conjuntura de distanciamento social que dificultava a articulação e a manifestação dos profissionais da educação naquele momento. A normativa, portanto, não contou com a participação da comunidade escolar nem com a aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). (SILVA, BARBOSA, KÖRBES, 2022).

A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 alterava a matriz curricular do ensino médio na Rede Pública do estado do Paraná e preconizava a padronização do currículo. Reduzia metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes e incluía o componente curricular Educação Financeira:

---

<sup>10</sup> Compartilha-se da concepção de Fraser (2021, n/p) sobre a pandemia de Covid-19. Para a autora a pandemia é um diagnóstico da disfuncionalidade do sistema capitalista. Em suas análises, a autora aponta que o aquecimento global e o desmatamento produzidos pelo capitalismo foram essenciais para promover a mutação do vírus quando expulsou inúmeros organismos de seus habitats naturais. Logo, foi o capitalismo que gerou a pandemia e ainda irá produzir muitas outras epidemias virais, fruto desta exploração exacerbada da natureza. Além disso, ressalta que o contexto de privatização dos Estados produziu a desigualdade de classe, raça e gênero no enfrentamento à pandemia, demarcando que, “um sistema social que submete os assuntos da vida e a morte à lei do valor estava estruturalmente preparado, desde o início, para abandonar milhões de pessoas à sua sorte diante da Covid-19”.

A alteração da matriz curricular teve grande repercussão e levou a diversas mobilizações pela revogação da referida Instrução Normativa por parte de instituições e entidades representativas (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, Coletivo Humanidades, APP-Sindicato, Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPR, entre outros). Dessas mobilizações, foram aqui consideradas uma Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, na qual foi defendida, em sua totalidade, a revogação do documento por parte do governo estadual; uma carta denúncia protocolada junto ao CEE/PR e ao Ministério Público do estado; outras tentativas de diálogo junto à SEED, sem sucesso. Dentre os principais pontos da argumentação contrária à alteração da matriz curricular, é oportuno destacar que o processo foi desprovido da participação da comunidade escolar, ferindo o princípio da gestão democrática; a proposta de padronização curricular confere legitimidade às avaliações em larga escala e retira a autonomia das escolas; a substituição das humanidades por educação financeira (sem objeto claro de estudos) traria prejuízo para a formação dos/as estudantes. **As manifestações não foram atendidas, a Instrução Normativa não foi revogada e, em fevereiro de 2021, a distribuição de aulas seguiu tal orientação.** (SILVA, BARBOSA, KÖRBES, 2022, p. 403, grifo nosso).

Nesta conjuntura, o setor de educação do MST-PR protocolou um ofício (Nº 0001/2021) repudiando e problematizando os prejuízos das mudanças curriculares para o Ensino Médio, que anunciavam que as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes teriam apenas uma aula semanal. (LEITE, POROLONICZAK, 2021).

...a padronização das matrizes fere o direito constitucional de liberdade de concepção pedagógica, que é um dos princípios da educação brasileira; bem como, impede o atendimento às especificidades das comunidades (previsto na LDB 9394/96); e inibe a participação da comunidade escolar no processo de constituição da proposta pedagógica (ferindo outro princípio da educação brasileira, que é a gestão democrática). Nossa proposta, que segue, e que queremos manter, está de acordo com os fundamentos da Proposta aqui apresentada e atende a todas as exigências da Constituição Brasileira e da LDB 9394/96 que são as leis maiores, que devem orientar qualquer Resolução, Deliberação que possam vir a definir questões da organização do trabalho pedagógico na escola. (Ofício nº 0001/2021).

Após as diversas mobilizações pela revogação da Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020, entre os dias 2 a 28 de fevereiro de 2021 a SEED-PR disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular<sup>11</sup> e fez uma

---

<sup>11</sup> O Referencial Curricular do Paraná (RCP) é um “material composto por um texto introdutório e quadros organizados por série, contendo unidade temática, objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, com todos os itens da BNCC acrescidos de alguns objetivos de conhecimento elaborados pelos técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná”. (LEITE; POROLONICZAK, 2021, p. 6-7).

consulta pública por meio de um formulário on-line, o qual não permitia a participação efetiva da sociedade já que as questões eram fechadas sem possibilidade de expressar as percepções. Além disso, havia apenas 23 dias para leitura de um documento com mais de mil páginas. (SILVA, BARBOSA, KÖRBES, 2022).

Silva, Barbosa e Körbes (2022) ressaltam que a análise e sistematização da consulta pública foram feitas em março sem a divulgação dos critérios adotados, e que antes da CEE/PR publicar o documento final fez uma nova consulta pública sobre a minuta de Deliberação que tratou das Diretrizes e do Referencial Curricular, processo que ocorreu por e-mail entre os dias 01 a 30 de junho de 2021.

A Deliberação nº 04/2021<sup>12</sup> instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio<sup>13</sup> e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná<sup>14</sup>, em 29 de julho de 2021. Esta foi publicada um mês depois do término da consulta pública on-line, realizadas pela SEED-PR e pelo CEE-PR “de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo”, evidenciando, portanto, uma perspectiva antidemocrática que está alinhada ao contexto nacional. (SILVA, BARBOSA, KÖRBES, 2022, p. 404).

Em 17 de dezembro de 2021 foi aprovada a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 (DEDUC/DPGE/SEED) que modificava a matriz curricular do Ensino Médio no estado do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Entre as principais alterações destaca-se:

<sup>12</sup> <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/CEEPR-aprova-Deliberacao-que-institui-Diretrizes-Curriculares-Complementares-e-o>

<sup>13</sup> Refere-se a apresentação da proposta de implementação do "Laboratório Didático Móvel (LDM)" de Ciências da Natureza e do "Laboratório Virtual de Aprendizagem (LVA)," em instituições de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná". Para consultar a Deliberação nº 04/2021 acessar: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-04/pa\\_cp\\_04\\_21.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-04/pa_cp_04_21.pdf)

<sup>14</sup> É um documento de 1.072 páginas que segue as diretrizes nacionais e está dividido em três seções: texto introdutório, Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). No texto introdutório aborda-se sobre o ensino médio no Paraná, aspectos legais e organizacionais do Novo Ensino Médio, princípios pedagógicos norteadores para o Novo Ensino Médio, a avaliação e o desenvolvimento de competências e habilidades, etc. Na FGB aborda-se sobre a área de Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O documento apresenta os princípios organizadores para elaboração de itinerários formativos, itinerários formativos de aprofundamento, etc. Para maior detalhamento acessar: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/referencial\\_curricular\\_novoem\\_11082021.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf)

...a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, **‘projeto de vida’**, **‘educação financeira’** e **‘pensamento computacional’** (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte (SILVA *et al*, 2022, p. 404, grifo nosso).

No estado do Paraná, assim como em outros estados, foi feito um plano de implementação do “Novo Ensino Médio”. O mesmo foi elaborado pela Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR) no ano de 2021, a partir de um “Diagnóstico para o Sistema de Ensino do Paraná” e um “Diagnóstico de Demanda”. A SEED-PR instituiu o “Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná”, órgão de natureza consultiva e deliberativa, além de Assessoria Técnica em cinco frentes de trabalho: pedagógica, comunicação, infraestrutura e suporte, legislação e educação profissional. No plano consta que a implementação ocorreu de forma gradativa, implementado em 2022 somente para o 1º ano do Ensino Médio, em 2023 para o 2º ano e 2024 para o 3º ano. PARANÁ, 2021c).

No ano de 2022 o governo de conciliação de classes, composto por Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin foi eleito derrotando Jair Messias Bolsonaro nas urnas. Com a eleição de Lula/Alckmin, havia no ano de 2023 a expectativa de revogação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”, o que não ocorreu.

Assim que assumiu, o governo Lula/Alckmin, por meio do Ministro da Educação, Camilo Santana, se posicionou em favor da busca por consenso e pela reformulação da contrarreforma, em detrimento de sua revogação. Inicia-se assim, uma séria de consultas públicas que vão culminar na tramitação do PL

5.230/2023, o qual num contexto controverso<sup>15</sup> foi aprovado e convertido na Lei ordinária 14.945 de 31 de julho de 2024. A lei, embora apresente algumas modificações, mantém a essência da contrarreforma.

Na atual conjuntura de reforma da reforma, continuam as lutas pela revogação da contrarreforma do “NEM”, demonstrando a face perversa do neoliberalismo progressista (FRASER, 2019), tendo em vista as alianças do Ministério da Educação (MEC) com os institutos e fundações privadas, consequência de um governo de coalizão de interesses<sup>16</sup>. A exemplo concreto, destaca-se a atuação do movimento Todos Pela Educação que “participou da equipe de transição do novo governo, compondo a pasta de educação e permanece influenciando diretamente o Ministério da Educação, comandado por Camilo Santana” (SINDREDE, 2023, n/p) e a atuação da Fundação Lemann que ocupa cargos estratégicos no MEC do governo Lula/Alckmin, a partir da parceria iniciada em 14 de agosto de 2023 entre o MEC e a Organização Não-Governamental denominada MegaEdu<sup>17</sup>, financiada pela Fundação Lemann. A ONG ficou responsável por gerir mais de seis bilhões de reais destinado à oferta de internet nas escolas.

Considerando esta conjuntura e os retrocessos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” no ensino médio regular, surge o interesse em investigar os retrocessos desta política nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, buscando sobretudo, compreender como se dá a implementação desta política em um contexto que já possui um projeto político-educativo fundamentado na Educação do/no Campo, o qual é marcado desde sua origem pela dimensão de luta e resistência.

---

<sup>15</sup> O PL 5.230/2013 além de ter como relator, Mendonça Filho, o idealizador do “NEM” e Ministro da Educação na época do Governo ilegítimo Michel Temer, também foi submetido no Senado Federal para ser votado em bloco, sem debate ou destaques, manobra que significou a imposição do agora “Novíssimo Ensino Médio”.

<sup>16</sup> Compreende-se que a eleição do presidente Lula em 2022 se difere dos seus mandatos anteriores, tendo em vista a força da extrema direita e do conservadorismo de costumes. Fato que culminou no movimento de coalizão de interesses feita com 16 partidos, com a posterior distribuição de cargos e verbas entre eles. Buscou-se derrotar o governo necropolítico Bolsonaro, que mesmo depois de tantas atrocidades e mais de 700 mil mortes provocadas pela negligência em relação à pandemia de Covid-19, ainda tinha forças para vencer novamente. Esta coalizão demonstra que “do ponto de vista da política socioeconômica, partidos considerados de esquerda aproximaram-se do centro, o que acarretaria perda de filiados e militantes à esquerda” (SANTOS, SOUZA, 2023, p. 35).

<sup>17</sup> “A MegaEdu é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para levar internet de alta velocidade para todas as escolas públicas do Brasil” (MegaEdu, 2024, n/p). Para maior detalhamento acessar: <https://www.megaedu.org.br/>



Compreende-se que a contrarreforma do NEM “amplia as desigualdades educacionais e, por consequência, amplia também as desigualdades sociais, pois “atende estritamente as exigências do capital com a finalidade de controlar a educação e tentar neutralizar as ações que contestem o sistema capitalista” tais como a Educação do/no Campo que “tem um projeto educativo voltado à formação integral do ser humano e à emancipação humana que se opõe frontalmente aos ditames capitalistas.” (COSTA, 2023, p. 16).

A Educação do/no Campo, é entendida não apenas como modalidade de ensino, mas, como projeto educativo que defende e valoriza a vida, fruto da práxis dos movimentos sociais de resistência do campo, logo, se opõe frontalmente à Pedagogia Neoliberal<sup>18</sup>.

Fruto das lutas sociais pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à soberania alimentar, diante de um modelo de campo que têm negado aos povos as condições de produção e de reprodução da existência humana (CALDART, 2004).

Logo, a Educação do/no Campo considera a luta pelos direitos das mulheres camponesas, pela agroecologia, pela Reforma Agrária Popular, pela democratização do acesso à água e pelo direito das crianças (SCHWENDLER, REICHENBACH, 2015).

A Educação do/no Campo, portanto, têm sua origem no processo de luta dos movimentos de resistência do campo, cuja intencionalidade é a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Logo, ela se configura como uma reação organizada de diferentes sujeitos(as) “ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio”, em um contexto onde o direito ao conhecimento torna-se estratégia de resistência para continuar existindo nos territórios de vida. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 11).

Para Caldart (2004b, p. 16), a Educação do/no Campo é construída por sujeitos(as) concretos “que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” com um recorte específico de classe. Neste sentido, se faz o diálogo com a teoria pedagógica a partir da

---

<sup>18</sup> A Pedagogia Neoliberal reduz “a educação a um conjunto de competências técnicas de formação para o trabalho e a produtividade, negligenciando a dimensão ética e política da educação.” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2024, n.p.)

realidade particular dos povos do campo, considerando a luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, pelo direito ao trabalho, à cultura e à soberania alimentar. Por isto, sua relação de origem com os movimentos sociais camponeses demonstra que a Educação do/no Campo não se trata apenas de um projeto de educação escolar embora se organize em torno dela, mas, sobretudo, um projeto de campo e sociedade. (CALDART, 2012).

Leite (2023, p. 231) ressalta que a Educação do/no campo é fruto das contradições originadas da divisão social no capitalismo e se “constitui no bojo da luta de classes, intimamente vinculada ao projeto societário em construção pelos Movimentos Sociais Populares do Campo em articulação com as organizações de trabalhadores da cidade”.

Como projeto de campo, envolve a defesa da agricultura de base camponesa, fundamentada na agroecologia e na construção da Reforma Agrária Popular e no enfrentamento ao “modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte.” (CALDART, 2004b, p. 23).

Caldart (2009, p. 38) pontua que a Educação do/no Campo “faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade” a partir da construção de “referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho” que não é a do trabalho produtivo para o capital.

Tendo em vista esta conjuntura, busca-se olhar para a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, compreendendo as disputas na sua implementação. Logo, o recorte da pesquisa se define a partir da implementação do “NEM” e do movimento de resistência dos(as) educadores(as) que lutaram para manter a proposta educacional das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, que ocorreu quando estes(as) se organizaram coletivamente a partir da Coordenação Político Pedagógica (CPP) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos no ano de 2022. Um processo que culminou na construção da matriz curricular do Ensino Médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, dos Cadernos de Itinerários Formativos e na ressignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio”.

Neste contexto, importa ressaltar a especificidade das escolas das áreas de Reforma Agrária. As Escolas Itinerantes e de Assentamentos foram



construídas junto ao processo de luta pela terra na práxis da Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST), isto é, a partir da forma como o MST vem historicamente educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte e constituindo o sujeito social de nome Sem Terra. A pedagogia do Movimento Sem Terra possui uma práxis de como se educam as pessoas e de como se faz a formação humana, cujo princípio educativo principal é participar do próprio movimento e vivenciar a identidade Sem Terra por meio das lutas sociais. (CALDART, 2003).

Portanto, são escolas que estão em territórios que resultam da luta pela terra e foram organizados a partir de um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual vêm construindo Reforma Agrária Popular (RAP) no enfrentamento ao problema estrutural da questão agrária em suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, importa destacar que a Escola Itinerante é fruto da luta coletiva e nascedouro da Educação do/no Campo e da Pedagogia do Movimento Sem Terra, e por isso, é atravessada por uma correlação de forças que a constitui neste processo histórico:

Tanto no processo de luta pela terra como no processo de luta pela escola, o Estado assumiu, em relação aos trabalhadores vinculados ao MST, posição de contraposição, explicitando seu caráter de classe, pois promoveu ações para potencializar a integração ao grande movimento do capital, na reorganização da produção, também no campo, bem como criando dificuldades para a abertura das escolas itinerantes ou, mesmo aprovando-as em um momento posterior, garantindo apenas condições precárias para seu funcionamento. Isso revela mais uma das contradições no processo de criação das escolas itinerantes, entre o movimento social e o Estado (SAPELLI, 2015, p. 133).

Sapelli (2015, p. 133) ressalta que o processo de criação das Escolas Itinerantes no estado do Paraná teve início em 1999 com a experiência de organizar uma escola em um acampamento em frente ao Palácio do Iguaçu, em Curitiba-PR, em protesto às políticas do Governo Jaime Lerner em relação à Reforma Agrária. Tal experiência funcionou durante 14 dias e foi denominada de “Escola Itinerante”. Outra experiência “foi a escola que funcionou, em 1996, no Acampamento do Buraco, no processo de ocupação da Fazenda Pinhal Ralo”, bem como “a realizada no Acampamento 1º de Maio, em 2003, com a criação da Escola Itinerante Paulo Freire”.

Tais experiências são o marco do processo de criação das Escolas Itinerantes no Paraná, as quais foram oficialmente regulamentadas em 2003, por meio do parecer nº 1.012, de 8 de dezembro de 2003, e da resolução nº 614, de 17 de fevereiro de 2004 (SAPELLI, 2017).

Também em 2003 o MST junto com a Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo (APEC) conquista a instituição da Coordenação Estadual da Educação do Campo no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, um momento histórico em que a “Educação do Campo se territorializa dentro do espaço institucional” e “vai construindo e ampliando um território que foi demandado pelos Movimentos Sociais” (FARIAS, 2013, p. 89).

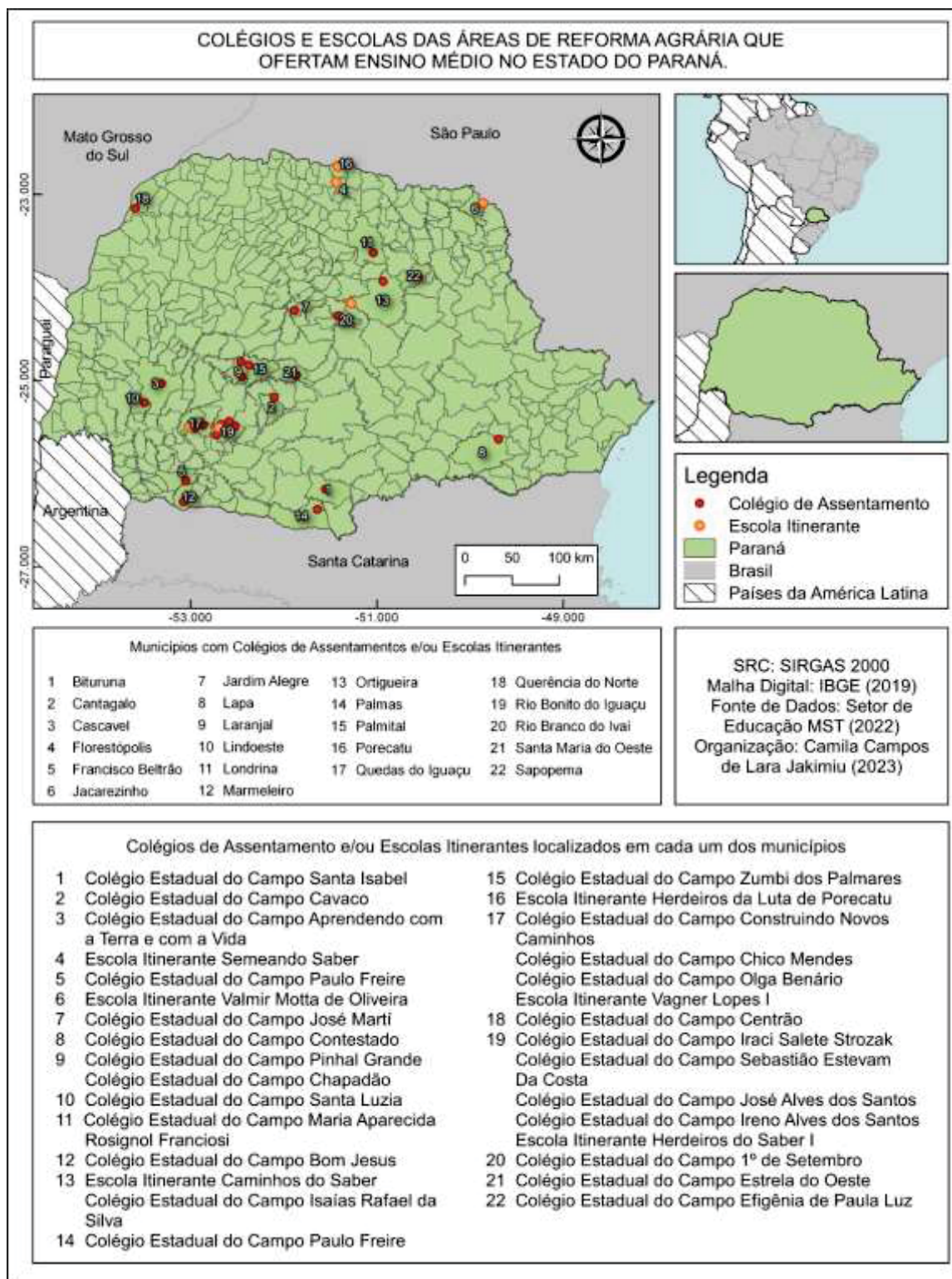
Possui como matriz educativa a vida e “decorrente dela o trabalho, a cultura, a história, a organização coletiva e a luta” (SAPELLI, 2015, p. 137). Assim, busca-se:

...construir um projeto de escola que supere a sala de aula como centro do processo, tornando-a tática importante num projeto estratégico que visa a emancipação humana. Isso só é possível em espaços em que os sujeitos enfrentem o próprio Estado, que tem caráter classista (dominante), e façam autogestão dos processos de educação (SAPELLI, 2015, p. 137).

A Escola Itinerante é parte orgânica do acampamento, a partir da compreensão que ela não está apenas localizada no acampamento, mas, integra-se à sua luta (LEITE *et. al.*, 2021). Ela faz parte da rede estadual do ensino assim como a escola de Assentamento, pois mesmo com a sua natureza de itinerância, que resulta na frequente mudança de município, fruto da luta pela terra nos acampamentos, ela está vinculada a uma Escola-Base do estado, a qual lhe oferece todo o suporte legal (documentação escolar, recebimento e distribuição das verbas) e pedagógico (MST, 2021b).

Tratando-se da oferta do ensino médio nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos no estado do Paraná, ela concentra-se em 31 escolas, sendo que 25 escolas estão localizadas em Assentamentos e 7 escolas estão localizadas em Acampamentos, como evidencia o Mapa 1:

**Mapa 1** - Colégios e Escolas das áreas de Reforma Agrária que ofertam ensino médio no estado do Paraná



Fonte: Organização da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Setor de Educação do MST (2023).

No que diz respeito à organização das Escolas Itinerantes e Escolas-Base no estado do Paraná com etapa Ensino Médio, o Quadro 1 evidencia sua distribuição por município e Núcleo Regional de Educação:

**Quadro 1** - Organização das Escolas-Base e Escolas Itinerantes no Paraná com etapa Ensino Médio

| <b>Escola Itinerante</b>      | <b>Escola-Base</b>                             | <b>Município</b>     | <b>Núcleo Regional de Educação</b> |
|-------------------------------|------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| Herdeiros do Saber I          | Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak | Rio Bonito do Iguaçu | Laranjeiras do Sul                 |
| Vagner Lopes I                | Colégio Estadual do Campo Chico Mendes         | Quedas do Iguaçu     |                                    |
| Valmir Motta de Oliveira      | Colégio Estadual do Campo Marques dos Reis     | Jacarezinho          | Jacarezinho                        |
| Herdeiros da Luta de Porecatu | Colégio Estadual Ricardo Lunardeli             | Porecatu             | Londrina                           |
| Semeando Saber                | Colégio Estadual Eudice de Oliveira            | Florestópolis        |                                    |
| Caminhos do Saber             | Colégio Estadual do Campo Vista Alegre         | Ortigueira           | Telêmaco Borba                     |
| Paulo Freire                  | Colégio Estadual do Campo João de Lara         | Paula Freitas        | União da Vitória                   |

Fonte: MST, (2020).

Tanto as Escolas Itinerantes, no contexto de provisoriidade e precariedade da vida nos acampamentos, como as Escolas de Assentamentos, que possuem maior regulação do Estado, buscam exercitar a autonomia política e curricular desde sua realidade material, de modo que os educandos aprendam a “estudar, trabalhar e viver coletivamente e a serem sujeitos das mudanças sociais em seu tempo histórico.” (LEITE *et al.*, 2021, p. 3).

Logo, parte-se da existência concreta de um projeto de escola do MST<sup>19</sup>, o qual está amparado na proposta formativa dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo e é vivenciada nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos.

<sup>19</sup> Leite *et al.* (2021) ressalta que o projeto de escola do MST em seu percurso de construção desde as primeiras formulações em 1980 assumiu como matrizes do trabalho educativo e curricular a educação popular (Pedagogia do Oprimido) – com a incorporação dos temas geradores enquanto metodologia para materializar na prática curricular o vínculo entre ensino, trabalho e realidade – e a escola única do trabalho (Pedagogia Socialista Soviética) – com a incorporação do trabalho enquanto princípio educativo e dimensão da auto-organização dos estudantes – além da práxis da própria Pedagogia do Movimento.

A proposta dos Ciclos de Formação Humana estabelece um currículo contínuo sem reprovação, com atendimento em classes intermediárias ao final de cada ciclo. Assim, o conjunto da educação básica é organizado em cinco ciclos: Educação infantil (4 e 5 anos); Ciclo I (6,7 e 8 anos); Ciclo II (9,10,11 anos); Ciclo III (12,13,14 anos); e Ciclo único (ensino médio) (SAPELLI, 2017).

Os Complexos de Estudo por sua vez são inspirados na proposta dos complexos produzida no contexto da Revolução Russa de 1917 nas escolas-comuna, as quais eram responsáveis pela construção e implementação desta pedagogia, coordenada por Pistrak. (SAPELLI, 2017).

A proposta por Complexos tem como elementos centrais o enfoque marxista, o ensino pelo e para o trabalho, a ligação com a atualidade e a auto-organização dos estudantes. Logo, a proposta tem como base filosófica e pedagógica o materialismo histórico-dialético e busca oportunizar aos educandos se apropriarem desta concepção de mundo a partir da incorporação deste método de conhecimento focado na investigação do trabalho humano em suas relações com a totalidade social. (SAPELLI, 2017; LEITE, 2017).

Além disso, a proposta educacional do MST-PR possui formas específicas de avaliações, as quais ocorrem por Pareceres Descritivos<sup>20</sup>, Conselhos de Classe Participativos<sup>21</sup>, Agrupamentos e Reagrupamentos<sup>22</sup>, Classes Intermediárias<sup>23</sup>, Pastas de Acompanhamento<sup>24</sup> e Caderno de Avaliações<sup>25</sup>, constituindo uma concepção de avaliação das escolas dos territórios do MST.

---

<sup>20</sup> Cumpre parte da função de dar elementos sobre a aprendizagem dos(as) educandos(as), o que foi aprendido e o que, ainda, precisa ser. Descreve com fundamento científico os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos em cada período (MST, 2020).

<sup>21</sup> É espaço-tempo de efetivar o que denominamos de avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para obter notas. Ele é, também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar. (MST, 2020).

<sup>22</sup> A organização em ciclos de formação humana prevê os agrupamentos referencias, que são as turmas convencionais, e os reagrupamentos, que são turmas compostas por educandos de diferentes anos. Logo, os reagrupamentos são formas de recuperação de ensino. (MST, 2020).

<sup>23</sup> Consiste em ser uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, tendo sua matrícula sempre na turma sequente superando a reprovação e como garantia de efetiva aprendizagem e desenvolvimento. (MST, 2020).

<sup>24</sup> É um instrumento de registro do desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos(as) educandos(as). A escrita é conhecimento, é a síntese do aprendido em cada período. Por isto o(a) educador(a) deverá valorizá-la e acompanhá-la, independente, da área que trabalhe (MST 2020).

<sup>25</sup> São instrumentos de registros do desenvolvimento e aprendizado pelos(as) educandos(as) dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas durante os semestres (MST, 2020).



Neste sentido, ao considerar o processo de implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná toma-se como ponto de partida os projetos formativos antagônicos. Portanto, demarca-se a existência de disputas em torno da implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” tendo em vista que as escolas das áreas de Reforma Agrária já possuem seus próprios projetos formativos historicamente construídos a partir da práxis coletiva, cujo horizonte é a formação omnilateral<sup>26</sup> e a superação da sociedade capitalista.

Considerando este contexto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná?

Parte-se do pressuposto que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” imprime uma lógica de subordinação do currículo escolar aos interesses do capital, mas o movimento de resistência dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária produz disputas na implementação da contrarreforma do “NEM” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, permitindo, não sem limites, obter avanços e construir possibilidades com a resignificação dos componentes curriculares visando outra perspectiva de formação humana para além da lógica do capital, mesmo sem impedir os retrocessos estruturais do “Novo Ensino Médio” no contexto das Escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (Escolas Itinerantes e de Assentamentos).

O objetivo geral da pesquisa é analisar as disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, evidenciando a ofensiva neoliberal produzida por esta política e as resistências construídas pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária.

---

<sup>26</sup> “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Visando responder ao problema de pesquisa, adota os seguintes objetivos específicos: a) Investigar as disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, apontando os retrocessos desta política identificados pelos(as) educadores(as), o movimento de resistência fruto do caminho percorrido por eles(as) junto ao setor de educação do MST-PR e em diálogo com a SEED-PR e, o processo de ressignificação dos componentes curriculares do “NEM” a partir das atividades desenvolvidas e dos temas abordados pelos(as) educadores(as) nas suas escolas; b) Evidenciar que a mercantilização da educação pública é fruto da ofensiva neoliberal do Estado nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos, processo que se materializa com os dispositivos de controle da SEED-PR e com a imposição do “Novo Ensino Médio”, ambas consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004); c) Retratar o papel dos reformadores empresariais da educação na disseminação do “Novo Ensino Médio” por meio da produção de materiais didáticos, cuja finalidade é recodificar identidades, valores e modos de vida de educadores(as) e educandos(as) da classe trabalhadora e, d) Demarcar a ofensiva neoliberal e as resistências nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, a partir de diálogos com os(as) educadores(as) em diferentes momentos e do real concreto do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Metodologicamente o estudo trata-se de uma pesquisa-ação participante, sendo a área de abrangência a área da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do/no Campo. Na pesquisa-ação existe uma estrutura de relação entre o(a) pesquisador(a) e as pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. No processo de conhecer, busca-se implementar todos os cuidados necessários para que haja reciprocidade e complementariedade por parte das pessoas e grupos envolvidos que têm algo a dizer e a fazer. (BALDISSERA, 2012).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).



Logo, a aproximação com os(as) sujeitos(as) interlocutores(as) da pesquisa, os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, faz parte de uma trajetória de acúmulos e vivências em espaços formativos no âmbito do Movimento Sem Terra, desde a construção da dissertação de mestrado na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) no Assentamento Contestado até a participação dos eventos do Movimento Sem Terra, como nas últimas edições da Jornada de Agroecologia<sup>27</sup> que ocorreram na Lapa-PR e Curitiba-PR, ocasião em que tive a oportunidade de contribuir junto ao setor de educação do MST-PR na construção do Túnel do Tempo<sup>28</sup>.

**Figura 1** - Túnel do Tempo da 18ª Jornada de Agroecologia



Fonte: Jornada de Agroecologia (2019).

<sup>27</sup> “A Jornada de Agroecologia é uma coalizão política constituída em 2001, que resultou de amplo processo dialógico entre vários movimentos sociais, populares, do campo e organizações não-governamentais atuantes no Paraná. Os encontros ocorrem desde 2002 com duração de quatro dias e participação média de 4 mil pessoas sendo 95% camponesas e camponeses. Este evento se concretiza com uma marcha pública como ato de abertura, e segue com a feira da biodiversidade e alimentos agroecológicos, conferências em plenária, oficinas de intercâmbio das experiências e seminários, atividades culturais, e encerra com o ato político com autoridades governamentais e parlamentares, entre outros. Os encontros são itinerantes pelo estado do Paraná, sendo realizados segundo o contexto estratégico e conjuntural de cada período.” (Jornada de Agroecologia, 2024, n/p).

<sup>28</sup> O Túnel do Tempo é uma construção coletiva que conta o histórico de todas as Jornadas de Agroecologia que ocorreram no estado do Paraná. É feito em todas as edições da Jornada pelos(as) educandos(as) e educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos junto ao setor de educação do MST-PR.

Destaca-se também a participação no “VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná” que celebrou os 20 anos das Escolas Itinerantes no estado e ocorreu entre os dias 15 a 18 de novembro de 2023 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel-PR. Este evento foi organizado pelo setor de educação do MST-PR e reuniu mais de 400 educadores e educadoras das Escolas Itinerantes e de Assentamentos. O setor de educação do MST-PR disponibilizou transporte, alojamento e alimentação aos participantes. Neste potente espaço de formação ocorreram mesas-redondas com diversos convidados<sup>29</sup>, a socialização de experiências acerca das práticas educativas no contexto da reforma agrária no Paraná e a sessão de lançamento de livros<sup>30</sup>.

**Figura 2** - VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná



Fonte: MST (2023).

As mesas-redondas do Encontro foram: “Questão ambiental no Brasil, construção da Reforma Agrária Popular e desafios educativos”; “Política Educacional no Paraná e no Brasil: possibilidades e desafios educativos”;

<sup>29</sup> Valter de Jesus Leite, Jones Fernando Jeremias de Lima, Luiz Carlos de Freitas, Roseli Caldart, Marlene Sapelli, Clarice dos Santos, Isabela Camini, Maria Izabel Grein, Geani de Paula, André de Souza Fedel, Francis Guimarães, Fernando José Martins, Cleiton Denez e Rodne de Oliveira Lima.

<sup>30</sup> Foram lançamos três livros: “Escrevedores da liberdade”, “20 anos escola zumbi e aprendendo com a terra e com a vida” e “Cartas pedagógicas: testemunhos de uma vida noite cultural: rumo aos 40 anos do MST”.

“Formação dos trabalhadores: 25 anos do PRONERA e da Educação do Campo e práticas educativas”; “PRONERA e Unioeste: contribuições na formação humana dos territórios de Reforma Agrária do PR”; “20 anos da Escola Itinerante do PR” e “A formação e o papel do educador (a) do campo”. Destaca-se que nesta última mesa foi abordado sobre a conjuntura vivenciada pelas Escolas Itinerantes e de Assentamentos frente às imposições da SEED-PR e a necessidade de revogação do “Novo Ensino Médio”, da BNCC e da BNC-Formação.

Na socialização de experiências acerca das práticas educativas no contexto da reforma agrária no Paraná foram abordados diferentes temas: Saúde, Infância, Escolas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de educadores(as), Juventude, Agitação e propaganda, Coletivo LGBTQIA+, Centros de formação, Educação ambiental, Agroecologia e Plano Nacional Plantio de Árvores e Comunicação.

Neste sentido, materializa-se uma *desaprendizagem metodológica* no intuito de realizar uma pesquisa interativa, coparticipativa, dialógica, crítica e libertária frente à pesquisa positivista que é naturalmente extrativista. Busca-se enxergar as diversas opressões, o silenciamento e a invisibilidade que estão interligadas, construindo uma pesquisa em diálogo contínuo para torná-la verdadeiramente colaborativa, consciente em todas as etapas de descrições e análises. (ALONSO, *et. al.*, 2018).

Valoriza-se um processo de conhecimento articulado com a experiência militante e ativista, pois é assim que se pode forjar o vínculo ético que emerge do diálogo entre a análise crítica e o compromisso político. Isto se traduz em pesquisas realizadas e interpretadas conjuntamente por pesquisadores, ativistas e militantes. É assim que se integram as diferentes posições como sujeito, pois marcam identidades e permitem localizar as limitações do nosso conhecimento. (ALONSO *et al.*, 2018, p. 23).

Neste sentido, os procedimentos metodológicos da pesquisa envolveram algumas etapas, que, por sua vez, ocorreram concomitantemente durante o processo de construção do trabalho.

**Organograma 1** - Procedimentos metodológicos da pesquisa

Fonte: A autora (2024).

A **revisão de literatura** demonstra que a temática em questão é de fundamental relevância, tendo em vista o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir do ano de 2018 até o ano de 2025:

**Quadro 2** - Revisão de literatura por Palavras-Chave no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Palavra-Chave                         | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|---------------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| "Reforma do Ensino Médio"             | 258                     | 122               | 380                |
| "Novo Ensino Médio"                   | 256                     | 93                | 349                |
| "Lei nº 13.415/2017"                  | 79                      | 31                | 110                |
| "Reforma do Novo Ensino Médio"        | 11                      | 8                 | 19                 |
| "Contrarreforma do Novo Ensino Médio" | 1                       | 1                 | 2                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

No que diz respeito à produção por área de conhecimento, foi definido o recorte de até 10 áreas com maior quantidade de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado acadêmico:

**Quadro 3** - Palavra-Chave “Reforma do Ensino Médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Área do Conhecimento            | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Educação                        | 186                     | 87                | 273                |
| Sociais e Humanidades           | 10                      | 6                 | 16                 |
| Letras                          | 5                       | 7                 | 12                 |
| Ensino                          | 11                      | 0                 | 11                 |
| Ensino de Ciências e Matemática | 7                       | 3                 | 10                 |
| Geografia                       | 7                       | 3                 | 10                 |
| Sociologia                      | 7                       | 1                 | 8                  |
| Educação Física                 | 3                       | 0                 | 3                  |
| História                        | 2                       | 0                 | 2                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

**Quadro 4** - Palavra-Chave “Novo Ensino Médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Área do Conhecimento            | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Educação                        | 134                     | 58                | 192                |
| Ensino                          | 28                      | 1                 | 29                 |
| Ensino de Ciências e Matemática | 19                      | 5                 | 24                 |
| Sociais e Humanidades           | 15                      | 4                 | 19                 |
| Letras                          | 14                      | 2                 | 16                 |
| Geografia                       | 9                       | 3                 | 12                 |
| Sociologia                      | 4                       | 3                 | 7                  |
| Linguística                     | 2                       | 3                 | 5                  |
| Educação Física                 | 3                       | 0                 | 3                  |
| Filosofia                       | 1                       | 0                 | 1                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

**Quadro 5** - Palavra-Chave “Lei nº 13.415/2017” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Área do Conhecimento            | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Educação                        | 61                      | 22                | 83                 |
| Letras                          | 4                       | 2                 | 6                  |
| Sociais e Humanidades           | 2                       | 2                 | 4                  |
| Ensino                          | 3                       | 0                 | 3                  |
| Ensino de Ciências e Matemática | 2                       | 1                 | 3                  |
| Linguística                     | 0                       | 2                 | 2                  |
| Educação Física                 | 1                       | 0                 | 1                  |
| Sociologia                      | 0                       | 1                 | 1                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).



**Quadro 6** - Palavra-Chave “Reforma do Novo Ensino Médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Área do Conhecimento            | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Educação                        | 6                       | 7                 | 13                 |
| Ensino                          | 1                       | 0                 | 1                  |
| Ensino de Ciências e Matemática | 1                       | 0                 | 1                  |
| Geografia                       | 1                       | 0                 | 1                  |
| Letras                          | 1                       | 0                 | 1                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

**Quadro 7** - Palavra-Chave “Contrarreforma do Novo Ensino Médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018-2025)

| Área do Conhecimento  | Dissertação de Mestrado | Tese de Doutorado | Total de produções |
|-----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Educação              | 1                       | 0                 | 1                  |
| Sociais e Humanidades | 0                       | 1                 | 1                  |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

Destaca-se a produção nas áreas de Educação, Ensino, Ensino de Ciências e Matemática, Sociais e Humanidades, Letras, Geografia e Sociologia, a partir de vários focos nas dissertações e teses: 1) Reformadores Empresariais da Educação<sup>31</sup> (Instituto Ayrton Senna, Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina); 2) Currículo (BNCC, itinerários formativos); 3) Financiamento; 4) Ensino Médio Integrado; 5) Educação profissionalizante; 6) Experiências de implementação na rede estadual (Rio Grande do Norte, Pernambuco, Pará, Minas Gerais, Amapá); 7) Implicações para o fazer docente; 8) Papel dos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco); 9) Ocupações das escolas; 10) Avaliação (papel do INEP); 11) Produção discursiva do “NEM” (propagandas do MEC); 12) O “NEM” e o lugar da educação antirracista.

Foi encontrada uma dissertação de mestrado em “Gestão do Conhecimento nas Organizações de Instituição de Ensino” intitulada: “Gestão do conhecimento e a reforma do ensino médio com a Lei nº 13.415/2017: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento” defendida no Centro Superior

<sup>31</sup> “*Corporate reformers* – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.” (FREITAS, 2014, p. 1108).

de Ensino de Maringá (UniCesumar) publicada em 2020, sendo a única produção que defende a Lei nº 13.415/2017. Importante destacar que a Unicesumar possui contrato com a SEED-PR para oferta do itinerário de formação técnica-profissional.

No âmbito da Educação com ênfase na Educação do/no Campo, destaca-se a dissertação de mestrado defendida em 2024 intitulada “Educação do Campo e a contrarreforma do Novo Ensino Médio no estado do Paraná” desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM) de autoria da educadora Sandra Gunkel Scheeren, assentada e militante do MST-PR.

No âmbito da Geografia, foram encontradas 6 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado sobre o “Novo Ensino Médio”:

**Quadro 8** - Dissertações de Mestrado em Geografia sobre o “Novo Ensino Médio”

| <b>Autor(a)</b>                | <b>Dissertação de Mestrado</b>                                                                                                              | <b>Universidade</b>                                           | <b>Ano</b> |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------|
| Lucas da Silva Salmeron        | Geografia e ensino médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR                                           | Universidade Estadual de Maringá (UEM)                        | 2020       |
| Wesley Torres Pinheiro Sampaio | O novo já nasce velho! a Geografia escolar do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal                    | Universidade de Brasília (UNB)                                | 2023       |
| Dilmar Paulo Pfeifer           | Des-re-territorialização da Geografia na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina                                   | Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Chapecó | 2023       |
| Fabio Soares do Amaral         | A educação não é privada? O Novo Ensino Médio e o velho caráter ilusório do trabalho                                                        | Universidade de São Paulo (USP)                               | 2023       |
| Larissa Mendonça de Jesus      | Contribuições da utilização do Google Earth para a compreensão de aspectos geográficos por alunos do Novo Ensino Médio                      | Universidade Federal Fluminense (UFF)                         | 2023       |
| Eliane Terezinha Thiago Popp   | Sociedade e Natureza na produção do espaço geográfico no currículo base do território Catarinense: entre a indissociabilidade e a dicotomia | Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Chapecó | 2023       |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).



**Quadro 9** - Teses de Doutorado em Geografia sobre o “Novo Ensino Médio”

| <b>Autor(a)</b>                   | <b>Tese de Doutorado</b>                                                                                                                                                                  | <b>Universidade</b>            | <b>Ano</b> |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------|
| Alcinéia de Souza Silva           | As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: Diálogos com a Reforma do Ensino Médio | Universidade de Brasília (UNB) | 2022       |
| Leonardo Ferreira Farias da Cunha | O conhecimento pedagógico do conteúdo, o raciocínio geográfico e os componentes físico-naturais: implicações para o ensino de Geografia ante a BNCC e o Novo Ensino Médio                 | Universidade de Brasília (UNB) | 2023       |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

Também no âmbito da Geografia, foram encontradas 5 dissertações de Mestrado e 3 teses de doutorado sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

**Quadro 10** - Dissertações de Mestrado em Geografia sobre a BNCC

| <b>Autor(a)</b>                    | <b>Dissertação de Mestrado</b>                                                                                                                                           | <b>Universidade</b>                                             | <b>Ano</b> |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------|
| Isadora Pinheiro                   | A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas                                                                                           | Universidade Estadual de Maringá (UEM)                          | 2019       |
| Ana Claudia Ferreira Lima          | Reflexões acerca da categoria território usado dentro da BNCC de Geografia                                                                                               | Universidade Federal do Tocantins (UFT) – campus Porto Nacional | 2020       |
| Ana Carolina de Figueiredo Azevedo | BNCC: políticas curriculares padronizadas na construção da geografia escolar                                                                                             | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)                 | 2021       |
| Felyssom Iago Pereira da Luz       | As mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia no âmbito dos anos finais do ensino fundamental a partir da BNCC | Universidade de Brasília (UNB)                                  | 2023       |
| Rafaela do Nascimento de Souza     | Ensino de Geografia na Educação do Campo: tecendo as contradições entre currículo (BNCC) e                                                                               | Universidade do Estado do Pará (UEPA)                           | 2023       |

|  |                                                                   |  |  |
|--|-------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | o território da<br>Comunidade de Santa<br>Terezinha, Castanhal/PA |  |  |
|--|-------------------------------------------------------------------|--|--|

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

**Quadro 11** - Teses de Doutorado em Geografia sobre a BNCC

| <b>Autor(a)</b>               | <b>Tese de Doutorado</b>                                                                                                                                                                | <b>Universidade</b>                                                          | <b>Ano</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Andre Philipe<br>Braga        | “Somos o país em que<br>mais se estuda Geografia<br>em todo o mundo...”: os<br>discursos em defesa da<br>legitimidade da Geografia<br>como disciplina<br>autônoma da educação<br>básica | Universidade Federal do Espírito<br>Santo (UFES)                             | 2022       |
| Fabiana<br>Pegoraro<br>Soares | Ordem Ambiental<br>Internacional e Educação<br>Ambiental: ODS e BNCC<br>de Geografia – Ensino<br>Fundamental, Anos<br>Finais                                                            | Universidade de São Paulo (USP)                                              | 2022       |
| Michael<br>Wellington<br>Sene | A implementação da<br>BNCC na escola:<br>mobilização de<br>conhecimentos das<br>professoras para o<br>ensino de Geografia nos<br>Anos Iniciais                                          | Universidade Estadual do Centro-<br>Oeste (UNICENTRO) – Campus<br>Guarapuava | 2023       |

Fonte: A autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2025).

A partir deste levantamento, destaca-se a inexistência de dissertações e teses em Geografia que abordem sobre o “Novo Ensino Médio” e a Educação do/no Campo, e, mais especificamente, sobre o projeto educativo das Escolas Itinerantes e de Assentamentos.

O **referencial teórico utilizado** foi sendo aprofundado no decorrer de todo o processo de construção do trabalho de forma dialógica, a partir das disciplinas do curso de doutorado, com a inserção no Coletivo Encontra, com os diálogos com o orientador e com as imersões à campo.

Neste sentido, realizou-se leituras de autores(as) da Educação, com especial destaque para Paulo Freire (1992; 2001), Monica Ribeiro da Silva (2003; 2017; 2018; 2019; 2022), Roger Dale (2004), Fernando Cássio (2022; 2023), Luiz Carlos de Freitas (2012; 2014; 2018) Roberto Jamil Carlos Cury (2018), Gaudêncio Frigotto (1996, 2001, 2012), Celso João Ferreti (2017), Roberto Leher (1998; 1999; 2023) Nora Rut Krawczyk (2018; 2021), Acacia Zeneida Kuenzer (2002), José Carlos Libâneo (2012; 2019) e Dermeval Saviani (1989; 2007).

Autores(as) da Educação que constroem reflexões no âmbito da Educação do/no Campo, como Roseli Caldart (2003; 2023), Miguel Arroyo (2013), Valter de Jesus Leite (2017; 2021; 2023), Alessandro Santos Mariano (2015; 2019), Marlene Lucia Siebert Sapelli (2017; 2023), Clarice Aparecida dos Santos (2023), João Pedro Stédile (2012) e Sônia Fátima Schwendler (2015).

Autores(as) da Geografia que constroem reflexões no âmbito da Educação, como Willian Simões (2015; 2017), Ângela Massumi Katuta (2019; 2020; 2021) e Eduardo Donizeti Giroto (2017; 2018).

E autores(as) que constroem reflexões sobre o processo de subjetivação neoliberal, como Enrique-Javier Díez-Gutiérrez (2015), Eva Illouz (2007; 2011), Nancy Fraser (2002), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Roberto Rafael Dias da Silva (2017; 2022), Verónica Gago (2014), Vladimir Safatle (2016; 2018; 2021) e Wendy Brown (2026; 2017; 2018; 2019).

Importante indicar que este referencial teórico, além de fundamentar a concepção de mundo, educação e sociedade serviu como base teórica que orientou a interpretação da realidade.

A **análise documental** é a base teórica para a interpretação da realidade por meio da leitura e interpretação dos documentos. Esta etapa teve início “pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.” (CECHINEL *et al.*, 2016, p. 4).

Para tanto, ressalta-se os documentos que foram utilizados em escala nacional e estadual:

**Quadro 12** - Documentos utilizados na construção da tese

| <b>Nacional</b>                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei n. 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) (2017)                                                                                                                                                                  |
| Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018: atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018)                                                                                            |
| Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018: institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta os sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação (2018) |
| Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018: institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (2018)                                                                                 |
| Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos (2019)                                                                                                         |
| <b>Estadual</b>                                                                                                                                                                                                |

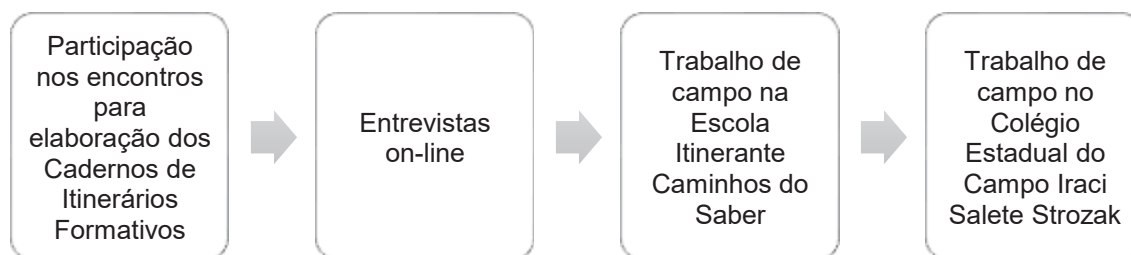
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020: dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná (2020)                                                                                                                                                                                                                          |
| Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021)                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM) (2021)                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Deliberação Nº 04/2021: institui as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná (2021)                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Plano de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná (2021)                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Resolução nº 7.123 de 09 de novembro de 2022: estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências (2022) |
| Decreto nº 11.568 de 30 de junho de 2022: institui o Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná (2022)                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Ofício Circular n.º 006/2023: uso das plataformas digitais educacionais de aprendizagem (2023)                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Caderno de Itinerários Formativos Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento (2023)                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Caderno de Itinerários Formativos Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento (2024)                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: A autora (2024).

Destaca-se também a utilização de documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST-PR): Caderno da Educação nº 8 “Princípios da Educação no MST” (1996); Boletim da Educação nº 08 “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2001); Boletim da Educação nº 11 “Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária” (2006); Caderno de Estudo “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária” (2006); Caderno de Educação nº 14 MST (Memória documentos 1987-2015); Plano de Estudos da Escola Itinerante (2013); Ofício Nº 014/2020 - Setor de Educação do MST/PR; Ofício Nº 001/2021 - Setor de Educação do MST/PR; Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (2020); Consulta ao portal eletrônico do MST nacional: “Reportagem “VIII Encontro dos Educadores/as da Reforma Agrária reúne mais de 400 pessoas no PR” (2023); e a Cartilha “Programa de Reforma Agrária Popular” (2025).

A **investigação a campo** foi composta por quatro etapas:

**Organograma 2** - Etapas da investigação à campo



Fonte: A autora (2025).

Durante a investigação à campo foram utilizados o uso do gravador, o diário de campo e o registro fotográfico. O uso do gravador ocorreu para registrar os diferentes momentos de encontro com os(as) educadores(as), sendo utilizado na ocasião da elaboração dos Cadernos de Itinerários Formativos durante conversas coletivas e individuais, nas entrevistas on-line via *google meet* e no trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber durante a oficina com os(as) educadores(as) e em diálogos individuais.

O diário de campo foi usado como um “modo de descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las”, servindo para compilar as reflexões do(a) pesquisador(a) e as decisões na condução da pesquisa. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

Já o registro fotográfico apresenta “o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos” evidenciando comunicações não verbais como “um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos e significados de relações espaciais entre pessoas e padrões de comportamento através do tempo.” (BITTENCOURT, 1998, p. 199).

A primeira etapa da investigação à campo consistiu na **participação nos encontros para elaboração dos Cadernos de Itinerários Formativos** junto com os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Este processo se delineou inicialmente de forma on-line, a partir das reuniões via *google meet* em julho de 2022, momentos que foram “coordenados” pela SEED-PR.

No mês de outubro de 2022 acompanhei o processo de construção do 1º Caderno de Itinerários Formativos, momento que aconteceu presencialmente

no espaço da SEED-PR e que participaram 20 educadores(as) de 7 escolas das áreas de Reforma Agrária do Paraná, além de 5 pedagogos(as) do setor de Educação do Movimento Sem Terra. Minha participação neste encontro foi fundamental para aprofundar os vínculos com os(as) educadores(as).

No mês de novembro de 2023 acompanhei o processo de construção do 2º Caderno de Itinerários Formativos com foco na escrita dos componentes curriculares do 3º ano do Ensino Médio. O encontro ocorreu em Curitiba-PR e participaram 18 educadores(as), os mesmos que estiveram na escrita do primeiro Caderno.

Durante os encontros ocorreu o diálogo com alguns educadores(as) sobre os componentes curriculares que estavam sendo elaborados por eles(as), tais como Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa e Educação Financeira para a Cooperação. Neste momento, pude contribuir indicando aporte teórico e buscando conhecer e compreender à perspectiva pensada pelos(as) educadores(as) para cada componente curricular.

A segunda etapa da investigação à campo consistiu nas **entrevistas on-line**, as quais foram realizadas com os(as) educadores(as) que conseguiriam dialogar via *google meet*, tendo em vista a distância geográfica em que estavam e a condição de estrutura dos Acampamentos e Assentamentos no que diz respeito ao acesso à internet, além da própria demanda de trabalho nas escolas. Neste sentido, dos(as) 20 educadores(as) que participaram do processo de elaboração dos Cadernos de Itinerários Formativos foi possível dialogar com 12 deles(as).

Neste sentido, durante a entrevista que ocorreu on-line cada educador(a) contou sua formação e que escola de Acampamento/Assentamento lecionava. As questões abordadas no diálogo foram: 1) o que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” representa para a Educação e/ou para a Educação do/no Campo? 2) você identificou retrocessos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” na sua escola? 3) você identifica outros retrocessos na sua escola? 4) como foi o processo de implementação da contrarreforma do “NEM” na sua escola? 5) qual componente curricular você leciona e quais temas e atividades você aborda nele? 6) você identifica processos de resistências na sua escola? 7) como foi participar do processo de construção do 1º Caderno de Itinerários Formativos na SEED-PR? 8) qual sua percepção sobre a construção

da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos?

Demarca-se que as conversas ocorreram de forma fluída, ficando à critério do(a) educador(a) aprofundar o diálogo em uma ou em outra questão. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita e enviada ao educador(a) que a concedeu para que pudesse realizar sua leitura e apreciação. Após este momento, os(as) educadores(as) enviaram o Termo de autorização de concessão de entrevista assinado. **(APÊNDICE A)**.

Após esta etapa, ocorreu o processo de análise de conteúdo das entrevistas, a qual deve estar sempre subjacente “aos objetivos propostos para a investigação, bem como a preocupação constante de conferir credibilidade e fiabilidade à análise de conteúdo” (SILVESTRE, FIALHO, SARAGOÇA, 2014, n/p).

Prezando pela confidencialidade, os relatos dos(as) educadores(as) foram denominados no presente trabalho com nomes de flores (Bromélia, Copo-de-Leite, Girassol, Ipê, Jasmim, Lírio, Lótus, Margarida, Orquídea, Rosa, Tulipa e Violeta). Esta técnica foi adotada para não promover a exposição das pessoas a partir da associação dos relatos que as mesmas concederam.

Dos(as) 12 educadores(as) entrevistados(as), dez possuem vínculo institucional de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e apenas dois fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM). No que diz respeito à formação, metade fez graduação por meio dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), organizados em regime de alternância pedagógica. Outro ponto importante diz respeito às instituições de ensino: nove cursaram graduação em instituições públicas – Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – enquanto três cursaram em instituições privadas – Universidade Paranaense (UNIPAR), Centro Superior de Ensino de Maringá (UNICESUMAR), Centro Universitário de Ourinhos (UNIFIO) e Centro Universitário Internacional (UNINTER) – cenário que se repete na formação em nível Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, pois a maior parte deles(as) o fez em universidades públicas, como a UFFS, UFPR, UNIOESTE e UEM:



**Quadro 13** - Detalhamento sobre os(as) participantes da pesquisa

| <b>Graduação</b>                                                                                                                                         | <b>Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Vínculo Institucional</b>                                                                                               | <b>Tempo de atuação na Educação do Campo</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR)                                                                 | Especialização em Realidade Brasileira (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS)<br>Mestrando em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS)                                                                                                                                                                                                     | Processo Seletivo Simplificado (PSS)                                                                                       | 1 ano                                        |
| Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas – UNIPAR (Universidade Paranaense)<br><br>Licenciatura em Química – IFPR (Instituto Federal do Paraná) | Doutorado e Mestrado em Engenharia Agrícola – Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel);<br><br>Especialização em:<br>1) Educação do Campo – UFPR (Universidade Federal do Paraná, Litoral);<br>2) Educação de Jovens e Adultos – ESAP (Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação);<br>3) Controle de Qualidade - Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel). | Processo Seletivo Simplificado (PSS)                                                                                       | 18 anos                                      |
| Pedagogia e Letras Português-Inglês Uninter                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Processo Seletivo Simplificado (PSS) SEED-PR Paraná e Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) | 5 anos                                       |
| Pedagogia para Educadores do Campo/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PRONERA)                                                                   | Especialização em Educação do Campo Universidade Estadual do Oeste do Paraná                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Processo Seletivo Simplificado (PSS)                                                                                       | 16 anos                                      |
| Licenciatura em Física pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Ivaiporã<br><br>Estudante de Pedagogia UNIFACVEST                                | X                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Processo Seletivo Simplificado (PSS) SEED-PR Paraná e Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) | 10 anos                                      |

|                                                                                                                                    |                                                                                                                                                 |                                                  |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------|
| Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas. UFFS de Laranjeiras do Sul/ alternância -Pedagogia- UNICESUMAR   | Pós em Educação Especial e Inclusiva- UNINA<br>-Pós em História e Geografia- UNINA<br>-Educação do Campo- UNINA                                 | Processo Seletivo Simplificado (PSS)             | 3 anos   |
| Licenciatura em Matemática - Unicesumar                                                                                            | Especialização em Educação do Campo - UNINA<br>Mestrado em Educação Matemática - UTFPR Londrina                                                 | Processo Seletivo Simplificado (PSS)             | 2 anos   |
| Pedagogia para Educadores do Campo - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.                                                     | 1- Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais/Fiocruz;<br>2- Especialização em EJA- ALFAAMÉRICA;<br>3- Mestrado em Educação/UEM. | Quadro próprio do magistério (QPM) PML- Londrina | 21 anos. |
| Geografia - FIO, atualmente UNIFIO - Ourinhos/SP                                                                                   | Especialização em Educação Especial Inclusiva - Faculdade de Tecnologia Paulista                                                                | Quadro próprio do magistério (QPM)               | 3 anos   |
| Educação do Campo Ciências sociais e Humanas Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)                                          | X                                                                                                                                               | Processo Seletivo Simplificado (PSS)             | 7 anos   |
| História - Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)/RS - PRONERA, (alternância)<br><br>Pedagogia a distância pela Cruzeiro do Sul | Especialização em Realidade Brasileira (UFFS)<br><br>Pós em Educação do Campo - UNINA                                                           | Processo Seletivo Simplificado (PSS)             | 12 anos  |
| Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (UFFS)                                                           | Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (UFFS)<br>Especialização em Realidade Brasileira (UFFS)                            | Processo Seletivo Simplificado (PSS)             | 10 anos  |

Fonte: A autora a partir de entrevistas on-line (2023).

A terceira etapa da investigação à campo consistiu no **trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber**, localizada no Acampamento Maila Sabrina em Ortigueira-PR entre os dias 4 a 14 de novembro de 2023:

**Figura 3** - Escola Itinerante Caminhos do Saber



Fonte: Acervo da autora (2023).

Durante o período de permanência na escola, foi realizada uma oficina com os(as) educadores(as) que lecionam no Ensino Médio, mas, também com àqueles que quiseram participar, incluindo a diretora e o coordenador pedagógico da escola, um total de 13 pessoas. Na oficina buscou-se conhecer e compreender a perspectiva dos educadores(as) em relação à quatro questões. A primeira questão buscava entender a especificidade e os desafios de ser educador(a) em Escola Itinerante; a segunda questão buscava entender a concepção dos(as) educadores(as) sobre a contrarreforma do “Novo Ensino Médio”; a terceira questão buscava compreender os retrocessos vivenciados na escola, para além do “Novo Ensino Médio” e, a quarta questão buscava compreender as formas de resistências construídas na escola. Metodologicamente, foram utilizados quatro cartazes de papel *kraft* com cada eixo e os(a) educadores(as) foram escrevendo suas concepções livremente e, posteriormente ocorreu o diálogo sobre as questões colocadas.



**Figura 5** - Diálogo com os(as) educadores(as) do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



Fonte: Acervo da autora (2024).

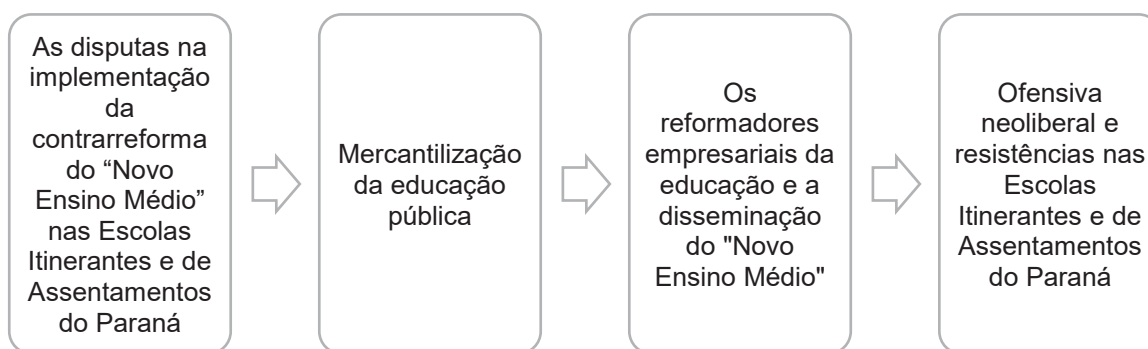
Metodologicamente, foi utilizado cartaz de papel *Kraft* e frases que tinham relação direta com a concepção do neoliberalismo como modo de vida. Primeiramente, cada educador(a) escolheu uma das frases que estava em cima do papel *Kraft* para fazer uma leitura coletiva. Em seguida, foi questionado como tais processos se materializavam na Escola e no Assentamento. Após o diálogo inicial, os(as) educadores(as) foram escrevendo suas concepções livremente e posteriormente foi discutido como o modo de vida neoliberal atravessava a vida no campo em múltiplas dimensões, para além do processo de mercantilização da educação e, em que medida este contribui para reforçar este modo de vida neoliberal.

Considerando a centralidade no real concreto, inicialmente a pesquisa busca conhecer e compreender como o fenômeno pesquisado se materializa a partir dos(as) sujeitos(as). Desta forma, o primeiro capítulo possui um teor expositivo e não analítico, pois seu intuito é mapear, registrar e escutar os territórios desde os(as) sujeitos(as). Nos capítulos dois e três também há um diálogo com os(as) sujeitos(as) da pesquisa, porém, com o foco maior em analisar os processos. Por fim, o quarto capítulo também dialoga com os(as)

sujeitos(as) mas, trata-se de um processo de análise e síntese autoral, o qual só foi possível construir a partir do trabalho coletivo.

No que diz respeito à **estrutura da tese**, a mesma é organizada a partir de quatro capítulos:

**Organograma 3 - Estrutura da Tese**



Fonte: A autora (2025).

No primeiro capítulo intitulado **“As disputas na implementação da contrarreforma do ‘Novo Ensino Médio’ nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná”** busca-se evidenciar a realidade material a partir dos diálogos com os(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária, no âmbito de sua participação no processo de construção da matriz curricular do ensino médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos, de elaboração dos Cadernos de Itinerários Formativos e de suas experiências nas escolas com a ressignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio”. Busca-se neste primeiro momento conhecer, compreender e descrever a realidade a partir dos processos vivenciados no real concreto pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária do Paraná frente à implementação da contrarreforma do “NEM”. Para tanto, com o objetivo de potencializar a voz dos(as) sujeitos(as) que são protagonistas da história e desta pesquisa, ressalta-se com maior ênfase os depoimentos dos(as) educadores(s), concedidos por meio de entrevistas on-line.

No segundo capítulo intitulado **“Mercantilização da educação pública”** busca-se evidenciar que a mercantilização da educação pública é fruto da ofensiva neoliberal do Estado nas escolas Itinerantes e de Assentamentos, processo que se materializa com os dispositivos de controle da SEED-PR e com



a imposição do “Novo Ensino Médio”, ambas consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004), definida e difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial (BM).

Busca-se neste segundo momento evidenciar que as denúncias feitas pelos(as) educadores(as) no que se refere aos dispositivos de controle da SEED-PR, bem como a imposição do “Novo Ensino Médio” fazem parte de um processo de mercantilização da educação pública para lapidação das subjetividades e, que se materializa a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), servindo como estratégia de reprodução de uma razão neoliberal. Neste sentido, utiliza-se os relatos dos(as) educadores(as) em articulação com a literatura, fomentando reflexões teóricas a partir do real concreto.

No terceiro capítulo intitulado **“Os reformadores empresariais da educação e a disseminação do Novo Ensino Médio”** busca-se evidenciar o papel dos reformadores empresariais da educação na disseminação do Novo Ensino Médio por meio da produção de materiais didáticos, cuja finalidade é recodificar identidades, valores e modos de vida de educadores(as) e educandos(as) da classe trabalhadora.

Busca-se neste terceiro momento evidenciar que os materiais didáticos dos reformadores demonstram o vínculo orgânico com os pressupostos do “Novo Ensino Médio”: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira, Discurso da inovação tecnológica, Foco no mercado de trabalho, Protagonismo estudantil, Professor-coach e Produção de pesquisas em educação. Para tanto, foi realizada pesquisa nos portais eletrônicos dos reformadores e utiliza-se dos relatos dos(as) educadores(as) em articulação com a literatura.

Por fim, no quarto capítulo intitulado **“Ofensiva neoliberal e resistências nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná”** busca-se demarcar a ofensiva neoliberal e as resistências nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, a partir de diálogos com os(as) educadores(as) em diferentes momentos e do real concreto do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Busca-se neste quarto momento demarcar que a ofensiva da Pedagogia Neoliberal produz a descaracterização da proposta educativa da Educação



do/no Campo e do MST nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná e, apesar desta conjuntura desfavorável, os(as) educadores(as) destes territórios fomentam resistência e esperançar<sup>32</sup>. Para tanto, utiliza-se dos relatos dos(as) educadores(as) em articulação com a literatura.

---

<sup>32</sup> Nas palavras de Freire (1992, p. 248) “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

## 1 AS DISPUTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO “NOVO ENSINO MÉDIO” NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ

Parte-se do pressuposto que existem disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, tendo em vista que estas já possuem sua proposta educacional estabelecida, a qual é totalmente antagônica aos pressupostos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”.

A proposta educacional do MST-PR é pautada nos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, cujo horizonte é a formação omnilateral e a superação da sociedade capitalista. Sobre a proposta dos Ciclos de Formação Humana, o(a) educador(a) aponta:

É olhar para o processo de formação do ser humano dentro de uma perspectiva ampla de formação, não entendendo que escola é somente conteúdo a ser aprendido, **é um processo de ensino e aprendizagem e de organização da escola olhando para vida, para as fases da vida**, em interface com o que a classe trabalhadora já acumulou historicamente em torno do que se quer para a escola pública, de formação, de lugar de socialização, de produção também do conhecimento, porque a gente olha para escola não só como lugar de reprodução de conhecimento mas também de construção de conhecimento [...] olhar para esse processo de ensino e aprendizagem, desses objetivos de conteúdo e formação, pensando que as pessoas aprendem de formas diferentes e a escola precisa pensar nesses processos com formas diferentes, com tempos diferentes, pensando nas relações humanas, **em fazer isso construindo relações humanas, de vida, quando a gente fala de vida a gente está falando de tudo**, está falando do trabalho, está falando da agroecologia, está falando do que é específico para aqueles anos dentro do Ciclo [...] o Ciclo de Formação Humana é a escola pensada a partir de um outro olhar, **de uma outra concepção de ser humano, de formação, de educação**, com proposições de ensino e aprendizagem, com tempos diferenciados, olhando para o ser humano, para as relações humanas (Margarida, 2023, grifo nosso).

Acerca dos Complexos de Estudo, Ipê (2023) ressalta:

Os complexos de Estudo são um elemento da Pedagogia Socialista, teve sua experiência pós **revolução russa**, ela tem esse **vínculo com a atualidade**, que naquele período a atualidade era a revolução e para nós hoje a atualidade é a reforma agrária popular, então é nessa perspectiva de vínculo com a atualidade e também do vínculo com o trabalho a partir de uma concepção de educação que é de formar lutadores e lutadoras, construtores e construtoras de uma nova sociedade, que tem essa busca pela emancipação humana, na

formação humana nas várias dimensões, então tem esse alicerce nessa concepção de educação (Ipê, 2023, grifo nosso).

Em contrapartida, a contrarreforma do “NEM” oferece uma formação precarizada para o mercado de trabalho a partir da lapidação das subjetividades para a manutenção das desigualdades sociais no âmbito do sistema de exploração do capital.

Neste sentido, busca-se neste primeiro momento conhecer, compreender e descrever a realidade a partir dos processos vivenciados no real concreto pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária do Paraná frente à implementação da contrarreforma do “NEM”. Para tanto, com o objetivo de potencializar a voz dos(as) sujeitos(as) que são protagonistas da história e desta pesquisa, será ressaltado com maior ênfase os depoimentos dos(as) educadores(s), concedidos através das entrevistas on-line.

Logo, o recorte da pesquisa se define a partir da implementação do “NEM” e do movimento de resistência dos(as) educadores(as) que lutaram para manter a proposta educacional das escolas Itinerantes e de Assentamentos, que ocorreu quando estes(as) se organizaram coletivamente a partir da Coordenação Político Pedagógica (CPP) das escolas no ano de 2022. Um processo que culminou na construção da matriz curricular do Ensino Médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos, dos Cadernos de Itinerários Formativos e na ressignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio”.

A matriz curricular **(APÊNDICE B)** do Ensino Médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos segue a mudança curricular imposta pela Lei n. 13.415/2017, composta pela Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Os componentes curriculares foram propostos pelo setor de educação do MST-PR e demais educadores(as) das áreas de reforma agrária e aprovada pela SEED-PR em 2022. Contempla as áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática, composta pela parte obrigatória de Formação Geral Básica (FGB) e pela parte flexível dos componentes curriculares que dialogam com a realidade material das escolas Itinerantes e de Assentamentos. Trata-se, portanto da consolidação de um Itinerário Formativo Integrado, que contém todas as áreas de conhecimento, diferente da realidade de esvaziamento curricular das escolas

regulares onde ocorre a definição da oferta de apenas uma área do conhecimento e retirada da formação básica comum.

A construção dos Cadernos de Itinerários Formativos refere-se à produção textual dos componentes curriculares materializadas no 1º Caderno de Itinerários Formativos (2023) e 2º Caderno de Itinerários Formativos (2024). A produção textual foi feita pelos(os) educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos em dois momentos distintos de encontros presenciais no município de Curitiba-PR, o 1º Caderno no decorrer do ano de 2022 e o 2º Caderno no decorrer do ano de 2023.

Importa ressaltar que a produção textual ocorreu a partir da imposição de um modelo de documento no qual os(as) educadores(as) escreveriam, no formato de “Trilha de Aprendizagem” (**APÊNDICE C**). Este é um documento alinhado à BNCC, pois dialoga com a noção de Competência<sup>33</sup> e com os Referenciais Curriculares para os Itinerários Formativos<sup>34</sup> (Portaria nº 1.432/2018). Neste modelo de Trilha, destaca-se a ênfase concedida para o protagonismo juvenil na seção do encaminhamento metodológico sob o título “Estudantes em ação”, questão bastante pontuada na BNCC e a obrigatoriedade de inserção da habilidade de cada eixo (**APÊNDICE D**) (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), a partir do documento de referência “Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018” que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ou seja, os(as) educadores(as) foram obrigados a utilizar “eixos” como o Empreendedorismo, que não só não faz parte do projeto educativo das escolas Itinerantes e de Assentamentos como vai contra à concepção de sociedade pelo qual o MST luta historicamente.

Após este momento de escrita partindo de um modelo imposto (Trilhas de Aprendizagem), a SEED-PR fez alterações na produção textual dos(as) educadores(as), sobretudo no que diz respeito à retirada de partes teóricas, da

---

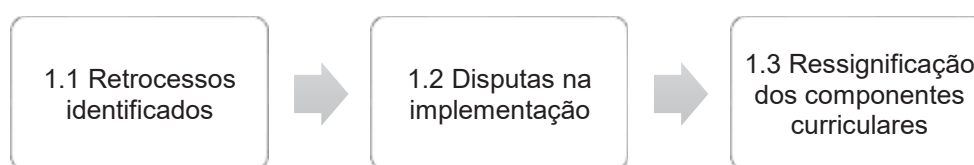
<sup>33</sup> Para Silva (2018) a noção de competência como eixo no currículo está atrelada à ideia de competição e competitividade da década de 1990. Agora além desta, é acrescida pela ideia da necessidade de adequar a escola às mudanças do mercado de trabalho. Ao conceber a noção de competências como referência para a formação humana, se viabiliza um currículo escolar baseado na eficiência e na produtividade, cuja finalidade principal é a administração da formação.

<sup>34</sup> Estabelece a divisão do currículo em 4 eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

abordagem voltada ao campo e de algumas nomenclaturas próprias da Educação do/no Campo como o termo “educadores(as)”. Ocorrendo, portanto, a descaracterização da proposta original dos(as) educadores(as), fundamentada na Educação do/no Campo e na Pedagogia do Movimento Sem Terra.

A resignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio” ocorreu a partir do campo da prática, com as atividades e temas abordados pelos(as) educadores(as) nas escolas Itinerantes e de Assentamentos.

**Organograma 4 - Estrutura do capítulo 1**



Fonte: A autora (2024).

A primeira seção busca apresentar os retrocessos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” identificados pelos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos.

A segunda seção busca evidenciar os caminhos percorridos pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária junto ao setor de educação do MST-PR, processo que envolveu o diálogo com a SEED-PR e culminou na construção da matriz curricular do ensino médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos e na construção dos Cadernos de Itinerários Formativos.

Por fim, a terceira seção busca evidenciar o processo de resignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio” a partir das atividades desenvolvidas e dos temas abordados pelos(as) educadores(as) nas suas escolas, no âmbito dos componentes curriculares Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Educação Financeira para a Cooperação e Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino.

### **1.1 Os retrocessos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” identificados pelos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos**

Buscou-se ouvir os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos para conhecer e compreender às suas perspectivas quanto aos retrocessos da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”. Para tanto, foram realizados dois momentos que oportunizaram o diálogo com eles(as): o primeiro momento consistiu nas entrevistas on-line e o segundo momento foi o trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber, no acampamento Maila Sabrina em Ortigueira-PR.

As entrevistas on-line foram realizadas no decorrer do ano de 2023 devido à distância geográfica das escolas. No momento de realização das entrevistas foi questionado aos educadores(as): “Para você, o que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” representa para a Educação?”.

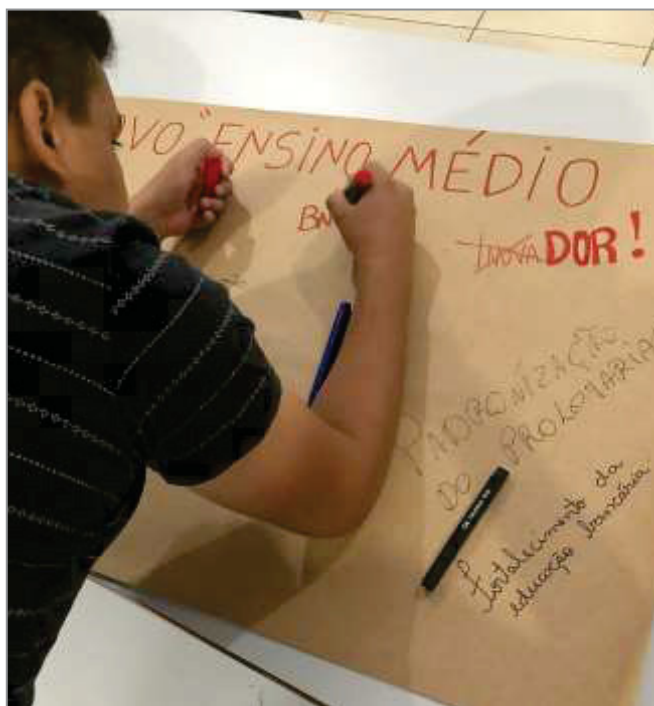
O trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber ocorreu no mês de novembro de 2023, onde foi realizada uma oficina com os(as) educadores(as) da escola, mais especificamente com todos(as) que lecionam no Ensino Médio, mas, também com àqueles que quiseram participar deste momento formativo, além da diretora e do coordenador pedagógico da escola, participando ao todo 13 pessoas.

No primeiro momento da oficina dialogamos sobre o que é ser educador(a) nas escolas em áreas de reforma agrária? Quais são as especificidades, desafios e potencialidades? Cada educador(a) escreveu uma palavra no cartaz e posteriormente conversamos sobre as questões colocadas: “Ensinar e aprender”, “Construir ideais emancipatórios”, “Acreditar na humanização”, “Construtor de uma sociedade que emancipe e liberte os sujeitos da nossa sociedade”, “Um sujeito em constante transformação”, “Construção de práticas libertadoras”, “Superar desafios”, “Construção de identidade”, “Ser militante”, “Agente que interfere e cria seres críticos”, “Compreender as necessidades de cada sujeito” e “Vencer os desafios para uma educação libertadora”.





**Figura 7** - Diálogo sobre o “NEM” na Escola Itinerante Caminhos do Saber



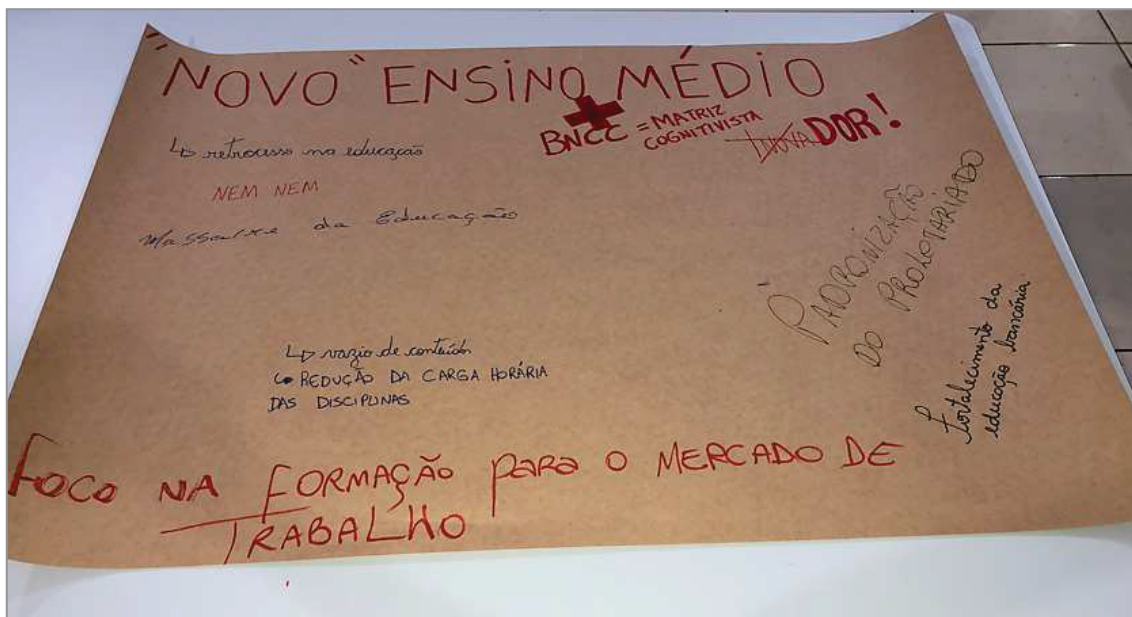
Fonte: Acervo da autora (2023).

Os(as) educadores(as) trouxeram elementos que demarcam o que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” representa para a educação, a partir de um posicionamento crítico desde à realidade vivenciada na escola, enfatizando que não há nada de “inovador” na proposta do “NEM”, pelo contrário, na prática significa o “Ensino Médio NEM-NEM<sup>35</sup>”, pois não forma nem para a formação integral, para o acesso à educação superior, nem prepara para o mundo do trabalho.

Pontuaram também sobre o fortalecimento da educação bancária, isto é, de uma educação autoritária que desconsidera os saberes dos(as) educandos(as) e que foca em depositar conteúdos, onde o educador(a) é o(a) sujeito(a) do processo e os(as) educandos(as) meros objetos (FREIRE, 1975).

<sup>35</sup> O termo foi criado no âmbito do Observatório do Ensino Médio (UFPR) junto com o Coletivo Humanidades, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia (NESEF-UFPR) e o Núcleo Sindical APP Curitiba Norte a partir da produção de uma Cartilha para explicar as decorrências da reforma do ensino médio para as escolas, docentes e estudantes. A Cartilha foi intitulada “O Novo Ensino Médio (NEM) ou Ensino Médio NEM-NEM?” Para maior detalhamento acessar: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/o-novo-ensino-medio-nem-ou-ensino-medio-nem-nem/>

**Figura 8** - O “NEM” na concepção dos(as) educadores(as) da Escola Itinerante Caminhos do Saber



Fonte: Acervo da autora (2023).

No momento das entrevistas on-line os(as) educadores(as) evidenciaram os seguintes retrocessos referentes à contrarreforma do “Novo Ensino Médio”: 1) Imposição autoritária; 2) Empresariamento da educação; 3) Descaracterização da proposta da Educação do/no Campo e da proposta educacional do MST; 4) Esvaziamento curricular; 5) Padronização curricular; 6) Incentivo ao individualismo; 7) Preparação para o mercado de trabalho; 8) Perda da identidade do estudante Sem Terra; e, 9) Evasão escolar.

O primeiro retrocesso é a **imposição autoritária** da contrarreforma do “NEM”, processo que ocorreu sem o debate com os(as) educadores(as) e com a comunidade escolar. Tulipa (2023) relata que o “Novo Ensino Médio veio como um informe no começo do ano, e aí lançaram muitas propagandas nas redes sociais e o professor foi apenas informado que ia trabalhar o Novo Ensino Médio”. No mesmo sentido, Girassol (2023) pontua: “nos obrigaram a ter que aceitar esse Novo Ensino Médio, a gente não conseguiu se livrar disso”.

Begônia (2023) ressalta que mesmo com as ocupações e atos realizados em 2016 não foi possível impedir a contrarreforma: “lá em 2016 os nossos alunos fizeram a mobilização contra o Novo Ensino Médio, ocuparam a escola, fizeram paralisação, vídeos, mas infelizmente quando veio, nós tivemos que aceitar”.

Os relatos demonstram o contexto de golpe de Estado que ocorreu em 2016, quando foi imposta de forma autoritária a Medida Provisória 746/2016 pelo governo ilegítimo de Temer e que depois foi transformada na Lei n. 13.415/2017 (Lei do “Novo Ensino Médio”).

O segundo retrocesso é o **empresariamento da educação**, produzido pelos reformadores empresariais da Educação (FREITAS, 2014) que se apropriam da pauta da educação para reproduzir a ideologia neoliberal e aumentar os seus próprios lucros.

Tulipa (2023) pontua que a proposta do “Novo Ensino Médio” “é extremamente empresarial” e se contrapõe à concepção de formação “em torno de uma pedagogia humanizadora, emancipatória, para que os jovens compreendam e transformem sua realidade”. No mesmo sentido, Orquídea (2023) aponta que a proposta “está relacionada à visão de lucro porque quem se beneficiou com essa reforma em todo Brasil foram as grandes empresas de tecnologia”.

Lótus (2023) ressalta que o empresariamento da educação faz parte do projeto da classe dominante: “ele *tá* dando certo, ele não *tá* dando certo pra gente, mas ele *tá* dando certo para uma determinada classe [...] essa contrarreforma do Novo Ensino Médio é um plano muito bem elaborado pelo mercado financeiro”.

Portanto, os relatos demonstram a compreensão por parte dos(as) educadores(as) que a contrarreforma é fruto do empresariamento da educação e como consequência a visão empresarial e de mercado fica entranhada nas escolas (empreendedorismo, educação financeira).

O terceiro retrocesso é a **descaracterização da proposta da Educação do/no Campo e da proposta educacional do MST**, que ocorre com a inserção de concepções que divergem do projeto formativo das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, tais como empreendedorismo e educação financeira, concepções estreitamente vinculadas ao capital. O relato do(a) educador(a) evidencia tal descaracterização:

A gente vivencia esses anos de muito retrocesso na proposta da Educação do Campo, tem um aparelhamento e uma tentativa de **tentar inserir outras concepções curriculares dentro da escola que não é a Educação do Campo**, que é essa concepção de educação vinculada ao mercado, ao capital, então isso chega na escola de várias

formas, e na escola do campo isso tem chegado também [...] não tem cabimento admitir que no nosso currículo vá termos como empreendedorismo que não tem nada a ver com a nossa concepção de economia solidária, de cooperativismo, não faz nenhum sentido com todo o **acúmulo que a Educação do Campo e a educação do movimento têm**, a gente aceitar esse tipo de termo e ter que trabalhar isso dentro da escola (Violeta, 2023, grifo nosso).

Begônia (2023) ressalta: “se a gente for pensar numa formação humana voltada para classe trabalhadora, nos pressupostos da Educação do Campo, a reforma nem de longe atende os nossos objetivos” e Girassol (2023) questiona: “como vamos trabalhar com isso aqui dentro do acampamento, lugar onde a gente está lutando pela Reforma Agrária?”.

Portanto, demonstra que a contrarreforma do “NEM” é totalmente divergente do projeto de educação e de sociedade do MST e produz o apagamento da proposta formativa na medida que invade territórios onde se vivencia cotidianamente a luta pela Reforma Agrária Popular (RAP), a luta pela dissolução da sociedade capitalista, os ensinamentos da Pedagogia do Movimento Sem Terra<sup>36</sup> e os processos pedagógicos de formação omnilateral que buscam garantir “ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 271).

O quarto retrocesso é o **esvaziamento curricular**, consequência da retirada da formação básica comum para colocar itinerários formativos específicos, fruto da imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) baseada no modelo de Competências.

Lótus (2023) pontua que “retiram disciplinas fortes de conhecimentos historicamente construídos pra poder colocar coisas de cunho totalmente neoliberal, que visa somente a manutenção desse sistema”. Para Girassol (2023): “o governo que impôs esse Novo Ensino Médio não quer que os estudantes pensem”.

---

<sup>36</sup> “O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia-a-dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história” (CALDART, 2003, p. 51-52).

Na concepção de Copo-de-Leite (2023) a contrarreforma é muito prejudicial “porque várias disciplinas acabaram perdendo espaço e também tempo pra que se consiga trabalhar da melhor forma, da forma ideal [...] é muito conteúdo pra poucas aulas, acaba prejudicando os estudantes”. Portanto, esse esvaziamento curricular impede a formação humana em todas as dimensões e o acesso dos(as) educandos(as) ao ensino superior.

Entende-se que a noção de Competência da BNCC está materializada numa lista de conteúdo a ser cumprida por educadores e educadoras e diverge do projeto de formação que é defendido pela Educação do/no Campo, isto é, como ferramenta para transformação social. Além disto, apresenta-se de forma generalista, contrapondo-se à dimensão do conhecimento vinculado ao território de vida, práxis da Educação do/no Campo, onde o conhecimento é construído a partir da realidade material, das suas contradições e possibilidades de enfrentamento. Por isso, os conteúdos selecionados não valorizam os saberes e vivências cotidianas dos povos do campo e não são representativos da diversidade cultural, racial, de gênero e de classe, pois, tais temáticas voltadas à realidade material do campo são inexistentes na BNCC.

O quinto retrocesso é a **padronização curricular**, fruto da imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Margarida (2023) trata-se de “um processo de padronização curricular que têm o discurso que vai garantir direitos iguais oferecendo as mesmas oportunidades [...] é talvez o maior passo na história da educação brasileira de acirramento da dualidade da escola”.

A dualidade da escola<sup>37</sup> refere-se à uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres, modelo que reproduz e mantém as desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2012).

Para Orquídea, “o Novo Ensino Médio veio para mostrar que a educação bancária está de volta, visando formar estudantes sem pensamento crítico, mão de obra barata”, porque a BNCC “coloca uma quantidade gigante de conteúdo [...] e não tem como trabalhar por falta de tempo, vira uma coisa mecânica”.

---

<sup>37</sup> Essa dualidade tem vínculos com as reformas educativas de 1990 que estavam em consonância com os acordos internacionais realizados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontien na Tailândia sob controle do Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012).

O sexto retrocesso é o **incentivo ao individualismo**. Para Tulipa (2023) a contrarreforma “trata o desenvolvimento humano como sendo individual” e passa a individualizar as relações humanas, ignorando “a existência de um tecido social que é coletivo” e como consequência, “rompe com esse processo da juventude se entender na relação com a vida”.

Este ideário se consolida principalmente, com o componente curricular Projeto de Vida, espaço que ensina aos jovens “a praticar o individualismo e a competição”, princípios que não são “nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática” (FREITAS, 2018, p. 128).

O sétimo retrocesso é a **preparação para o mercado de trabalho**. Begônia ressalta que “esse Novo Ensino Médio não é pensado pra formação do sujeito crítico, que vai atuar numa sociedade defendendo seus direitos, é só uma preparação para o mercado de trabalho”.

Evidencia, portanto, que “trata-se de conformar um cidadão mínimo” a partir de uma formação numa ótica individualista e fragmentária que torna o(a) estudante “apenas um mero empregável disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

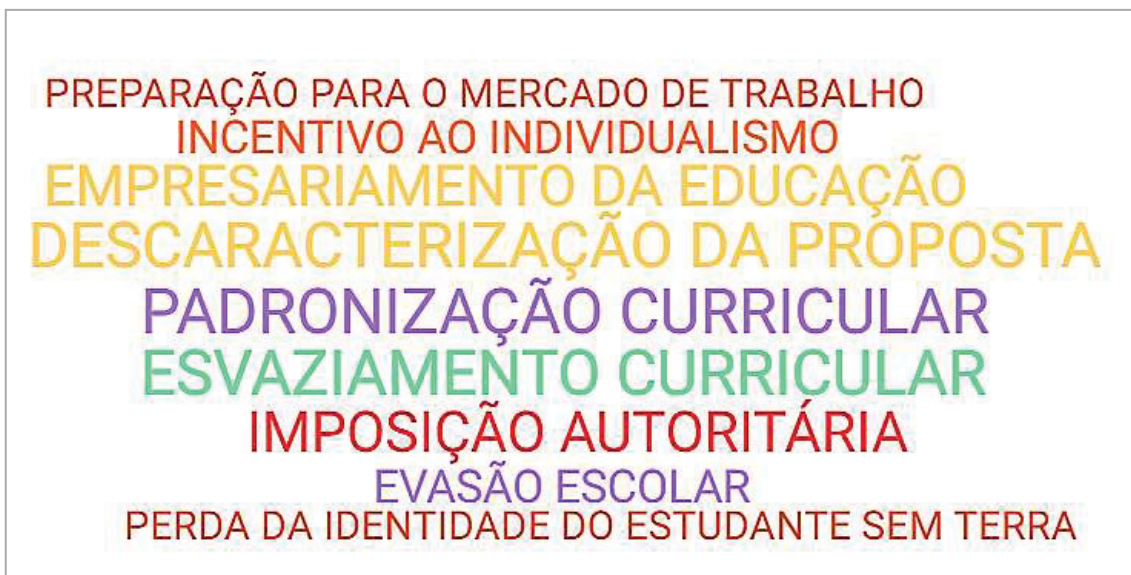
O oitavo retrocesso é a **perda de identidade do estudante Sem Terra**. Na concepção de Lótus (2023) “existe uma perda da identidade do estudante em relação a esse Novo Ensino Médio, porque não fala a mesma língua”. O(a) educador(a) pontua que não há como “trabalhar empreendedorismo, mercado de ações, juros, com um estudante que está numa Educação do Campo, num colégio de Assentamento”.

Por fim, o último retrocesso apontado é a **evasão escolar**. Para Lótus (2023) a imposição do aumento da carga horária impede muitos estudantes de trabalharem e pontua que a maioria dos(as) estudantes(as) que moram nos Acampamentos e Assentamentos trabalham na terra, onde se vive de acordo com a colheita. Portanto, ressalta que se a contrarreforma já é desleal no ensino regular ela é ainda mais na Educação do Campo porque “passa por cima de todas as especificidades do próprio campo”, das formas de trabalho, de vida e de organização nestes territórios. Portanto, o processo de evasão escolar indica que a contrarreforma do “NEM” desconsidera a realidade material do campo, isto



é, a organização da vida nestes territórios bem como a especificidade dos(as) educandos(as) Sem Terra.

**Figura 9** - Nuvem de Palavras “Retrocessos da contrarreforma do NEM identificados pelos(as) educadores(as)”



Fonte: A autora a partir das entrevistas on-line (2024).

Foi possível identificar a perspectiva crítica dos(as) educadores(as) em relação à contrarreforma do “Novo Ensino Médio” a partir dos retrocessos identificados por eles(as).

Logo, importa ressaltar os caminhos percorridos por eles(as) em um processo que envolveu o diálogo com a SEED-PR entre os anos de 2020 a 2024 e que culminou na construção da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos e na construção dos Cadernos de Itinerários Formativos.

## **1.2 A matriz curricular do Ensino Médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos e a construção dos Cadernos de Itinerários Formativos**

Buscando reafirmar as dimensões curriculares do projeto educativo das escolas das áreas de reforma agrária, o setor de educação do MST-PR enviou à SEED-PR em 2020 o documento intitulado “Proposta Educacional do



MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos<sup>38</sup>: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo”. O objetivo foi legitimar uma alternativa de adequação, incorporando os conteúdos do CREP<sup>39</sup>, mas mantendo a proposta de Complexos de Estudo (LEITE, POROLONICZAK, 2021).

No ano de 2021, os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos iniciaram suas articulações a partir da Coordenação Político Pedagógica (CPP) das escolas, formada por diretores(as), pedagogos(as) e coordenadores pedagógicos, um grupo constituído por três a quatro pessoas por escola. Neste período, iniciou-se o processo mais intenso de diálogo com a SEED-PR, aonde havia mais de 50 pessoas da CPP envolvidas em uma conjuntura que conseguiam participar das reuniões remotas com a SEED-PR em torno de 25 pessoas, devido os afazeres e demandas no âmbito da escola (Ipê, 2022).

Em março de 2022 a SEED-PR solicitou aos educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do 1º ano do “Novo Ensino Médio” sem oferecer nenhum subsídio financeiro para que eles(as) se encontrassem. Lótus (2023) participou deste momento e ressalta que foram as próprias escolas que pagaram para levar os professores até o Colégio Iraci Salete Strozak em Rio Bonito do Iguaçu-PR, sendo que algumas escolas estavam a mais de quinhentos quilômetros de distância. O recurso utilizado para deslocamento e alimentação foi do trabalho dos próprios educadores na venda de pastéis de um evento organizado pela direção do seu Assentamento. Lótus (2023) ressalta que de sua escola foram cinco educadores(as) das áreas de

---

<sup>38</sup> A Proposta Educacional do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos é um documento de 141 páginas produzido pelo setor de Educação do MST que aborda vários elementos que fazem parte do projeto de educação das áreas de reforma agrária. O documento se divide em duas partes, a primeira evidencia a construção dos Ciclos de Formação Humana – o Movimento como educador, a concepção de Educação, a concepção de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, os princípios filosóficos e pedagógicos, as matrizes pedagógicas, o Trabalho como método geral, Inventário da realidade, matriz curricular, Planejamento, Tempos Educativos, Avaliação, Agrupamentos e Reagrupamentos – e a segunda parte evidencia a incorporação dos Complexos de Estudo – definição das porções da realidade, objetivos formativos e de ensino, bases das ciências, da filosofia e da arte, métodos e tempos comuns e específicos, Planejamento por Complexos de Estudo e organização política da escola (MST, 2021b).

<sup>39</sup> O Currículo de Rede Estadual Paranaense (CREP) é um complemento do Referencial Curricular do Paraná (RCP), publicado em 2018. Logo, ele detalha e aprofunda em termos de conteúdos e periodização o RCP. Ambos possuem a mesma estrutura organizativa da BNCC (VIEIRA, 2021).

artes, história, educação física, matemática e língua portuguesa, utilizando carro próprio, pontua que tiveram escolas que não conseguiram ir até o Colégio para participar e ressalta que esta construção teve a mediação da educadora Marlene Sapelli<sup>40</sup> e mesmo com seu apoio ao coletivo, foi um momento “muito tenso” pois era “pouco tempo pra poder escrever uma PPC com a cara do movimento”. Em sua concepção a SEED-PR solicitou urgência justamente para “conseguir passar qualquer coisa” e desabafa: “eu olho para aquele PPC que eu escrevi antes de ter maior acúmulo de referencial teórico acerca da Educação Financeira e eu vejo que aquilo dali não atende à Educação do Campo” (Lótus, 2023).

Faz parte do projeto da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” o esvaziamento curricular a partir da retirada da formação básica comum e implementação de itinerários formativos. Seguindo esta prerrogativa a SEED-PR “comunicou” em uma reunião em agosto de 2022 que iria ser ofertado apenas um itinerário formativo. Neste contexto de desmonte, o coletivo de educadores(as) escutou os estudantes das escolas Itinerantes e de Assentamentos, para uma tentativa de definição de qual itinerário formativo seria ofertado para cada escola, de Ciências Humanas e Linguagens ou de Ciências da Natureza e Matemática (Ipê, 2022).

Girassol (2023) ressalta que em sua escola foi feita a votação para ver qual área do conhecimento os estudantes iriam escolher e desabafa: “eu pensava pelo meu filho que tinha 14 anos, como que ele ia ter condição de escolher qual área profissional seguir com 14 anos?” O(a) educador(a) pontua que houve o diálogo com as turmas sobre a importância de não perder nenhuma área do conhecimento e que foi feita uma divisão igual por turma de forma proposital entre as duas áreas (Ciências Humanas e Ciências da Natureza), para que assim conseguissem manter todas as áreas (Girassol, 2023).

Importa destacar que além da disputa para conseguir manter todas as áreas por parte dos(as) educadores(as), neste mesmo período ocorria o diálogo com os estudantes sobre a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas, bem como o movimento nacional “Estudantes ousando lutar: Contra a Reforma

---

<sup>40</sup> A educadora Marlene Sapelli é da área de Pedagogia e atuou 25 anos na educação básica, foi professora adjunta na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) até 2019 e desde 2021 atua na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É integrante do coletivo de educação do MST desde 2003, contribuindo ativamente nas lutas junto ao movimento (Plataforma Lattes, 2024).

do Ensino médio e construindo o Projeto de Educação Popular!” organizado pela Juventude Sem Terra entre os dias 09 e 12 de agosto de 2022.

Violeta (2023) evidencia que em sua escola houve uma formação com as turmas sobre “o que era a reforma do Novo Ensino Médio” feita pelo professor Regis Clemente da Costa<sup>41</sup> da UFFS: “enquanto escola como um todo a gente tentou fazer essa discussão da reforma, não foi algo que passou batido”. E pontua que a escola também participou da Plenária Nacional contra o “Novo Ensino Médio”, onde os estudantes gravaram vídeos falando porque eles não apoiavam a reforma (Violeta, 2023).

Portanto, destaca-se a participação do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak na Jornada Nacional de luta pela educação, movimento que propôs diferentes atividades nas escolas das áreas de reforma agrária em todo o país, com o objetivo de evidenciar a importância da educação nos territórios do Movimento Sem Terra (MST) e combater a ofensiva neoliberal instituída pela reforma empresarial da educação.

Além das atividades nas escolas durante a semana, ocorreu uma Plenária Nacional no dia 12 de agosto com transmissão ao vivo pelas redes sociais do Movimento Sem Terra (Youtube, Facebook) com a participação coletiva de forma híbrida dos estudantes Sem Terra de diferentes locais do país. A Plenária “trouxer alguns apontamentos e projeções para o prosseguimento da luta das/os estudantes do MST no próximo período” (MST, 2022a).

Moraes (2024, p. 146) aponta que durante o “Seminário Nacional sobre o Ensino Médio no MST” realizado em abril de 2022 foi discutido sobre as implicações da contrarreforma do “NEM” para a Educação do/no Campo, sendo elas: que o Ensino Médio desconsidera a formação omnilateral<sup>42</sup>; que o foco nas competências nega o conhecimento enquanto práxis e que a educação profissional “traz o trabalho pensado como finalidade do ensino, contrariando a perspectiva do trabalho como princípio educativo”.

---

<sup>41</sup> É professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Laranjeiras do Sul. Trabalha com estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Pedagogia (UFFS). Atua junto aos Movimentos Sociais e de educação popular (Plataforma Lattes, 2024).

<sup>42</sup> A formação omnilateral está “ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista” (FRIGOTTO, 2012, p. 277).

**Figura 10** - Mobilização do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak contra o “NEM”



Fonte: Instagram do MST (2022).

No mesmo ano ocorreu a 19ª Jornada de Agroecologia em Curitiba-PR e durante a Plenária Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas (APEC) foi construído um documento final **(APÊNDICE E)** de resgate histórico da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, com a finalidade de ser entregue à SEED-PR. O documento aponta que os “ataques à Educação do Campo colocam em risco a sua continuidade como política pública e dever do Estado”.

Ao mesmo tempo que ocorriam as lutas pela revogação do “Novo Ensino Médio”, os(as) educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos buscaram uma alternativa concreta para amenizar os impactos da contrarreforma do “NEM” nas escolas. Foi então que o setor de educação do MST-PR e os(as) educadores(as) propuseram uma matriz curricular que incluísse a integração das duas áreas, de Ciências Humanas e Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática, com a distribuição das disciplinas de forma mais equitativa garantindo a formação básica comum para os estudantes.

A matriz curricular do Ensino Médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos segue a mudança curricular imposta pela Lei nº 13.415/2017, dividida em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A

Formação Geral Básica (FGB) é composta por Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática e suas Tecnologias (matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia).

O Itinerário Formativo integrado é composto por: Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa; Educação Financeira para a Cooperação; Introdução a Informática; Energias Convencionais e Renováveis no contexto campestre e tecnologias aplicadas no contexto do campo no Brasil (Física); Cultura corporal, lazer, saúde e marcas do trabalho do povo campestre (Ed. Física); Cultura e identidade nas manifestações artísticas e culturais dos movimentos sociais e da colonização (Arte); Gestão de propriedade Agroecológica e Cooperativismo no contexto da Reforma Agrária (Filosofia); Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade, do estado do Paraná e do Brasil (Sociologia); Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes (Biologia); As relações da química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas (Química); A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise (Geografia); História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil (História). (PARANÁ, 2022).

Para Tulipa (2023), a construção da matriz curricular foi um “exercício coletivo” entre os(as) educadores(as) e o setor de educação do MST-PR onde foi possível manter cada disciplina com o mínimo de 6 aulas: “hoje nós temos uma matriz muito mais equitativa entre as disciplinas do que a ofertada nas escolas regulares”. O(a) educador(a) ressalta que apesar do limite colocado pela SEED-PR de não mexer na Formação Geral Básica, a parte flexível foi construída com muito esforço por este coletivo:

...foi conseguido firmar um itinerário integrado, diferente do que o Estado estava propondo. Então, o itinerário integrado Ciências da Natureza e Ciências Humanas ele só existe na Educação do Campo nas escolas de Assentamento e Acampamento, ele não existe nas outras escolas regulares (Tulipa, 2023).

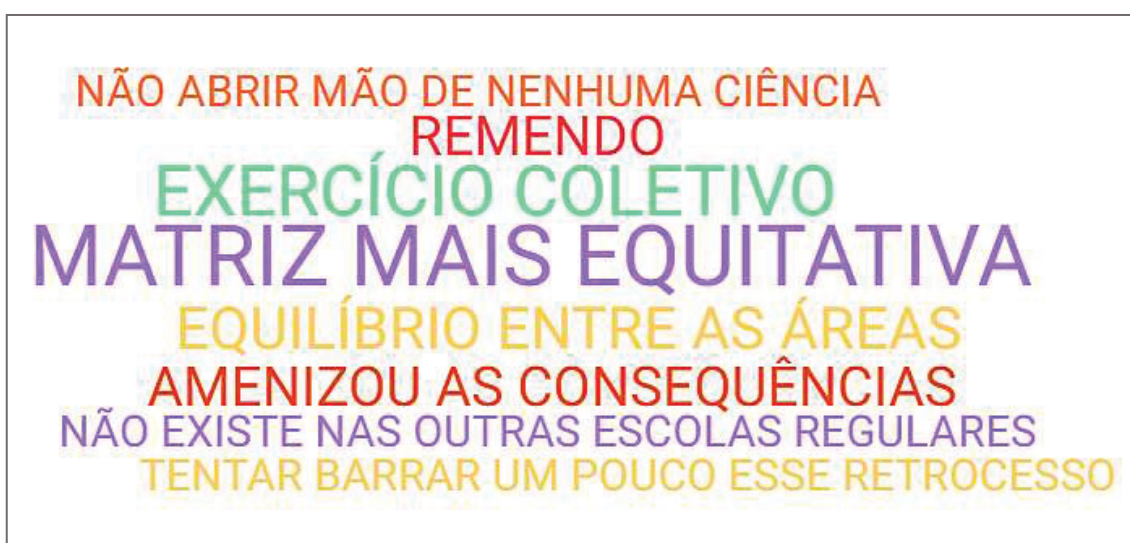
Ipê (2023) ressalta que a carga horária atual do ensino médio nas áreas de Reforma Agrária está semelhante ao ensino médio antigo e a construção da

matriz curricular é uma forma de “remendo” para equilibrar as áreas de conhecimento.

Violeta (2023) evidencia que a construção da matriz curricular das escolas de Acampamento e Assentamento foi uma forma de tentar barrar os retrocessos do “Novo Ensino Médio”: “a gente fez um movimento pra tentar segurar um pouco em termos de conteúdo, a nossa proposta pedagógica da Educação do Campo, apesar dos retrocessos que essa reforma do ensino médio traz”. E demarca que com a matriz é possível não abrir mão de nenhuma ciência: “nem das artes, nem da filosofia, que é o que a gente acumulou historicamente para formação do ensino médio” (Violeta, 2023).

A partir dos relatos dos(as) educadores(as) pode-se destacar as seguintes premissas:

**Figura 11** - Nuvem de Palavras “Concepção dos(as) educadores(as) sobre a construção da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos”



Fonte: A autora a partir das entrevistas on-line (2024).

Após a aprovação da matriz curricular das escolas Itinerantes e de Assentamentos no ano de 2022, se iniciou o processo de escrita dos componentes curriculares<sup>43</sup> por parte dos(as) educadores(as), a partir do modelo

<sup>43</sup> Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa; Educação Financeira para a Cooperação; Introdução a Informática; Energias Convencionais e Renováveis no contexto camponês e tecnologias aplicadas no contexto do campo no Brasil; Cultura corporal, lazer, saúde e marcas do trabalho do povo camponês; Cultura e identidade nas manifestações artísticas e culturais dos movimentos sociais e da colonização; Gestão de propriedade Agroecológica e Cooperativismo no contexto da Reforma Agrária; Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade do estado do Paraná e do Brasil; Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes; As relações



de Trilha de Aprendizagem. A produção dos(as) educadores(as) posteriormente foi “revisada” e “complementada” pelos técnicos da SEED-PR, tendo sido transformada no 1º Caderno de Itinerários Formativo. Este processo de “revisão/complementação” mudou o sentido original da produção, indo em direção ao alinhamento com a política em curso. Tal movimento, portanto, denota, a atuação autoritária da SEED-PR e o cerceamento do movimento de resistência por parte dos(as) educadores(as).

Nesta conjuntura, os(as) educadores(as) começaram a discutir internamente no coletivo que a SEED-PR poderia estar se apropriando da participação deles(as) para legitimar a política, ao mesmo tempo, entendiam que não participar seria não disputar o documento, mesmo tendo muita clareza que o objetivo central era a revogação do “Novo Ensino Médio”. A compreensão, portanto, foi de que era importante “participar no sentido de **amenizar os impactos**” (Ipê, 2022).

Acerca de como ocorreu o processo de escolha dos(as) educadores(as) que iriam ser responsáveis pela escrita deste documento, Ipê (2022) pontuou sobre a necessidade de educadores(as) comprometidos que de fato compreendessem a proposta e que se desafiassem no processo de escrita. Desse modo, o encaminhamento foi para que as próprias escolas Itinerantes e de Assentamentos indicassem seus(as) educadores(as):

...então a nossa escola falou assim, nós temos um bom professor de filosofia formado em Ciências Humanas e Sociais lá pela UFFS de Laranjeiras do Sul, também temos uma professora de Física que é formada pelo IFPR de Ivaiporã, então a gente faz esses dois componentes. O vice-diretor do colégio Iraci professor de Geografia disse assim, eu assumo com mais um grupo do meu colégio a disciplina de Geografia. O professor que é formado em História no Iterra com parceria com a UNB ficou com História junto com o grupo do pessoal formado em Ciências Humanas e Sociais na UFFS em Laranjeiras. Então a gente foi criando grupos de professores mais próximos e aí eles começaram a trabalhar on-line, no *drive*, então há disciplinas por exemplo que tem três pessoas, outras que têm duas pessoas, outras que têm uma sozinha (Ipê, 2022).

Ainda em 2022, os(as) educadores(as) foram dialogando e escrevendo o documento (Trilha de Aprendizagem) a partir de reuniões via *google meet* junto

---

da química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas; A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise; História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil.



com a SEED-PR. Para eles(as), a maior dificuldade foi a falta de tempo para conseguir avançar no processo de escrita, tendo em vista as demandas de trabalho nas escolas. Neste cenário, os(as) educadores(as) sugeriram à SEED-PR a possibilidade de realização de um encontro presencial em Curitiba-PR, para que todo o coletivo se reunisse e conseguisse discutir e acompanhar o trabalho entre todos e todas. Também foi solicitada uma bolsa de custeio para cada docente, que incluísse transporte, alimentação e estadia, tendo em vista que estes são de diferentes regiões do estado do Paraná.

Como resposta, a SEED-PR concedeu as bolsas aos docentes e disponibilizou dois dias para o coletivo se reunir no próprio espaço físico da Secretaria, em Curitiba-PR. Sobre esta decisão, Lótus (2023) aponta:

Foi um momento muito bom no sentido de ter sido possível ir pra Curitiba trocar ideia com outros professores que estavam elaborando as outras trilhas, e sobretudo com subsídio né, eu acho que o subsídio financeiro é necessário porque é dever do Estado fornecer, a gente não tá pedindo nada mais nada menos do que o mínimo (Lótus, 2023).

No entanto, importa ressaltar que além do fato concreto de ser dever do Estado fornecer o subsídio financeiro aos educadores(as), a SEED-PR também tinha os seus interesses, buscando não só acompanhar o trabalho dos(as) educadores(as) mas, principalmente, direcionar a forma como ele se realizaria, o que ocorreu a partir da imposição do modelo de documento no qual os(as) educadores(as) escreveriam, no formato de “Trilha de Aprendizagem”. O que denota que a forma de participação dos(as) educadores(as) se consolidou a partir do controle da SEED-PR em todos os momentos, revelando, portanto, uma participação sem poder decisório, um participacionismo (TRAGTENBERG, 2005).

Para Tragtenberg (2005) o participacionismo é uma ferramenta de controle para conduzir a participação dos sujeitos, é uma estratégia de gerenciamento que permite a participação sem de fato, existir um poder decisório por parte dos envolvidos. Ou seja, mesmo aparentando possuir caráter democrático, este tipo de participação é um dispositivo psicológico para apaziguar as lutas sociais, uma forma de homogeneizar os comportamentos, as práticas e os discursos dos sujeitos.

Portanto, o participacionismo é totalmente oposto da ideia de participação, pois esta, “fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 451).

Nos dias 6 e 7 de outubro de 2022 o coletivo de educadores(as) se encontrou para a escrita das “Trilhas de Aprendizagem”, momento intitulado pela SEED-PR como “Curso de capacitação Novo Ensino Médio na perspectiva dos colégios de Assentamento e escolas Itinerantes”. Participaram ao todo 20 educadores(as) de 7 escolas diferentes das áreas de Reforma Agrária do Paraná, além de 5 pedagogos(as) do setor de Educação do Movimento Sem Terra (MST).

**Mapa 2** - Colégios e escolas que participaram da escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos



Fonte: Organização da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Setor de Educação do MST (2023).

Importante ressaltar que há o reconhecimento por parte deste coletivo que este número de pessoas é insuficiente, pois não representa toda a

diversidade de sujeitos(as) que atuam nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná.

Acerca desta questão, Copo-de-Leite (2023) ressalta que estava escrevendo sozinha na disciplina de biologia, assim como as educadoras de química e de educação física. Na sua concepção esta foi a maior dificuldade encontrada, considerando que havia grupos que tinham mais pessoas em detrimento de educadores(as) que não tinham com quem dialogar e desabafa:

...isso limitou muito, realmente só consegui avançar quando voltei pra escola e comecei a conversar com outro professor de biologia e mais outro rapaz que tem mestrado em agroecologia e é do movimento, e que também toca um projeto pra colaborar nos Núcleos Setoriais, então sentamos nós três para definir como seria essa Trilha, pensando desde a vivência do Assentamento e que fosse útil realmente pros educandos, que fosse aplicável na realidade, aí a gente reformulou tudo e reconstruiu toda a proposta (Copo-de-Leite, 2023).

Copo-de-Leite (2023) pontua sobre a necessidade de ter tido mais educadores da mesma área de diferentes regiões do estado do Paraná para se construir uma “proposta comum” que fosse viável para todas as escolas dos territórios do MST: “eu estou aqui no oeste do Paraná e eu vou construir a Trilha de Biologia que vai ser utilizada em todas as escolas do MST no estado, então vai ter o meu ponto de vista para todo mundo, eu acho que isso poderia ter sido diferente”.

Sobre a escrita da Trilha de Aprendizagem, os(as) educadores(as) foram obrigados a realizar suas produções textuais já partindo de um modelo imposto alinhado à BNCC. Sobre esta questão, Girassol (2023) relata:

...eu achei muito ruim, parecia um ambiente hostil, **eu me senti um fantoche sabia**, porque o que eu fui fazer lá? Claro, teve seu lado positivo que a gente construiu, mas a princípio eu tinha entendido que **eu ia ter autonomia pra escrever e depois eu descobri que não, que eu não tinha autonomia para, por exemplo, não usar aqueles códigos e habilidades da BNCC**. Também tinha que escolher os Eixos que ia trabalhar, eu lembro que tiramos o Empreendedorismo, falamos ‘*não, a gente não quer*’, mas, agora vou ter que trabalhar empreendedorismo ano que vem com o 3º ano. Uma coisa é a minha prática, a minha metodologia em sala de aula, outra é o documento escrito, que é o orientador. **Então eles dão uma certa autonomia pra gente, mas, documentalmente isso não se aplica porque eu não consigo fugir daquilo dali**, sou obrigada a ter que usar todos aqueles eixos e códigos. Então eu consigo mudar a partir da realidade da minha escola, da minha prática em sala de aula, agora esta questão da escrita não tem pra onde correr (Girassol, 2023, grifo nosso).

Mesmo com esta imposição, no momento de escrita os(as) educadores(as) buscaram utilizar nomenclaturas que estivessem vinculadas com a realidade material das escolas e colégios das áreas de Reforma Agrária “...desde por exemplo a Agroecologia e Cooperação, no componente de história, a luta pela terra no Brasil e no Paraná, na educação física cultura corporal, lazer e saúde, marcas do trabalho no campo” (Ipê, 2022).

**Figura 12** - Encontro presencial para escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos na SEED-PR



Fonte: Acervo da autora (2023).

Outro limite levantado sobre a escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos foram as alterações que os técnicos da SEED-PR fizeram no texto, sobretudo, na retirada de algumas partes teóricas, da abordagem voltada ao campo e do uso de algumas nomenclaturas próprias da Educação do/no Campo, como o termo “educadores(as)”.

Lótus (2023) aponta que percebeu que a SEED-PR queria um “documento mais enxuto e técnico” e que fizeram “um corte bem grande do que os educadores tinham produzido aquele dia”, culminando na retirada da parte teórica-conceitual, o que em sua concepção produz perdas teóricas graves tendo em vista que no momento coletivo de construção foi buscado contemplar o máximo do conhecimento científico de cada área do conhecimento. Aponta que também notou que a SEED-PR não gostou que fosse utilizado certos termos da Educação do Campo, como o próprio termo “educadores(as)”, mas, que depois “foram mais flexíveis”. Mesmo assim, o(a) educador(a) demarca que o texto final



está impregnado de conceitos e termos que a própria SEED-PR usa e que está alinhada à política do “Novo Ensino Médio”.

Orquídea (2023) também percebe tais mudanças no texto e ressalta que apesar do coletivo trazer todos os elementos que caracterizavam a proposta, o texto final foi “reavaliado” e “revisto” pela SEED-PR, culminando na retirada de muitos elementos que caracterizavam a proposta e desabafa: “a gente viu que não era uma total autonomia pra gente, na hora que eles tiraram elementos que são importantes eles ceifaram a possibilidade de formar sujeitos críticos”.

Os relatos demonstram o grande controle e autoritarismo por parte da SEED-PR, materializada sobretudo, na retirada da produção textual dos(as) educadores(as), afim de tornar o documento final alinhado à política da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”. Como consequência, houve a descaracterização da proposta original dos(as) educadores(as), fundamentada na Educação do/no Campo e na Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Outro limite pontuado sobre a escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos foi a falta de compreensão e de apropriação do Caderno por parte dos(as) educadores(as) que não participaram do seu processo de construção e que possuem contrato temporário de Processo Seletivo Simplificado (PSS):

Quando a gente volta com a matriz aprovada, com o Caderno de Itinerários [...] não teve um aprofundamento de estudo para olhar lá, por exemplo, o que é objeto de estudo da arte, da filosofia, o que estava sendo proposto pro educador conseguir trabalhar, então acaba tendo **muita incompreensão por parte dos educadores** (Tulipa, 2023, grifo nosso).

Para Violeta (2023) a construção do 1º Caderno qualifica o currículo, mas não garante que os(s) educadores(as) irão seguir o planejamento e o que foi elaborado neste material quando estiverem em sala de aula:

Eu busco seguir o que construímos no Caderno, eu que sou do movimento tenho muito mais domínio dos temas, dos objetivos formativos que estão lá, então eu não tenho dificuldade, mas não sei se é assim com todos os professores, porque na escola nós temos vários e alguns eu vejo perguntando e outros são de fora e nunca me pediram nem ajuda pra dizer *‘professora, como trabalha aquilo de lá’*, então acho que não é uma garantia que a gente consegue que os professores que não tem vínculo com a escola, com a comunidade, que são novos, pelo próprio processo de **rotatividade do PSS** (Violeta, 2023, grifo nosso).

Os relatos demonstram a grande precarização e desvalorização a que estão submetidos os(as) educadores(as) no estado do Paraná, principalmente àqueles com contrato temporário (PSS). Estes, vivem constantemente em insegurança em relação à possibilidade de não conseguirem um contrato como professor temporário ou terem seu contrato rescindido quando algum professor efetivo retorna. Ou seja, mesmo o contrato sendo de 12 meses não há garantia nenhuma que se cumprirá, produzindo incertezas e desvalorização docente. Além disso, são obrigados a aceitarem a fragmentação de sua carga horária, tendo em vista que a preferência para escolha de aulas e escolas são dos professores do quadro próprio do magistério (QPM), restando aos professores PSS trabalhar em até cinco escolas diferentes (NAUROSKI; BRIDI, 2019).

Outro limite trazido sobre a escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos foi a falta de articulação com os outros segmentos da Educação do Campo, tais como os indígenas e quilombolas, que também escreveram os seus Cadernos de Itinerários Formativos e, a possibilidade de fomentar uma luta mais combativa para além da escrita dos Cadernos.

Os Cadernos de Itinerários Formativos dos demais segmentos da Educação do/no Campo também foram publicados no ano de 2023 (Escolas do Campo, Escolas das Ilhas, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena) e no ano de 2024 (Educação Quilombola, Colégios das Ilhas e Colégios Indígenas). No entanto, a forma de construção de cada Caderno ocorreu com às suas próprias especificidades, como por exemplo, com a menor participação dos protagonistas (quilombolas, indígenas), com a maior interferência da SEED-PR, com a utilização de nomenclaturas dos Itinerários Formativos (IF) sem vínculo com a realidade material das comunidades, como no Itinerário Formativo do Colégio das Ilhas (PARANÁ, 2024) intitulado “Empreendedorismo Contextualizado nas Ilhas” e “Oratória e Argumentação”, demonstrando maior interlocução com a proposta empresarial do “Novo Ensino Médio”.

Em contrapartida, destaca-se proposições que demonstram o enfrentamento teórico-conceitual como fizeram as escolas de Acampamento e Assentamento, a exemplo dos Itinerários Formativos (IF) da Educação Quilombola intitulados “Identidade Quilombola - Vida e Territorialidade (Projeto



de Vida)” e “Economia Solidária e Bem Viver” e da Educação Indígena, intitulados “Ecologia e Agroecologia Indígena” e “Filosofia Indígena”.

Violeta (2023) ressalta sobre a necessidade de ter sido feita “uma resistência maior” a partir da articulação com os outros segmentos da Educação do Campo e evidencia que a escrita dos Cadernos foi um processo “um pouco isolado”:

...primeiro vai lá nós do movimento, depois foram os indígenas, os quilombolas [...] eu vi que cada segmento da Educação do Campo fez o seu Caderno né, mas talvez **se nesse processo de construção a gente tivesse se articulado mais, a gente poderia ter pensado outras formas de luta né?** Porque ao mesmo tempo que **a gente teve essa forma de luta que é ir lá pautar que a gente quer o nosso conteúdo nessas Trilhas** [...] eu sinto que a gente podia ter se mobilizado mais como um todo (Violeta, 2023, grifo nosso).

Violeta (2023) desabafa que ouviu de outros(as) educadores(as) que são assentados e militantes do MST que quando foi aceito ir à SEED-PR deixou-se de “fazer luta” e houve a incorporação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” na proposta educacional do MST-PR. No entanto, compreende que de fato seria importante ter feito “uma luta mais combativa” contra a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” mas, que é fundamental analisar todo o contexto e não apenas dizer que “o movimento entrou em contradição” e demarca: “eu acho que a gente está vivendo um momento em que estamos tentando fazer uma **resistência ativa** e foi o que foi possível fazer naquela conjuntura” (Violeta, 2023).

Portanto, os(as) educadores(as) identificaram como limites encontrados na escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos: 1) a insuficiência de educadores(as) de diferentes regiões do estado para dialogar e construir os componentes; 2) a falta de autonomia na escrita, dada a existência de um modelo pronto e alinhado à BNCC; 3) o corte no texto de partes teórico-conceituais pelos técnicos da SEED-PR; 4) a falta de compreensão e apropriação do Caderno por parte dos(as) educadores(as) que não participaram do seu processo de construção; e, 5) a falta de articulação com os outros segmentos da Educação do Campo para pensar outras formas de luta.

Ao mesmo tempo, os(as) educadores(as) ressaltaram como possibilidades encontradas na escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos:

1) colocar a cara do movimento; 2) disputar o currículo e trabalhar os conteúdos da Educação do Campo; e, 3) valorizar a luta e a história do MST.

Para Ipê (2022), foi uma forma de colocar “a cara do movimento”, a partir da construção “voltada à Educação do Campo, à realidade camponesa das áreas de Assentamento e Acampamento com componentes que vão tratar da agroecologia, da história da luta pela terra, da cultura camponesa, da cooperação”.

...ao mesmo tempo que é um retrocesso, a gente está tentando **colocar a nossa cara** [...] quando vai tratar da educação financeira, a gente coloca uma educação financeira participativa, de cooperar a partir da organização das famílias, nessa perspectiva crítica à educação financeira. O Projeto de Vida a mesma coisa, trabalhar ele não centrado no indivíduo, mas que busca a cooperação e a coletividade, que pauta um projeto de sociedade que nós queremos, um projeto de vida de um assentamento livre do machismo, do racismo, da homofobia, com a agroecologia como central, então assim estamos vendo com muito bons olhos isso embora ainda a nossa utopia é que tudo isso que estamos fazendo seja um trabalho perdido porque vai ser revogado (Ipê, 2022, grifo nosso).

Para Violeta (2023) participar da escrita do Caderno foi uma forma de disputar currículo e trabalhar os conteúdos da Educação do Campo, tendo em vista que há muitos temas importantes que dialogam com a realidade das escolas Itinerantes e de Assentamentos: “creio que esse processo qualificou nosso currículo [...] abre uma brecha pra gente disputar isso dentro da escola em termos de conteúdo, foi uma saída que a gente teve enquanto escola das áreas de reforma agrária”.

Já para Rosa (2023) foi uma forma de valorizar a luta e a história do Movimento Sem Terra (MST). Para o(a) educador(a), a escola junto com o setor de educação do MST-PR assumiu a responsabilidade de construir o Caderno de Itinerários e conseguiu dar uma “nova roupagem”, para que fosse possível trabalhar os próprios conteúdos e valorizar a luta e a história do movimento. Para Rosa esta construção foi “melhor que o Novo Ensino Médio que está posto”.

**Figura 13** - Nuvem de Palavras “Síntese da concepção dos(as) educadores(as) sobre a escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos”



Fonte: A autora a partir das entrevistas on-line (2024).

Seguindo o cronograma de implementação do “NEM”, a SEED-PR publicou em fevereiro de 2023 o **1º Caderno de Itinerários Formativos**<sup>44</sup>, o qual contempla as seguintes unidades curriculares:

**Quadro 14** - Unidades Curriculares do 1º Caderno de Itinerários Formativos

| Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória           | Unidades Curriculares da Parte Flexível                                                         |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa (Português) | Cultura corporal, lazer, saúde e trabalho do povo campesino (Educação Física)                   |
| Introdução à Informática (Matemática)                         | Gestão de propriedade Agroecológica e Cooperativismo no contexto da Reforma Agrária (Filosofia) |
| Educação Financeira para a Cooperação (Filosofia)             | Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino (Física)                              |
|                                                               | Manifestações culturais e artísticas (Arte)                                                     |

Fonte: Organização da autora a partir do 1º Caderno de Itinerários Formativos (2023).

O 1º Caderno de Itinerários Formativos “Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento” é um documento que possui 139 páginas e

<sup>44</sup><https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=49302&ext=pdf&k=285a216f38>

faz parte de um conjunto de Itinerários Formativos<sup>45</sup> referentes ao “Novo Ensino Médio Paranaense<sup>46</sup>”.

**Figura 14** - Capa do 1º Caderno de Itinerários Formativos “Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento”



Fonte: Paraná (2023).

Na apresentação são colocados os objetivos dos Itinerários Formativos com base nos Referenciais Curriculares para os Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018) que:

...orienta a prática docente no trabalho com as Unidades Curriculares que compõem a Parte Flexível Obrigatória - PFO e a Parte Flexível - PF do Currículo do **Novo Ensino Médio** do Paraná” e que tal oferta se baseia **na Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017**, na Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018 CNE/CP (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e na Deliberação nº 04 de 26 de julho de 2021 - CEE/CP (Ementa, Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná). E, portanto, institui uma organização curricular que contempla duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) (PARANÁ, 2023, p. 7, grifo nosso).

<sup>45</sup> São eles: 1) Ensino Regular, Colégios Cívico-Militares e Integral; 2) Educação Escolar Indígena; 3) Educação Escolar Quilombola; 4) Escolas das Ilhas; 5) Escolas do Campo; e, 6) Trilha de Aprendizagem – Libras. Para consultá-los acessar: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=285a216f38>

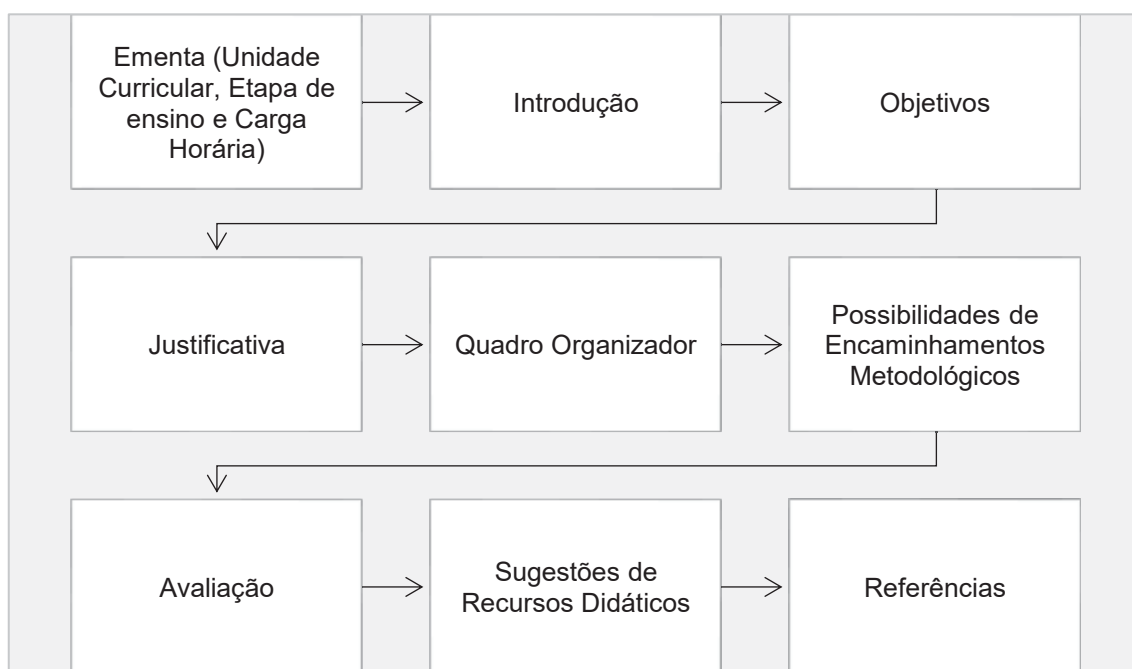
<sup>46</sup> Termo utilizado pela Secretaria da Educação do estado do Paraná.

O documento está estruturalmente dividido em três seções: 1) Apresentação; 2) Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória; e, 3) Itinerário Formativo Integrado de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens.

Além disso reitera que no ano de 2023 será implementada a 2ª série do “Novo Ensino Médio” e, portanto, o presente documento apresenta as Unidades Curriculares para este ano para “subsidiar o trabalho dos professores e professoras que atuam nas Escolas Itinerantes e nos Colégios de Assentamento da Reforma Agrária que adotam a Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação Humana” (PARANÁ, 2023, p. 8-9).

Desconsiderando a apresentação, a estrutura textual e organizativa dentro das seções é a mesma:

**Organograma 5** - Estrutura organizativa das seções



Fonte: Organização da autora a partir de Paraná (2023).

A *ementa* diz respeito ao nome da Unidade Curricular, etapa de ensino e carga horária; a *introdução* refere-se à abordagem inicial sobre a unidade curricular, onde são trazidos elementos mais gerais sobre o que será tratado no decorrer daquela unidade; os *objetivos* são trazidos a partir de diferentes enfoques e dimensões, do mais geral aos mais específicos; a *justificativa* baseia-se nas motivações para o estudo daquela unidade curricular; o *quadro*

*organizador* apresenta as Habilidades relacionadas ao Eixo, os Objetivos de Aprendizagem, os Objetos do Conhecimento e os Conteúdos (importante ressaltar que como a matriz formativa é semestral, são 2 Quadros Organizadores, referente ao primeiro e ao segundo semestre do ano); as *possibilidades de encaminhamentos metodológicos* referem-se às metodologias utilizadas; a *avaliação* refere-se aos instrumentos avaliativos a serem utilizados; as *sugestões de recursos didáticos* referem-se à sugestão de textos, vídeos e podcasts; as *referências* referem-se às bibliografias utilizadas para a escrita da unidade curricular.

A exemplo concreto, resalta-se a estrutura organizativa de um dos componentes curriculares do Caderno (2023):

**Quadro 15** - Estrutura organizativa do componente curricular “Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa”

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ementa</b>                                          | Unidade Curricular: Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa<br>Etapa de ensino: Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª séries<br>Carga Horária: 1ª série: 2 aulas semanais – 2ª série: 1 aula semanal<br>3ª série: 1 aula semanal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Introdução</b>                                      | O Projeto de Vida, na perspectiva camponesa, parte da realidade material do estudante, a partir do seu território de vida, isto é, de seu acampamento, assentamento ou comunidade...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Objetivos</b>                                       | Contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, permitindo seu reconhecimento enquanto sujeitos detentores de direitos a partir da sua realidade material...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Justificativa</b>                                   | Faz-se necessária uma preparação para o entendimento do próprio sujeito: suas origens, seu lugar no mundo, suas perspectivas, suas lutas, sua identidade...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Quadro organizador</b>                              | Título: Agricultura camponesa e conflitos socioambientais<br>Habilidades relacionadas ao Eixo<br>Eixo Investigação Científica: (EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.<br>Eixo Mediação e Intervenção Sociocultural: (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.<br>Objetivos de Aprendizagem: Compreender a agroecologia e a reforma agrária popular, reconhecendo a importância da agricultura de base camponesa, para incorporar valores importantes para si e para o coletivo na construção de seu projeto de vida.<br>Objetos do Conhecimento: Cultura e diversidade; Educação do Campo<br>Conteúdos: Reforma Agrária Popular; Agroecologia |
| <b>Possibilidades de encaminhamentos metodológicos</b> | Contação de histórias, exposições fotográficas, rodas de conversa entre lideranças locais e comunidade escolar, entre outras possibilidades que evidenciam a direta relação entre o conhecimento escolar e a realidade material do território                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |



|                                        |                                                                                                                          |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Avaliação</b>                       | Autoavaliação, portfólio                                                                                                 |
| <b>Sugestões de recursos didáticos</b> | Projeção de vídeos e áudios, leitura e discussão de textos, rodas de conversa, cartazes, peças teatrais                  |
| <b>Referências</b>                     | FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 |

Fonte: Organização da autora a partir de Paraná (2023).

Após a publicação do 1º Caderno de Itinerários Formativos em fevereiro de 2023, o 2º Caderno de Itinerários Formativos foi escrito pelos(as) educadores(as) em outubro de 2023. O setor de educação do MST-PR solicitou subsídio financeiro para um encontro presencial e a SEED-PR informou via grupo de *whatsapp* que “o encontro para a escrita das ementas da terceira série não foi aprovado e não há previsão de recurso para fazermos”, propondo como encaminhamento prosseguir à escrita por encontros virtuais no *Google Meet*, com certificação para os(as) educadores(as) contendo a carga horária de trabalho.

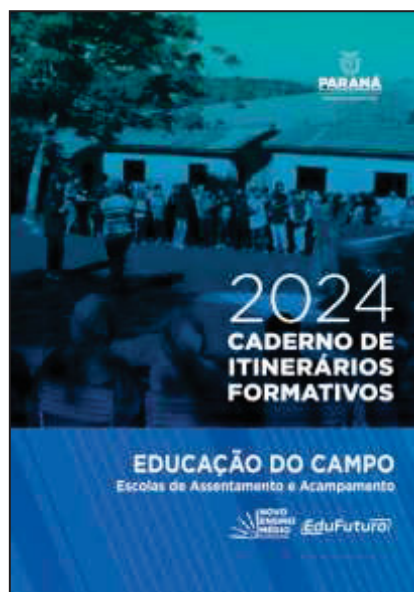
Após insistência do setor de Educação do MST-PR alguns dias depois a SEED-PR informou que havia conseguido subsídio financeiro para realizar o encontro presencial nos dias 27 e 28 de novembro de 2023 em Curitiba-PR, com foco na escrita dos componentes curriculares do 3º ano do Ensino Médio. Neste encontro participaram 18 educadores, os mesmos que estiveram na escrita do primeiro Caderno.

O 2º Caderno de Itinerários Formativos<sup>47</sup> “Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento” possui 198 páginas e foi publicado em fevereiro de 2024, escrito pelos(as) mesmos(as) educadores(as) que contribuíram no 1º Caderno e novamente teve o texto final “revisado” pelos técnicos da SEED-PR.

O processo de escrita do 2º Caderno ocorreu da mesma maneira que do 1º, a partir da utilização de documento pronto alinhado à BNCC e, portanto, que reflete os mesmos limites e possibilidades identificados na escrita do 1º Caderno.

<sup>47</sup><https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=0e26b39e7d#>

**Figura 15** - Capa do 2º Caderno de Itinerários Formativos “Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento”



Fonte: Paraná (2024).

O 2º Caderno possui a mesma estrutura organizativa dentro de cada seção que o 1º Caderno e contempla as seguintes unidades curriculares:

**Quadro 16** - Unidades Curriculares do 2º Caderno de Itinerários Formativos

| Unidades Curriculares da Parte Flexível Obrigatória           | Unidades Curriculares da Parte Flexível                                                                  |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa (Português) | Cultura Corporal, Lazer, Saúde e Trabalho do Povo Campesino (Educação Física I)                          |
| Introdução à Informática (Matemática)                         | Gestão de propriedade agroecológica e cooperativismo no contexto da reforma agrária (Filosofia I e II)   |
| Educação Financeira para à Cooperação (Filosofia)             | Energias convencionais e renováveis no contexto campesino (Física I)                                     |
|                                                               | Manifestações Culturais e Artísticas (Arte I e II)                                                       |
|                                                               | Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade, do estado do Paraná e do Brasil (Sociologia I) |
|                                                               | Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes (Biologia I)                                      |
|                                                               | As relações da Química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas (Química I)            |
|                                                               | A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise (Geografia I)                          |
|                                                               | História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil (História I)             |

Fonte: Organização da autora a partir do 2º Caderno de Itinerários Formativos (2024).

Além do logotipo do “Novo Ensino Médio” foi adicionado o logotipo “EduFuturo<sup>48</sup>” que se refere ao “Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná”. O programa foi instituído por meio do Decreto nº 11.568<sup>49</sup>, de 30 de junho de 2022 e é parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Programa prevê a seleção de Consultor Individual para fortalecimento das ações de integração do estudante com o mundo do trabalho, de acordo com as Políticas para Seleção e Contratação de Consultores Financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o que demonstra o vínculo estreito com um organismo multilateral (BID) e a sua influência na educação pública, com a propagação da ideologia neoliberal nas escolas.

**Figura 16** - Logotipos do 2º Caderno de Itinerários Formativos



Fonte: Paraná (2024).

Dessa forma, a partir do retrato deste caminho percorrido pelos(as) educadores(as) pode-se constatar a materialização daquilo que Gramsci denominou de “Análise da Situação e Relação de Forças<sup>50</sup>”, a partir da compreensão, por parte deste coletivo de educadores(as), da situação em que estavam e de que forma, naquele momento histórico e geográfico poderiam agir, dada as condições objetivas da realidade.

O relato a seguir evidencia este contexto:

<sup>48</sup> De acordo com o discurso oficial o Programa tem como objetivo aumentar a taxa de estudantes que concluem o Ensino Médio e prepará-los “para a sociedade e o mundo do trabalho do século XXI, **mediante a reforma curricular do ensino médio**, o uso de tecnologias educacionais e a qualificação e expansão da educação profissional de nível médio, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social do Estado” (PARANÁ, 2022).

<sup>49</sup> Art.4º A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte designará os Diretores e Diretores Auxiliares das Escolas do Futuro, instituições de referência que adotarão tecnologias educacionais com vista à transformação digital do sistema educacional e implementarão proposta pedagógica de práticas educacionais inovadoras, com foco no desenvolvimento de habilidades digitais, socioemocionais, empreendedorismo e educação financeira. Art. 14. Para a execução do PEF, poderão ser firmados contratos e/ou, instrumentos de parceria com entidades públicas e privadas, nos termos das normas em vigor (Decreto nº 11.568/2022).

<sup>50</sup> Um dos momentos da correlação de forças está ligado à “estrutura objetiva, independente da vontade dos homens” (GRAMSCI, 2007, p. 40).

**É a história que vai avaliar o processo**, vamos dizer assim, e nós fazemos parte da história é claro [...] **eu aprendi com o movimento que a gente tem que avaliar as nossas condições objetivas e subjetivas, não só o que a gente quer, e por mais que a gente não efetive naquele momento a nossa intenção a gente não pode perder de vista os nossos objetivos**, então eu entendo que foi isso que o setor de educação do movimento como um todo avaliou né? **quais são as nossas forças, vindo de uma pandemia, a sociedade toda desmobilizada, um processo muito grande de construção de consenso e de coerção**, então o movimento lutou sim e continua lutando pela revogação, **mas, não é a nossa vontade que determina a realidade né, tem muitas forças envolvidas [...]** então o movimento atuou em duas frentes, revogação e também a construção dos itinerários alternativos, enquanto um remendo que amortece muito os impactos [...] mas eu acho que se o movimento tivesse se colocado só no discurso de revogação não teríamos nada agora (Margarida, 2023, grifo nosso).

Portanto, os(as) educadores(as) evidenciaram a importância de não perder o seu projeto formativo de vista, sobretudo em situações onde a correlação de forças não é satisfatória.

Neste sentido, pode-se concluir que houve disputas em torno da implementação da contrarreforma do “NEM” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos, materializadas nas lutas dos(as) educadores(as) e do setor de educação do MST-PR frente a uma conjuntura desfavorável onde a correlação de forças não era satisfatória.

Como consequência desse processo de lutas, ocorreu a resignificação dos componentes curriculares do “Novo Ensino Médio”, materializada nas atividades desenvolvidas e nas temáticas abordadas pelos(as) educadores(as) nos componentes curriculares Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Educação Financeira para a Cooperação e Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino. Estes, demonstram o vínculo com o território e a existência de uma questão agrária complexa e multidimensional, que contribui para fortalecer os processos de resistências nas escolas.

### **1.3 As atividades desenvolvidas nos componentes curriculares pelos(as) educadores(as)**

Disputar o currículo e lutar pela concepção de educação vivenciada nos territórios do MST foi fundamental para conseguir ressignificar o caráter neoliberal e acrítico dos “componentes curriculares” do “Novo Ensino Médio”. Com a construção da matriz curricular do ensino médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos, houve a ressignificação dos componentes curriculares, os transformando em verdadeiros espaços para construção de resistência ativa com a consolidação da formação omnilateral e valorização da identidade Sem Terra dos(as) educandos(as). Tal ressignificação dos componentes curriculares permite aos educadores(as) trabalhar por mais tempo e de forma mais aprofundada determinados conteúdos, a exemplo da agroecologia.

Estes processos ficaram evidenciados a partir do campo da prática, com as atividades desenvolvidas pelos(as) educadores(as) nas escolas Itinerantes e de Assentamentos, as quais demonstram o vínculo com o território e a multidimensionalidade da questão agrária<sup>51</sup>.

O vínculo com o território é identificado quando as temáticas e as atividades são parte da realidade material dos(as) educandos(as), ou seja, da vida no Acampamento/Assentamento. Já a multidimensionalidade da questão agrária é reconhecida quando as temáticas e as atividades envolvem as múltiplas dimensões da questão agrária (classe, raça, saúde, gênero e natureza) desde o cotidiano da vida no Acampamento/Assentamento que se realiza em diferentes escalas: da escala da comunidade<sup>52</sup> (agroecologia, lotes, identidade Sem Terra) à escala do corpo<sup>53</sup> (machismo, racismo).

Neste sentido, busca-se apresentar as temáticas abordadas e as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares Projeto de Vida da

---

<sup>51</sup> A questão agrária é uma área do conhecimento científico que analisa de forma geral e particular como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra (STÉDILE, 2012). A questão agrária brasileira é uma questão territorial e um problema estrutural do capitalismo (FERNANDES, 2010), pois torna propriedade privada um bem natural que é a terra, gerando sua concentração e produzindo desigualdades.

<sup>52</sup> A escala da comunidade é o lugar da reprodução social composta por um grupo de casas e instituições sociais e culturais inter-relacionadas (SMITH, 2000).

<sup>53</sup> A escala do corpo é o local físico primário da identidade pessoal. O lugar do corpo marca a fronteira entre o eu e o outro em um sentido tanto físico quanto social e envolve a construção de um espaço pessoal (SMITH, 2000).

Agricultura Familiar Camponesa, Educação Financeira para a Cooperação e Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino, as quais evidenciam o vínculo com o território e a multidimensionalidade da questão agrária.

Primeiramente, importa compreender os objetivos destes componentes curriculares no campo teórico, a partir de suas definições nos Cadernos de Itinerários Formativos.

O componente curricular Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa tem como objetivo “contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, permitindo seu reconhecimento enquanto sujeitos detentores de direitos a partir da sua realidade material” (PARANÁ, 2023, p. 12).

O componente busca ser um espaço de escuta e de construção coletiva para que cada estudante consiga se reconhecer no mundo a partir da sua realidade material, onde “trará as contradições existentes nos seus territórios e seus anseios em relação a seu caminho profissional, considerando, portanto, suas expectativas pessoais articuladas a um projeto coletivo de transformação” (PARANÁ, 2024, p. 8).

O Projeto de Vida, na perspectiva camponesa, parte da realidade material do estudante, a partir do seu território de vida, isto é, de seu acampamento, assentamento ou comunidade. Entende-se que existe um projeto de vida coletivo para os povos do campo, que inclui a valorização da agricultura de base camponesa, da agroecologia, dos bens da natureza (água, terra), da reforma agrária popular e da Educação do Campo. Também inclui a luta pela igualdade de classe, raça e gênero no campo. De classe, ao propor a autonomia da classe trabalhadora camponesa a partir de um projeto de Campo e de sociedade que valorize os sujeitos e os seus territórios; de raça, ao propor a luta contra o racismo estrutural que configura os territórios; e de gênero, ao propor a luta contra o machismo estrutural e pela igualdade de gênero com a participação ativa das mulheres em todos os espaços. Nesse sentido, o Projeto de Vida vai além da perspectiva profissional voltado ao mundo do trabalho, pois envolve todas as dimensões da vida camponesa que propiciem sua autonomia (PARANÁ, 2024, p. 8).

O Projeto de Vida na perspectiva camponesa “está enraizado em uma dimensão coletiva, onde reconhecer-se enquanto parte do todo é de fundamental importância para somar-se nas lutas por transformações sociais” (PARANÁ, 2024, p. 9). Logo, o componente curricular evidencia a importância de fomentar construções coletivas e diálogos horizontais a partir da compreensão de como o



estudante enquanto “indivíduo” pode contribuir enquanto “coletivo” desde sua realidade material, abordando questões como a permanência no acampamento, a participação ativa no movimento e o futuro profissional vinculado à vida naquele território.

O componente curricular Educação Financeira para a Cooperação tem como objetivo fomentar “uma análise sobre o teor da Educação Financeira, a origem e desenvolvimento de conceitos como dinheiro, mercadoria, lucro e crédito, propiciando uma perspectiva histórica e crítica sobre as bases do sistema capitalista” (PARANÁ, 2023, p. 49).

A Educação Financeira não se resume apenas às habilidades de calcular, criar tabelas e projeções envolvendo números, porcentagens, juros etc. Ela proporciona uma reflexão crítica acerca do desenvolvimento histórico de conceitos econômico-financeiros, visando um estudo da realidade econômica, se apropriando de conhecimentos matemáticos, financeiros e históricos, que contribuam para a compreensão do mundo, como os conflitos e contradições na produção de alimentos do campo, além da luta pela reforma agrária como condicionante para a garantia da soberania alimentar (PARANÁ, 2024, p. 35).

E o componente curricular Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino tem como objetivo elucidar as “manifestações da energia, suas fontes convencionais e renováveis utilizadas no campo, bem como a reflexão e proposição de práticas sustentáveis que colaboram com a preservação do meio ambiente” (PARANÁ, 2023, p. 109). Neste sentido, o componente curricular aborda:

...fenômenos e conceitos físicos que estão presentes em processos de geração de energia, especialmente os utilizados no contexto campesino [...] práticas de sustentabilidade na geração de energia, em destaque as desenvolvidas na realidade camponesa [...] questões relacionadas à matriz energética do Brasil, os tipos de energias renováveis e não renováveis, os impactos ambientais relacionados à geração de energia, especialmente no contexto das atividades no campo e as práticas sustentáveis relacionadas à geração de energia desenvolvidas numa perspectiva global, regional e local (PARANÁ, 2024, p. 92).

O componente evidencia a importância da problematização sobre os “processos de geração e distribuição de energia e suas relações com os meios de produção, na perspectiva de igualdade de acesso a eles” e das diferentes formas de produção como a “agroecologia como matriz tecnológica de produção

em contraposição ao modelo de desenvolvimento de energias convencionais” (PARANÁ, 2024, p. 93).

A partir da compreensão de cada componente curricular, demarca-se uma perspectiva crítica, a qual fica ainda mais evidenciada no campo da prática no cotidiano das escolas.

No âmbito do componente curricular Educação Financeira para a Cooperação, Lótus (2023) discutiu sobre as formas de trabalho no campo, a historicidade dos direitos trabalhistas do Brasil e a relação entre **empreendedorismo e precarização do trabalho**.

Para Oliveira *et al* (2016, p. 210) a precarização do trabalho é um processo do mundo laboral contemporâneo que envolve a sua desregulamentação, a sua informalidade e o desaparecimento de postos de trabalho, sendo reflexo da precarização produzida por políticas neoliberais e pela reestruturação produtiva. É nesse bojo que o capital produz uma “série de discursos de oportunidade de negócio, de independência financeira, de sucesso individual, e, com isso, passa a redesenhar mecanismos de exploração do trabalho, tornando-o cada vez mais precarizado”. Buscado conformar um novo perfil de trabalhador, governos e instituições propagam o conceito de empreendedorismo como “solução para o sucesso profissional”.

As temáticas abordadas demonstram a perspectiva crítica do(a) educador(a) e mostram o antagonismo em relação à proposta original e alienadora de Educação Financeira posta nas escolas regulares do estado do Paraná.

Sobre esta, Lótus (2023) ressalta que não conseguiria trabalhar o referencial de Educação Financeira original pois a SEED-PR<sup>54</sup> coloca o livro “pai rico e pai pobre<sup>55</sup>” como referência para ser lido e o conteúdo sobre compra e venda ações, e pontua que não faz parte de sua crença pessoal e de concepção

---

<sup>54</sup> No “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná” (2021) foi adicionado o componente curricular Educação Financeira por meio do Ofício Circular nº 009/2021, tendo em vista que o mesmo já constava no Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

<sup>55</sup> “destacam-se obras como a de Robert Kiyosaki, em especial, de seu livro: “Pai Rico, Pai Pobre”. Neste livro, o autor apresenta, a partir de uma perspectiva biográfica e de experiências familiares, como as escolhas relacionadas à esfera financeira impactam na trajetória de vida dos indivíduos, demonstrando como uma atitude positiva em relação ao dinheiro associada a uma formação financeira adequada são fundamentais para que o indivíduo usufrua de todo seu potencial ao longo de sua vida” (PARANÁ, 2021, p. 11).

formativa “porque vai totalmente na contramão da perspectiva de formação humana, que inclusive está nos documentos das escolas<sup>56</sup>” (Lótus, 2023).

O(a) educador(a) ressaltou a ênfase nas discussões realizadas sobre o conceito e os significados de trabalho e aponta que os(as) educandos(as) “tinham uma perspectiva muito superficial sobre o conceito de trabalho, eles não enxergavam por exemplo, o trabalho doméstico como trabalho”. Depois Lótus (2023) discutiu com os(as) educandos sobre as formas de trabalho no campo, quais são os formais e os informais, as formas de precarização do trabalho e o trabalho escravo no campo.

Posteriormente iniciou as discussões sobre empreendedorismo questionando aos(as) educandos(as): “pessoal o que vocês entendem por empreendedor, o que vêm na cabeça de vocês quando fala empreendedorismo?” Lótus (2023) pontua que pediu para eles(as) desenharem suas concepções sobre empreendedorismo e que “noventa por cento dos desenhos era dinheiro, era um homem engravatado com uma maleta na mão ou aquelas lâmpadas no sentido de ideias”. O(a) educador(a) mostrou para a turma que esta concepção foi construída nos seus imaginários por meio da mídia, por isso, a maioria pensava daquela forma.

Ou seja, pontuou que existe uma grande exaltação do “espírito empreendedor” na atualidade, o qual está alinhado à reformulação neoliberal da economia política contemporânea. Esta, enaltece a figura do “executivo capitalista” como um exemplo de conduta a ser disseminado na sociedade inteira (OLIVEIRA, *et al*, 2016), processo que foi evidenciado quando os estudantes desenharam “homens engravatados” e “dinheiro” quando questionados sobre à concepção de empreendedorismo.

Portanto, a ampla divulgação da ideia de empreendedorismo é uma forma de garantir o funcionamento do sistema capitalista, a partir do discurso da necessidade de indivíduos empreendedores, competentes e proativos, fortalecendo o neoliberalismo e naturalizando a precarização do trabalho e o cenário de desemprego. Isto porque as chances de sucesso dos empreendedores de baixa renda são mínimas, considerando que estão inseridos em um contexto de flexibilização produtiva, o que mostra a amplitude da

---

<sup>56</sup> No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola enfatiza-se a perspectiva de formação humana omnilateral, a partir dos Ciclos de Formação Humana com complexos de estudo.

denominação “empreendedor” que vai de um coletor de materiais recicláveis a um profissional de alta tecnologia (OLIVEIRA, *et al*, 2016).

Logo, “o olhar empreendedor vai agir como estratégia que retira o foco da sociedade das desigualdades sociais provenientes do sistema, transferindo aos trabalhadores toda a responsabilidade pelos prejuízos do não sucesso do negócio” (MACIEL, 2014, p. 10). Portanto, trata-se de

...um discurso ideológico pautado na perspectiva da individuação, que se apresenta, sobretudo, na ideia do “empoderamento” individual, ou seja, na ideia de que o sujeito é dotado de poder capaz de levá-lo a realizar tudo o que pretende. Ele tudo pode, basta vontade e persistência, é responsável por tudo, inclusive pelo seu possível fracasso (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p. 220).

Após estes questionamentos, Lótus (2023) relacionou a história da legislação trabalhista e o crescimento do termo empreendedor, buscando evidenciar para a turma que “enquanto os direitos dos trabalhadores vão diminuindo há um forte aumento no uso do termo empreendedor e empreendedorismo na sociedade”. Também destacou que procurava manter diálogos abertos com os(as) educandos(as) e que estes(as) sempre faziam apontamentos e reflexões.

No âmbito do componente curricular Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Rosa (2023) discutiu sobre os conceitos **de território e territorialização a partir da vida no Acampamento**. O objetivo foi de a turma reconhecer os processos de territorialização a partir de sua realidade de acampados e fortalecer a identidade “Sem Terra” dos(as) educandos(as), os quais por vezes “não conhecem nem a própria identidade” porque eram muito jovens quando os pais acamparam. Por meio de um questionário, os(as) estudantes(as) dialogaram com seus pais sobre de onde os mesmos vieram e quais foram as motivações, em um processo de reconhecimento das próprias origens. Rosa (2023) pontua que no acampamento tem “gente de Rondônia” e que cada pessoa que vive naquele território “trouxe à sua cultura”, “uma cultura diferente de cada região do Brasil” e que, ao chegarem no acampamento, produzem e fortalecem a “cultura Sem Terra”.

O(a) educador(a) ressalta que as discussões teóricas sobre território e territorialização somadas à construção do questionário sobre às origens dos(as)

educandos(as) permitiram o reconhecimento da valorização do Movimento Sem Terra (MST) pela turma, onde foi possível abordar a questão da identidade Sem Terra a partir do cotidiano, compreendendo as formas de organização desde o acampamento “para fazer a luta”. Neste sentido, compreende que o componente curricular Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa é um espaço para construir identidade com os(as) educandos(as), somando-se inclusive, aos outros espaços de construção de identidade no âmbito do acampamento, como nos momentos formativos de mística onde se entoa o hino do movimento valorizando a identidade “Sem Terra” (Rosa, 2023).

A mística é um momento coletivo de formação e de resistência de onde reverberam simbologias, memórias e histórias dos(as) sujeitos(as) que fazem parte do Movimento Sem Terra (MST). Se realiza na coletividade a partir do uso de diversos recursos: teatro, músicas, hinos, poesias, faixas, cartazes, fotografias, camisetas, alimentos, bandeiras, vestimentas do movimento (camisetas, bonés), porções de terra e ferramentas de trabalho (foices, enxadas e pás).

Rosa (2023) também abordou com a turma o conteúdo sobre o Movimento Negro e às **origens do racismo** e ressaltou que trouxe vários exemplos de palavras e expressões racistas que estão no dia a dia e sobre a importância de identificá-las, tais como a expressão “amanhã é dia de preto”. O(a) educador(a) ressaltou que alguns estudantes disseram “meus pais falam assim”, propiciando um espaço potente de debate sobre o tema.

No âmbito do componente curricular Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Girassol (2023) também abordou com a turma sobre a **dimensão de raça**. O debate se iniciou com uma atividade sobre as emoções a partir do vínculo com o território. Girassol (2023) resalta que desenhou um girassol no quadro para dialogar com a turma sobre o que sentiam em relação à realidade vivida dentro do acampamento. O(a) educador(a) questionou aos educandos(as) como eles(as) se sentiam neste território e o que esperavam do amanhã, no sentido de fazê-los refletirem sobre quais as perspectivas de vida dentro do movimento e da comunidade. Cada estudante escreveu um sentimento dentro de uma pétala do girassol e a partir dele, as **dimensões de raça e gênero** foram demarcadas. Girassol (2023) explica:

...eu lembro que teve um estudante que usou da piada pra falar do que ele estava sentindo, e aí ele falou rindo ***‘imagina eu, pobre, preto e ainda Sem-Terra, daí junta tudo e tem que matar mesmo’***<sup>57</sup> [...] saiu dessa forma, mas a gente sabe que ali existe uma dor, que provavelmente falaram isso pra ele (Girassol, 2023, grifo nosso).

...uma estudante trouxe a palavra **agressão** em uma das **pétalas do girassol** e quando eu a questionei ela disse que *‘nós meninas sofremos agressões diariamente e agressões que a gente vai carregar pra vida, até mesmo dentro do acampamento que é um lugar que a gente deveria se sentir protegida’*, então ela comentou dos olhares, e realmente temos um fluxo de famílias intenso, de por exemplo, pessoas que perderam o emprego na cidade durante a pandemia e vieram pra cá só com a roupa do corpo e estão conseguindo se reconstruir aqui dentro [...] **o machismo é algo muito impregnado** mesmo dentro do acampamento, da figura do pai ser o esteio da casa e só ele direcionar pra onde a família deve seguir, o que deve ser feito, que a mulher tem que ajudar o marido na roça (Girassol, 2023, grifo nosso).

Girassol (2023) ressalta que também apareceram as questões de “como é ser uma adolescente Sem Terra e ainda LGBT” e pontuou que a aula foi “intensa e dolorida” o que fez com que mudasse o planejamento das próximas aulas para retomar o diálogo com a turma sobre “tudo o que foi trazido por eles”.

No mesmo componente curricular, Girassol (2023) fez outra atividade onde a dimensão de gênero ficou bem demarcada. A atividade consistia em “imaginar o lote” dentro da comunidade e aponta que uma educanda relatou que quando contou para o pai sobre a atividade ele disse que “essas coisas de agroecologia é tudo muito bonitinho, mas não se pratica, e que ela não podia ficar pensando nessas coisas, que quando ela for casar, o marido que vai organizar o lote, porque quem deve pensar é o homem”.

Girassol (2023) aponta que a partir das vivências neste componente curricular acredita que o mesmo “vai além da escola e entra na família do estudante” porque se consegue discutir algumas questões que fazem parte da vida na comunidade, como o machismo e o patriarcado. Neste sentido, ressalta sobre a importância de dar abertura para os estudantes em sala de aula e declara que em sua escola foram escolhidos(as) os(as) educadores(as) que são acampados e “que tem mais vínculo com o território” e possuem uma “vivência com a comunidade” para trabalhar neste componente curricular e assim poder “trazer as questões” da realidade material.

---

<sup>57</sup> Quando o educando fala “imagina eu, pobre, preto e ainda Sem-Terra” se está afirmando que a dimensão de classe (redistribuição) e a dimensão de raça (reconhecimento) afetam diretamente a vida deste estudante, evidenciando que a luta por redistribuição e a luta por reconhecimento são igualmente importantes.



No mesmo componente curricular, Girassol (2023) trabalhou a **dimensão da saúde** a partir da construção de uma mandala relógio com plantas medicinais. Pontua que este projeto foi escrito coletivamente no âmbito do componente curricular e que a ideia é construir a mandala relógio com plantas medicinais no posto de saúde da comunidade, contendo os horários, os desenhos com as ervas e a explicação de todos os tipos de chás. O(a) educador(a) relata que os(as) educandos(as) realizaram pesquisas sobre essas informações:

...a gente pesquisou que cada horário serve pra tratar uma parte do corpo, por exemplo, eu tenho muita dor de cabeça e se eu tomar um tipo de chá três horas da tarde, ele vai potencializar o seu efeito e também a melhora do meu corpo. E aí a gente consegue trabalhar com as ervas medicinais e os chás que já temos aqui, porque também já é uma cultura aqui da comunidade, como diz a minha vó tem que tomar chá de tal coisa pra não pegar resfriado. Você precisa ver que bacana que foram os estudantes falando que a mãe, a avó disse que o chá de tal coisa era bom pra tratar determinada coisa, eles se envolveram, e também estudamos os efeitos científicos disso, foi muito show (Girassol, 2023).

Girassol (2023) ressalta que após esta primeira fase de pesquisa sobre as ervas medicinais a próxima fase é colocar em prática na comunidade: “quando a pessoa estiver lá no posto de saúde esperando pra marcar sua consulta, nesse tempo ocioso dela ela vai poder ir lá olhar a mandala, pegar as explicações e quando ela precisar do chá ela vai ter o livre acesso pra pegar”. A partir destas vivências relata que “é uma atividade do 2º ano do Projeto de Vida, mas que visa o bem estar da comunidade, e isso eu acho incrível”.

No mesmo componente curricular, Girassol (2023) realizou uma atividade onde a **dimensão de natureza** foi evidenciada. Trata-se de um projeto sobre a proteção das minas de água da comunidade, desenvolvido no âmbito dos Núcleos Setoriais da escola e dentro do componente curricular. Pontua que o mesmo é um “trabalho socialmente necessário” onde as turmas do 1º e 2º ano do Projeto de Vida puderam participar desta construção, que busca à proteção das nascentes de água que existem dentro do acampamento.

Importa ressaltar que os Núcleos Setoriais são células organizativas da escola Itinerante e de Assentamento e têm origem na própria estrutura organizativa do MST. A terminologia núcleo se refere ao núcleo de base, célula organizativa geralmente formada por 7 a 10 famílias representada por um

coordenador e uma coordenadora, já a terminologia setorial se refere aos setores do movimento que assumem diferentes demandas e tarefas da organização do Acampamento/Assentamento, sendo eles a produção, saúde e gênero, comunicação e cultura, finança, formação, frente de massa e educação (MARIANO, KNOFF, 2015).

Destaca-se, portanto, que a partir da atividade sobre a mandala relógio com plantas medicinais a ser construída no posto de saúde do acampamento e com a atividade sobre a proteção das minas de água do acampamento houve a inserção dos estudantes “em processos de trabalhos reais, concretos, feita com mediação pedagógica da escola” (CALDART, 2023, p. 83). O(a) educador(a) permitiu aos educandos(as) “vivências de trabalho socialmente necessário capazes de realçar as características ou os componentes essenciais do trabalho” considerando a “produção real das condições objetivas para que a vida humana se realize” (CALDART, 2023, p. 85).

Neste sentido, destaca-se a relação entre “o vínculo da escola com o trabalho vivo, socialmente necessário, que expresse a relação da escola com seu entorno, com a atualidade” (CALDART, 2023, p. 110).

Logo, entende-se que o trabalho socialmente necessário é “um trabalho de cunho social e com valor pedagógico e efetivamente necessário para a vida, indispensável, imprescindível, organizado com a mediação da escola, porém realizado a partir das relações com a vida social do entorno (CALDART, 2023, p. 111).

Ainda sobre esta dimensão da natureza, Girassol (2023) faz um importante apontamento em relação ao entorno da escola: “no lado do acampamento tem uma multinacional que planta eucalipto, a Klabin<sup>58</sup>, e eles tem um colégio em Ortigueira que forma muita gente que trabalha ali, que é o CEEPFA<sup>59</sup>” e ressalta que enquanto a escola aborda sobre a degradação ambiental causada pelo agronegócio, a sustentabilidade, a agroecologia, dentre outros temas, o entorno da escola incentiva a lógica de produção do capital,

---

<sup>58</sup> Segundo a empresa Klabin sua área total plantada de pinus e eucalipto é de 655 mil hectares, com produção total de 4,2 milhões toneladas por ano, sendo 1,6 milhão de toneladas de celulose e 2,6 milhões de toneladas de papéis. Possui 22 fábricas em 10 estados do Brasil e uma na Argentina. Especificamente no município de Ortigueira-PR, a fábrica é voltada para a produção de papéis para embalagens (KLABIN, 2024).

<sup>59</sup> Centro Estadual de Educação Profissional e Agrícola de Ortigueira.

portanto, entende a importância da escola neste território: “é como se a gente fosse uma sementinha. Então ainda bem que estamos ali”.

Também no componente curricular Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Violeta (2023) trabalhou a **dimensão de natureza** a partir da temática sobre a agroecologia, com a construção coletiva de uma cartilha sobre agroecologia no canva<sup>60</sup> que foi publicado no blog<sup>61</sup> da escola:

Usamos o *Canva* para construir um material a partir de alguns pontos da agroecologia e pedi para eles desenharem e montarem a partir dos elementos lá do *Canva*, o que eles entendem sobre cada um daqueles pontos, e depois a gente foi estudar um a um pra gente desconstruir o que eles fizeram e acrescentar o que seria coerente com a agroecologia. Então eu fui tentando fazer uma metodologia que não fosse eu despejar em cima deles o que seria a agroecologia, mas que eles pudessem inicialmente pesquisar e refletir [...] foi uma produção deles, que eles ficaram todos felizes porque divulgamos na escola, postamos no *blog* (Violeta, 2023).

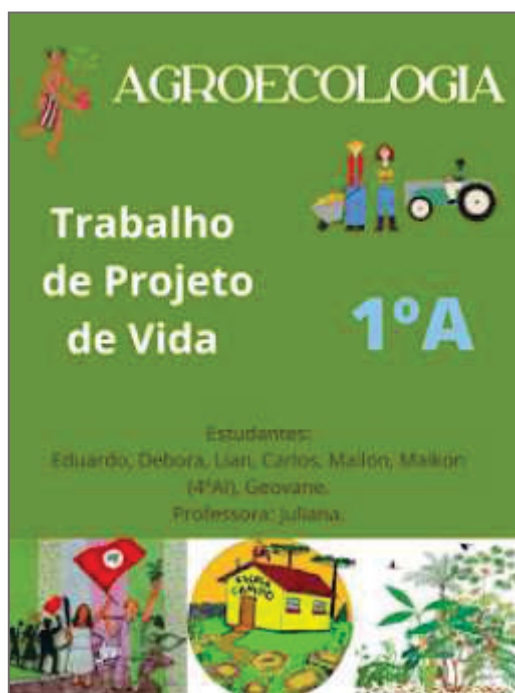
Violeta (2023) ressalta que conseguiu trabalhar por um mês o tema da agroecologia porque estava dentro do componente curricular e sinaliza que se fosse para relacionar a agroecologia com qualquer outro conteúdo no âmbito de outra disciplina não teria tanto tempo, sendo obrigada a “passar por ela muito rápido”, não sendo possível a abordagem e o aprofundamento de todas as dimensões da agroecologia (política, ambiental, de gênero).

---

<sup>60</sup> Canva é uma plataforma de design gráfico que permite criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível on-line e em dispositivos móveis.

<sup>61</sup> <https://daclassejornal.blogspot.com/2023/08/estudantes-do-1-ano-do-ensino-medio.html?m=0>

**Figura 17** - Cartilha no Canva sobre Agroecologia



Fonte: Violeta (2023).

No âmbito do componente curricular Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino, os(as) educadores(as) Jasmim (2023) e Bromélia (2023) também abordaram sobre a **dimensão de natureza**.

Jasmim (2023) trabalhou o tema da poluição e realizou um experimento sobre o efeito estufa com os(as) educandos(as):

...para captar a energia do sol a gente precisa utilizar canos de PVC pintado de preto fosco porque o preto ele absorve a luz e vai fazer com que aqueça esse cano mais rápido, e aí esse cano é colocado dentro da garrafa pet, então vai ficar armazenado aquele ar quente formando o efeito estufa. Então foi um experimento sustentável que a gente desenvolveu (Jasmim, 2023).

Jasmim (2023) ressalta que trabalha o componente curricular considerando a questão da sustentabilidade, a agroecologia, as matrizes energéticas do nosso país e do mundo, trazendo sempre para a realidade da comunidade:

...na física trabalhamos a termodinâmica, olhando pro nosso planeta, o quanto ele vem sendo destruído pela poluição, por exemplo, a poluição térmica, que tipos de agentes e situações causam a poluição térmica, olhando desde o contexto social mais amplo das grandes empresas que visam o lucro até a nossa realidade mais suscinta que também contribui, com as queimadas, desmatamento dentro do acampamento,

as empresas aqui da região, igual a gente tem aqui próximo a nós a Klabin com o plantio de eucalipto e em Telêmaco Borba a gente tem uma empresa que desenvolve papel e que causa essa poluição térmica porque trabalha com forno e libera dióxido e monóxido de carbono o tempo inteiro na atmosfera. Então **a gente consegue trabalhar elementos da nossa realidade**, tanto do contexto regional como do contexto mais amplo socialmente (Jasmim, 2023, grifo nosso).

Também pontua que no Caderno de Itinerários Formativos foi inserida a proposta de desenvolver um aquecedor solar de baixo custo utilizando materiais recicláveis, um projeto que pretende realizar futuramente com os(as) educandos(as).

Bromélia (2023) relata que trabalhou os conteúdos de termodinâmica e eletromagnetismo no componente curricular, relacionando a temperatura com a questão das estações e da agricultura no campo, a sustentabilidade e a agroecologia, as mudanças climáticas e o impacto da mecanização a base de combustíveis fósseis usados no agronegócio.

O(a) educador(a) ressalta que está contribuindo no projeto interdisciplinar da horta da escola, espaço que vêm usando para trabalhar os conhecimentos da física a partir da agroecologia e de exemplos práticos, tais como “para que serve a cobertura do solo, temperatura, transpiração, perda de água, matéria orgânica, processos erosivos”. Pontua que compreende a horta como um “laboratório vivo para o ensino de física” (Bromélia, 2023).

**Figura 18** - Nuvem de Palavras “Temas abordados e atividades desenvolvidas nos componentes curriculares”



Fonte: A autora a partir das entrevistas on-line (2024).

Compreende-se, portanto, que os(as) educadores(as) e educandos(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos vivenciam uma questão agrária complexa e multidimensional, isto é, que é atravessada não só pela dimensão da classe, referente a luta pela terra e Reforma Agrária (lutas por redistribuição<sup>62</sup>), mas também e fortemente pelas dimensões de raça, saúde, gênero e natureza, referente aos enfrentamentos contra o machismo, o racismo, à destruição da natureza (lutas por reconhecimento<sup>63</sup>).

Comprovando que esta questão agrária complexa e multidimensional atinge de maneira interseccional os sujeitos do campo, produzindo formas distintas de expropriação e opressão a partir de múltiplos processos de dominação, onde o capitalismo atinge o âmbito da produção e da reprodução (OQA-PR<sup>64</sup>, 2021).

Importa ressaltar que as escolas Itinerantes e de Assentamentos são territórios históricos de resistência, tendo em vista que estão no campo e vivenciam a complexidade e a multidimensionalidade da questão agrária desde sua origem, a partir das ocupações de terras que não cumprem sua função social. Portanto, que já realizam processos históricos de resistência em defesa da agricultura de base camponesa e da superação do sistema capitalista (lutas por redistribuição), e em defesa do direito à existência por meio do acesso à saúde, da igualdade de gênero e do combate ao racismo no campo (lutas por reconhecimento).

Processo que demarca que as questões de reconhecimento a cada ano vêm conquistando maior centralidade no âmbito das lutas do MST<sup>65</sup>, fruto da própria existência dos sujeitos que por si só é diversa e se expressa nos territórios dos Acampamentos e Assentamentos. Isto fica claro quando se diz que “sem feminismo não há agroecologia”, ou “com racismo não há agroecologia”,

---

<sup>62</sup> As lutas por redistribuição são aquelas no âmbito da produção e questão de classe, a partir de uma justiça distributiva para combater a concentração de terras, a exploração e a desigualdade (FRASER, 2002).

<sup>63</sup> As lutas por reconhecimento são aquelas no âmbito da reprodução e questão de saúde/gênero/raça/ambiental, isto é, do reconhecimento cultural e da diversidade de sujeitos (FRASER, 2002).

<sup>64</sup> Observatório da Questão Agrária no Paraná. Para maior detalhamento acessar: <https://questaoagrariapr.blogspot.com/>

<sup>65</sup> O Coletivo LGBT Sem Terra do MST e o setor de Gênero do MST vêm debatendo às questões de reconhecimento articuladas às questões de redistribuição, entendendo que “a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social - a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento” (FRASER, 2002, p. 11).



pois compreende-se que a agroecologia é território de novas relações humanas, confirmando, portanto, que as lutas por redistribuição e por reconhecimento são lutas contra o capital e a matriz de poder colonial nestas duas dimensões: objetivas e subjetivas.

Foi possível identificar a perspectiva crítica dos(as) educadores(as) em relação à contrarreforma do “Novo Ensino Médio” a partir dos retrocessos identificados por eles(as): 1) Imposição autoritária; 2) Empresariamento da educação; 3) Descaracterização da proposta da Educação do/no Campo e da proposta educacional do MST; 4) Esvaziamento curricular; 5) Padronização curricular; 6) Incentivo ao individualismo; 7) Preparação para o mercado de trabalho; 8) Perda da identidade do estudante Sem Terra; e, 9) Evasão escolar.

Pode-se concluir que houve disputas em torno da implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, tendo em vista que os(as) educadores(as) das escolas e o setor de educação do MST-PR sempre se opuseram a esta política e estiveram em defesa da Educação do/no Campo e da proposta educacional do MST-PR. Portanto, lutando pela revogação da contrarreforma do “NEM” e depois lutando para manter a proposta viva, a partir do esforço coletivo para construir a matriz curricular do ensino médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos e os Cadernos de Itinerários Formativos, os quais apresentam seus limites e possibilidades. Compreende-se que estes esforços permitiram manter a formação básica comum e até certo ponto, a proposta formativa do MST, amenizando os impactos da implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos.

Compreende-se que as temáticas abordadas e as atividades desenvolvidas pelos(as) educadores(as) no âmbito dos componentes curriculares Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Educação Financeira para a Cooperação e Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino evidenciam o vínculo com o território e a multidimensionalidade da questão agrária, pois foram demarcadas as dimensões de classe, raça, saúde, gênero e natureza. Permitindo, portanto, consolidar os componentes curriculares enquanto espaços para construção de resistência ativa, formação omnilateral e valorização da identidade Sem Terra dos(as) educandos(as).

No entanto, destaca-se que mesmo com o fortalecimento da resistência construída no âmbito dos componentes curriculares que foram ressignificados, a implementação forçada da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” demonstra a consolidação da ofensiva neoliberal do Estado nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Além da contrarreforma do “NEM”, a ofensiva neoliberal nas escolas se consolida com um conjunto de dispositivos de controle da SEED-PR, ambas consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004).

## 2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Parte-se do pressuposto da existência concreta de uma razão neoliberal (GAGO, 2014), forjada no capitalismo como modo de vida e responsável por produzir a crise civilizatória que atravessamos (ARÁOZ, 2015).

A razão neoliberal produz um certo tipo de modo de vida e de relações sociais, formas específicas de compreensão de mundo e de imaginário social, constituindo uma subjetividade neoliberal. Esta é fundada na lógica do mercado que se torna a lógica normativa generalizada, transformando a mentalidade das pessoas que passam a conceberem a si próprias como uma empresa, logo, empreendedoras de si mesmas (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2015).

Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo é “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p. 17). Trata-se do “desenvolvimento da lógica de mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (p. 34). A empresa é promovida a modelo de subjetivação, onde cada indivíduo sendo uma empresa deve “se gerir”, estabelecendo os principais referentes deste novo sujeito social, o “homem neoliberal, empresário de si mesmo” que “caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (p. 326).

A razão neoliberal “produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” definindo, portanto, formas de existência, formas de comportamentos e formas de relacionamentos com os outros e consigo mesmo (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 16).

Para Brown (2017, p. 36) esta razão neoliberal transforma cada domínio e esforço humano de acordo com a economia, onde todas as esferas da existência são moldadas e medidas por termos econômicos, configurando “os seres humanos exaustivamente como atores de mercado” e os transformando em “capital humano para fortalecer seu posicionamento competitivo” (p. 41). Além disso, estrutura-se sob os princípios da tradição<sup>66</sup> e da liberdade, a partir

---

<sup>66</sup> “Os valores tradicionais, ao invés de integrar a vida social e ordenar a conduta de modo espontâneo, são politizados, transformados em tática e comercializados” (BROWN, 2019, p. 144-145).

do fortalecimento do conservadorismo<sup>67</sup>, atacando as práticas, as culturas, os sujeitos e a democracia, logo, não se restringe à esfera da economia e da política, porque engloba todas as esferas da vida social, logo, trata-se de “um modo específico de racionalidade, quanto uma produção de sujeitos, uma condução de condutas” (BROWN, 2018, p. 13).

Constitui-se, assim, uma subjetividade competitiva e uma cultura empreendedora que reduzem a existência quase que exclusivamente à esfera privada, em que todas as respostas devem ser buscadas no âmbito individual, familiar e empresarial. A cultura e a subjetivação neoliberais também se hibridizam com outras culturas, práticas e visões de mundo locais, com arranjos populares singulares que podem incluir, por exemplo, concepções religiosas (ANDRADE *et. al.*, 2021, p. 3).

A partir de “uma mobilização afetiva no interior do mundo do trabalho que levou à fusão progressiva dos repertórios do mercado com as linguagens do eu” (SAFATLE, 2016, p. 140), se estabelece um neoliberalismo contemporâneo que ultrapassa o campo econômico e atinge o regime de gestão social e produção de formas de vida (SAFATLE, 2016), interferindo diretamente na “gestão política da vida” (GRINBERG, 2017), e, tornando-se “norma de vida” que molda a “forma social da nossa existência” (DARDOT, LAVAL, 2009, p. 5).

Neste contexto, a educação é utilizada para “reeducar” os sujeitos com “vistas à internalização da racionalidade econômica como a única forma de racionalidade possível” (KRAWCZYK, ZAN, 2021, p. 110).

A partir desta compreensão, busca-se neste segundo capítulo evidenciar que a mercantilização da educação pública é fruto da ofensiva neoliberal do Estado nas escolas Itinerantes e de Assentamentos, processo que se materializa

---

<sup>67</sup> Este conservadorismo é percebido com a ascensão dos movimentos de extrema-direita no Brasil. Santos e Souza (2023, p. 42) ressaltam que “nos últimos anos, as alianças entre ideólogos, políticos e economistas neoliberais com fundamentalistas cristãos ganharam terreno, tendência que tem permitido o ataque aos princípios democráticos da igualdade, inclusão e não discriminação. Avança a ideia de que em nome das liberdades individuais seria permitido discriminar pessoas LGBTQIA+; praticar a intolerância religiosa, principalmente com relação à vertente afrodescendente; praticar a evangelização dentro de sala de aula e a militância contra o direito ao aborto. Qualquer agente que se oponha a esse retrocesso corre o risco de ser hostilizado, pois tido como ameaça aos valores da família tradicional”. Contribuindo com esta discussão, Andrade *et. al.* (2021, p. 10) ressaltam que o neoliberalismo contemporâneo apoia-se no conservadorismo quando “estende” a liberdade econômica “à liberdade de se valer de formas históricas de preconceito e discriminação como estratégias de competição”. Trata-se de uma abertura do discurso de ódio contra as minorias, tratando estas como inimigas e fortalecendo a noção conservadora de povo que deve abrir mão de toda e qualquer reivindicação política restringindo-se à sua individualidade consumidora/ empreendedora.

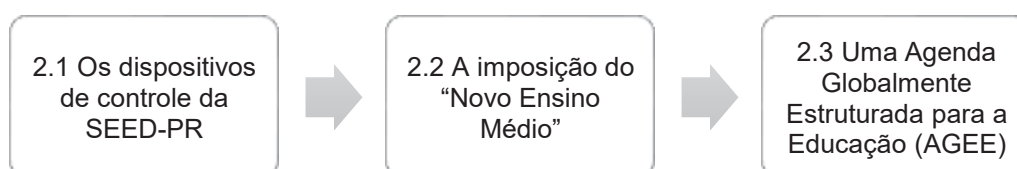
com os dispositivos de controle da SEED-PR e com a imposição do “Novo Ensino Médio”, ambas consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004). Para tanto, utiliza-se os relatos dos(as) educadores(as) em articulação com a literatura, fomentando reflexões teóricas a partir do real concreto.

A primeira seção busca demarcar o conjunto de dispositivos de controle da SEED-PR que estão nas escolas Itinerantes e de Assentamentos: Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), Plataformização (Resolução nº 2.250/2020), Avaliação em larga escala, Atribuições dos(as) diretores(as) (Resolução nº 2.857/2021), Tutoria pedagógica, Programa Formadores em Ação e RCO+Aulas.

A segunda seção busca evidenciar a ofensiva neoliberal a partir do contexto de imposição do “Novo Ensino Médio” e do seu projeto formativo.

Por fim, a terceira seção busca evidenciar que tanto os dispositivos de controle da SEED-PR como a imposição do “Novo Ensino Médio” são consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004), definida e difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial (BM).

#### **Organograma 6 - Estrutura do capítulo 2**



Fonte: A autora (2024).

### **2.1 Os dispositivos de controle da SEED-PR**

Compreende-se que os dispositivos de controle da SEED-PR – Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), Plataformização, Avaliação em larga escala, Atribuições dos(as) diretores(as) (Resolução nº 2.857/2021), Tutoria pedagógica, Programa “Formadores em Ação” e RCO+Aulas – são instrumentos utilizados para moldar subjetividades, impondo à razão neoliberal (GAGO, 2014).

No que diz respeito ao **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**, trata-se de um documento prescritivo voltado para as escolas da rede estadual que foi imposto pela SEED-PR em 2020. Nele, constam os conteúdos codificados em letras e números a serem trabalhados em relação aos objetivos de aprendizagem (habilidades), aos objetos de conhecimento e às unidades temáticas. Além de se cumprir às dez competências gerais da educação básica e às competências de cada componente curricular. Os conteúdos e a organização temporal do CREP foram definidos pela SEED-PR, o que demonstra o forte controle sobre o que é ensinado nas escolas (VIEIRA, 2021).

Importa ressaltar que o CREP é um complemento do Referencial Curricular do Paraná (RCP), publicado<sup>68</sup> em 2018. Logo, ele detalha e aprofunda em termos de conteúdos e periodização o RCP. Ambos possuem a mesma estrutura organizativa da BNCC (VIEIRA, 2021).

Seguindo a lógica da BNCC, o CREP possui “ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres”, em um contexto onde a educação é reduzida ao domínio de competências e na quantificação de resultados, e à docência reduzida a treinar esses domínios (ARROYO, 2013, p. 25). Logo, trata-se de uma receita “do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, do que exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares” (ARROYO, 2013, p. 30), considerando que

O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão ser ensinadas e aprendidas têm como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão de dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego. Esse atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos (ARROYO, 2013, p. 103).

Ou seja, serve para “dominar habilidades e competências para a sobrevivência ou o trabalho informal, incerto, para trabalhos precários e vidas precárias. Para continuar nos mesmos lugares sociais e espaciais” (ARROYO, 2013, p. 340).

Portanto, o CREP é uma forma de controle do trabalho e das identidades profissionais, evidenciando que “além do próprio currículo, o que está em disputa

---

<sup>68</sup> Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>



é a própria docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores da educação, o conhecimento, a cultura” (ARROYO, 2013, p. 43).

Tendo em vista que o projeto educativo das escolas Itinerantes e de Assentamentos foi diretamente impactado com a imposição do CREP, foram realizadas tentativas de negociações entre o conjunto de escolas das áreas de Reforma Agrária com a proposta formativa dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, o setor de Educação do MST-PR, a SEED-PR e o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR). Os(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária questionaram à SEED-PR os retrocessos existentes com a imposição do CREP: a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o calendário escolar, a temporalidade, a matriz formativa, etc.

Como o CREP alterou a temporalidade curricular de semestral para trimestral, os(as) educadores(as) produziram um ofício (Nº 014/2020) protocolado pelo Setor de Educação do MST-PR que evidenciava que diminuir a periodicidade afetava negativamente o planejamento do conjunto das dimensões curriculares que integram a proposta das escolas das áreas de Reforma Agrária, principalmente nos processos de avaliação e emissão de Pareceres Descritivos (LEITE; POROLONICZAK, 2021).

Um planejamento que envolve tantos elementos complexos não pode ser fragmentado em períodos muito curtos. Por isso, a partir das experiências das últimas décadas, entendemos que a semestralidade contribui significativamente para que o educador possa construir os processos de forma mais consistente, inclusive, propiciando uma avaliação mais adequada. [...] O planejamento para períodos menores compromete o trabalho e sobrecarrega o educador com a elaboração de Pareceres Descritivos em maior número durante o ano, bem como lhe impõe preenchimento de mais formulários. O tempo que o educador gasta com a burocracia numa escola que se organiza por bimestre e trimestre poderia, com certeza, ser usado para qualificar o processo educativo, para planejar e atuar coletivamente, para aprofundar a apropriação do conhecimento, dentre outras questões (MST, 2020, p. 2).

Leite e Poroloniczak (2021) apontam que a questão da temporalidade foi sendo negociada com a SEED-PR até a mesma alterar a organização do período avaliativo de trimestral para semestral. Processo que demarca a importância da luta e organização coletiva, contribuindo para diminuir a sobrecarga de trabalho dos(as) educadores(as) e permitir a melhor construção do Parecer Descritivo e

do planejamento de ensino por Complexos de Estudo. No entanto, ressaltam que a SEED-PR foi estratégica ao

...ceder na periodicidade por não incidir diretamente no conteúdo, preservando o aprisionamento do trabalho educativo pelos mecanismos atrelados ao CREP, que garantem uma coerção ao trabalho docente e a centralização do controle do que se ensina, por meio do Livro de Registro On-line (RCO) atrelada às unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos definidos pelo CREP (LEITE; POROLONICZAK, 2021, p. 14-15).

No que diz respeito à **plataformização**, este é um processo que vem sendo consolidado desde novembro de 2020 quando o Governo do Estado do Paraná publicou a Resolução nº 2.250/2020 com as diretrizes para utilização de recursos educacionais digitais na rede estadual, prevendo a oferta de plataformas digitais de aprendizagem para uso de educadores e estudantes, além da oferta de formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Neste período a SEED-PR adquiriu diversas plataformas digitais de aprendizagem, que oferecem recursos como *quizzes*, exercícios e planos de aula para os educadores. No Portal da Transparência do Governo do Estado do Paraná, existem diversos contratos com a iniciativa privada, os quais criam e fornecem estes serviços de Plataformas Digitais à rede estadual de ensino, como da empresa denominada “Plataforma Educacional Gamificada de Matemática MATIFIC Brasil apoio educacional LTDA” contratada em 2023 sob valor de R\$ 10.368.000,00 (MENDES; OLIVEIRA, 2023).

Afonso (2021, p. 8) aponta que o uso de plataformas de empresas privadas na educação pública destitui seu caráter de bem comum, em um contexto onde “os sistemas educacionais tornaram-se espaços de recolha de dados, regidos por algoritmos invisíveis, com efeitos de longo alcance nas práticas de ensino e aprendizagem”.

**Figura 19** - Plataformas Educacionais da SEED-PR



Fonte: SEED Paraná (2023).

Foi publicado o Ofício Circular 006/2023<sup>69</sup> DEDUC/SEED que determina que os(as) educadores(as) realizem atividades nas Plataformas Digitais de Aprendizagem contratadas pela SEED-PR. No anexo deste Ofício consta que os educadores(as) dos diferentes componentes curriculares devem atribuir um número mínimo de atividades semanais aos alunos por meio das plataformas digitais contratadas pelo governo do estado e disponibilizadas no site da SEED-PR, que é acessada pelos professores e estudantes a partir do e-mail institucional denominado @escola em conta da Google (MENDES; OLIVEIRA, 2023).

Destas plataformas da SEED-PR, destaca-se a centralidade de algumas de acordo com o Ofício Circular 006/2023, que atribui uma quantidade mínima de atividades que deve ser realizada nelas durante o ano letivo: Redação Paraná (Língua Portuguesa): uma redação por mês; Leia Paraná (Língua Portuguesa): 1 livro por trimestre; Inglês Paraná (Língua Inglesa): ½ lição por semana; Matemática Paraná – Matific (Matemática): Uma lição por semana; Desafio Paraná – Quizizz (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Arte, Educação Física, Projeto de Vida): Atribuir atividades de 30% da

<sup>69</sup> Consta no Ofício Circular 006/2023 que: “com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem apoiando professores e estudantes [...] a Seed-Pr dará continuidade à utilização de Plataformas Digitais de Aprendizagens, porém com a inclusão de novas ferramentas, que visam a contribuir para a melhoria da proficiência dos nossos estudantes” (Paraná, 2023b, p. 1).

nota trimestral; Edutech – Alura (todos os componentes curriculares): 2 exercícios por semana (Anexo Ofício Circular 006/2023 DEDUC/SEED).

A plataforma Redação Paraná tem como objetivo “apoiar os estudantes da Rede no desenvolvimento da escrita por meio de redações de gêneros textuais diversos e temáticas atuais e, assim, promover o letramento digital”. A plataforma oferece aos estudantes “oportunidades de praticar a digitação necessária para o mundo do trabalho e o feedback do professor, o que permite um aprendizado contínuo” (PARANÁ, 2024b, n/p).

Acerca desta plataforma, Côrtes (2023) aponta que o principal problema é a impossibilidade de interação do educador com o texto do estudante para realizar o processo de correção, pois não há recurso possível para isso. Existe apenas a possibilidade de atribuir nota por critérios na redação ou escrever em uma caixa de texto separada às observações para que o estudante reescreva a redação.

A plataforma Leia Paraná tem como objetivo “fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da cultura digital”. A plataforma possui 60 obras de diferentes temáticas e o estudante “responderá exercícios elaborados a partir de uma matriz de referência com objetivo de avaliar a sua capacidade de compreensão e análise crítica da obra” (PARANÁ, 2024c, n/p).

Sobre esta plataforma, Côrtes (2023, p. 43) pontua:

A proposta do Leia Paraná esbarra em uma dificuldade importante, diante do que se espera de um letramento literário. O número de alunos em sala faz com que seja inviável o professor ler todos os livros que os alunos escolheram para leitura. Outra questão, é que não há número de aulas suficientes para que possa se concretizar essa leitura na escola. Isso faz com que um problema ainda maior aconteça, a literatura não é trabalhada para se debater, analisar, formar culturalmente, muito menos para traçar impressões críticas.

A plataforma Inglês Paraná tem como objetivo “favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Língua na rede estadual” e oferece “um curso on-line completo de Língua Inglesa, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contemplando habilidades da BNCC e

objetivos de aprendizagem” previstos para cada etapa do currículo (PARANÁ, 2024d, n/p).

Para Santana *et. al.* (2022, p. 215), esta plataforma “objetiva uma padronização do ensino de inglês no Paraná, retirando completamente a autonomia dos professores. Espera-se que os professores a integrem a suas aulas, embora a plataforma seja de auto acesso”.

A plataforma Matemática Paraná (Matific) é uma plataforma de jogos e aprendizagem de Matemática para estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que “oferece mais de 2.000 atividades que podem ser utilizadas pelo professor a partir de filtros, escolhendo aquelas que melhor se encaixam no seu planejamento pedagógico” (PARANÁ, 2024e, n/p).

O Desafio Paraná (Quizizz) é uma plataforma para lições de casa”, uma “ferramenta adicional para a aprendizagem do aluno” para “incentivá-lo a passar mais tempo do seu dia em contato com os estudos”. As atividades da plataforma consistem em “questões objetivas em diferentes formatos, como múltipla escolha, completar o espaço em branco, colocar itens em ordem ou combinar conceitos com imagens”. Cada estudante deve realizar duas questões por aula, o que significa 10 questões por dia se ele tiver 5 aulas ou 12 questões por dia se ele tiver 6 aulas. As atividades da plataforma corresponderão a 30% da nota do trimestre/semestre e àqueles estudantes que não tiverem acesso à internet em casa deverão fazer os exercícios na escola, utilizando o computador da instituição ou o próprio celular (PARANÁ, 2023e, n/p).

Sobre o Desafio Paraná, Côrtes (2023, p. 42) ressalta:

...o problema que se tem notado é que as muitas atividades lançadas por dia não são realizadas pelos alunos, como também há aqueles que não têm acesso ao aplicativo em casa, devido à falta de internet, apesar disso, é necessário atribuir nota a essas atividades. Consequentemente, professores acabam aproveitando as aulas nos laboratórios de informática, quando possível, para viabilizar que os alunos façam as questões, perdendo assim, o objetivo inicial da plataforma.

A plataforma Edutech<sup>70</sup> (Alura) tem como objetivo a formação de estudantes na área de tecnologia e inovação, “sobretudo em conteúdos de programação, por meio da Plataforma Alura, contemplando o Pensamento

---

<sup>70</sup> “O Governo do Estado investiu, apenas em 2021, R\$4 milhões no EduTech, que tem como parceiros os grupos Alura, Google e Todos pela Educação” (COSTA, 2022, p. 81).

Computacional, a Cultura e o Letramento Digital dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio”, e busca consolidar o “protagonismo do estudante na aplicação de estratégias para resolução de problemas” em um contexto em que estão cada vez mais “conectados e imersos em tecnologias digitais” (PARANÁ, 2024f, n/p).

De acordo com Costa (2022, p. 81) esta plataforma:

...oferta aulas remotas via Google Classroom com um professor de programação como tutor de cada turma virtual. As trilhas de ensino são divididas entre os anos e contemplam conteúdos como games, animação, ciência de dados [...] as turmas têm encontros semanais com um professor e acesso em tempo integral a uma plataforma digital com o conteúdo do trimestre, abordado em videoaulas, textos, áudios, slides e exercícios. Ao final de cada conteúdo finalizado, a plataforma disponibiliza um certificado para o estudante.

É possível identificar que as plataformas apontadas dão ênfase às áreas de Português e Matemática, reforçando a hierarquização do conhecimento, apresentam problemas concretos de efetivação na escola, tornando-se tarefas obrigatórias para educadores(as) e educandos(as), sem possuir uma intencionalidade pedagógica crítica e utilizam terminologias empresariais, já que são elaboradas por diferentes organizações privadas.

Bromélia (2023) ressalta que as plataformas “exigem muito tempo dos professores” e que a forma como vem sendo “amarrada à proposta da escola” fragiliza a autonomia dos educadores(as) até mesmo para trabalhar a realidade no próprio contexto da escola. O(a) educador(a) pontua que a SEED-PR quer que a Escola Itinerante “responda da mesma forma que uma escola da cidade” (Bromélia, 2023).

Para Tulipa (2023) o processo de plataformização faz com que “tudo vire joguinho, tudo vire página interativa” e aponta sobre a precarização das escolas das áreas de Reforma Agrária para atender estas imposições: “não tínhamos nem laboratório de informática e temos hoje 12 computadores no nosso laboratório para 600 alunos [...] os(as) educandos(as) acessam os computadores a cada dois meses” (Tulipa, 2023).

O(a) educador(a) também traz a questão da imposição das plataformas no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: “é uma coisa que o Estado impõe e agora ele quer que a gente legitime no nosso PPP através de

uma orientação”. Por conta desta obrigatoriedade o(a) educador(a) pontua que a gestão da escola colocou as plataformas como “ferramentas pedagógicas dentro do Complexo de Estudos”, enquanto uma “possibilidade de complemento pedagógico”, alterando, portanto, à proposta educacional do MST-PR. Nesta conjuntura, Tulipa (2023) desabafa: “O Estado quer que a escola legitime esse projeto de plataformização através do seu PPP, ele traz toda essa parafernália de plataformas para dentro da educação sem nenhuma reflexão, sem nenhum estudo criterioso” (Tulipa, 2023).

Além da imposição das plataformas, existe o controle da SEED-PR sobre o uso delas a partir do Power BI. Este é um *software* da empresa Microsoft comprado pela SEED-PR que “emite relatórios aos gestores nos diferentes níveis da administração escolar por meio do cadastro no e-mail @escola”. Ele faz parte do Programa Presente na Escola, isto é, um conjunto de estratégias para controlar a frequência escolar, servindo para monitorar as atividades dos educadores, dos educandos, da equipe pedagógica e da gestão escolar, compilando dados sobre os índices estatísticos do Sistema de Ensino Estadual (MENDES; OLIVEIRA, 2023, p. 10).

Neste sentido, Girassol (2023) questiona o controle das escolas através do Power BI: “a gente tem aquele BI na escola que são todos aqueles índices das escolas que tiraram maior nota, que acessaram mais plataformas, ele controla se você está trabalhando direitinho durante a semana, cheio de índices e metas para bater” (Girassol, 2023).

No site da SEED-PR consta o *software* do Power BI<sup>71</sup>, onde é possível acessar publicamente as informações sobre os indicadores das avaliações em larga escala e da frequência de todas as escolas do estado, a partir da seleção do município e da respectiva escola, como mostra a Figura 20.

---

<sup>71</sup> [https://www.educacao.pr.gov.br/minha\\_escola\\_parana/indicadores](https://www.educacao.pr.gov.br/minha_escola_parana/indicadores)



**Figura 20** - Consulta aos indicadores das escolas pelo Power BI



Fonte: SEED-PR (2023).

Trata-se da consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental (coluna verde) e do Ensino Médio (coluna alaranjada). O IDEB foi criado em 2007 e reúne no mesmo indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>72</sup>). O índice varia de 0 a 10 (INEP, 2023).

Outro indicador refere-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM<sup>73</sup>) por Escola. De acordo com o Inep (2023) as médias são calculadas para auxiliar professores, diretores e demais gestores educacionais na identificação de “deficiências e boas práticas”. Só são considerados nos cálculos das médias os concluintes do ensino médio e a partir da participação de no mínimo 10 estudantes por escola.

E o último indicador é a Frequência Escolar, a qual é monitorada diariamente através da própria ferramenta Power BI, que mostra “quais locais, colégios e turmas são pontos de atenção” (PARANÁ, 2024g, n/p).

<sup>72</sup> O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala aferido por meio “de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada [...] As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (INEP, 2023).

<sup>73</sup> O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009 passou a ser usado como forma de ingresso no ensino superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (ProUni) (INEP, 2023).

Girassol (2023) ressalta sobre a plataforma “Desafio Paraná (*Quizizz*)” do componente curricular do “Novo Ensino Médio” Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa. Pontua sobre a obrigatoriedade de se fazer o *quizizz* que vem “pronto” a partir da perspectiva do Projeto de Vida das escolas regulares do estado do Paraná e, portanto, que trata sobre temas como oratória, entre outros que são antagônicos à proposta da matriz curricular própria das escolas Itinerantes e de Assentamentos, e questiona: “eu não trabalho aqueles conteúdos então porque eu fazer uma coisa que não tem sentido nenhum, pra encher de linguiça? Qual será o impacto disso na vida do meu estudante?” Salienta que se o *quizizz* do Projeto de Vida não for feito na escola Itinerante aparecerá nos gráficos do Power BI da Escola-Base: “nós somos avaliados por um gráfico, ele é vermelho, alaranjado e verde” (Girassol, 2023).

Além disso, o(a) educador(a) questiona à intencionalidade pedagógica desta plataforma, ressaltando que quando os(as) estudantes(as) vão preencher o *quizizz* eles(as) possuem três tentativas para acertar a resposta correta, mas, na realidade, “só vão clicando no automático” e “passando resposta um pro outro”. Na sua concepção, o tempo que se utiliza nas plataformas poderia ser usado para desenvolver questões que realmente são importantes com os(as) estudantes (Girassol, 2023).

Begônia (2023) aponta sobre às cobranças da SEED-PR por resultados em relação ao uso das plataformas, relatando que a mesma envia formulários para a escola preencher de um dia para o outro, com perguntas sobre “quantos alunos acessaram a plataforma *Matifíc*, *EduTech*, pra colocar percentual de acertos, plataforma de redação, plataforma de leitura (Begônia, 2023). O(a) educador(a) evidencia que a escola é cobrada diariamente pela SEED-PR para que sejam atingidos os objetivos impostos e que a mesma não considera a realidade das escolas Itinerantes e de Assentamentos, sobretudo no que se refere à questão da infraestrutura, como quando não tem internet por conta da falta de energia causada pelas chuvas fortes, entre outros desafios do cotidiano escolar vivenciados nestes territórios.

Portanto, a plataformização retira a autonomia dos(as) educadores(as), desconsidera a realidade das escolas das áreas de Reforma Agrária, altera o projeto formativo da escola com a legitimação da plataformização através do PPP e foca no resultado sem se importar com a construção do conhecimento.

Além disso, a plataformização gera sobrecarga de trabalho aos educadores que precisam se adaptar às novas ferramentas sem ter a devida formação e suporte técnico, promovendo aumento do estresse, insatisfação profissional e adoecimento docente, além de prejudicar a qualidade do ensino e da aprendizagem (MENDES, OLIVEIRA, 2023).

Um aspecto relevante é a relação direta entre a plataformização e a avaliação em larga escala, pois, como evidenciado por Girassol (2023), existe uma obrigatoriedade de realizar os *quizizz* pois fica registrado nos gráficos do Power BI, tanto o acesso das escolas às plataformas bem como as notas das avaliações em larga escala, tornando a escola e os(as) educadores(as) reféns de um mecanismo de controle e fiscalização implantando pela SEED-PR.

É importante ressaltar que a plataformização invade de formas diferentes as escolas das áreas de Reforma Agrária, revelando que em alguns casos específicos, a falta de infraestrutura fruto da ausência do Estado é o que permite a maior autonomia da escola Itinerante em relação ao uso de plataformas, como aborda o(a) educador(a):

A questão da plataformização não foi latente lá justamente porque não tem infraestrutura, a gente não tinha sala de computadores, as salas ainda eram de madeira e agora que estão sendo trocadas por pré-moldados de alvenaria [...] não tinha acesso contínuo à internet, por isso nem era usado o livro digital, o RCO, como na maioria das escolas, que você entra no computador e registra as aulas, as frequências, os conteúdos, lá é no livro físico de capa amarelinha ou verdinha, então a gente não sentiu tanto a questão da plataformização (Lótus, 2023).

No mesmo sentido, Orquídea (2023) ressalta que o projeto de trabalho docente é norteado pela Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola Itinerante e que o fato de as escolas estaduais possuírem maiores recursos tecnológicos faz com que elas se tornem mais reféns das plataformas e pontua: “na minha escola a internet que o Estado colocou é de difícil acesso, quando dez ou onze pessoas estão conectadas cai a rede, lá o sinal de telefone não pega”.

No que diz respeito à **avaliação em larga escala** no estado do Paraná, uma das primeiras ocorreu em 1988 enquanto experiência piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), já em 1995 ocorreu a implantação do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) no ensino público do estado e após a sua descontinuação o estado passou a usar os

resultados da Prova Brasil e do Enem para análise de resultados entre 2003 a 2012. Em paralelo às avaliações nacionais, em 2012 a 2013 o estado implementou o Sistema de Avaliação de Educação Básica do Paraná (SAEP). Em 2019, o SAEP passou a ter nova nomenclatura, “SAEP - Prova Paraná Mais” onde além da Prova Paraná<sup>74</sup> enquanto avaliação diagnóstica realizada trimestralmente foi acrescentada a Prova Paraná Mais<sup>75</sup>, uma avaliação somativa para as redes municipais de ensino do estado. Tanto a Prova Paraná como a Prova Paraná Mais que compõem o SAEP utilizam o modelo estatístico da Teoria de Respostas ao Item<sup>76</sup> (TRI), o mesmo indicador de análise da Prova Brasil, referente ao IDEB (COSTA, 2022b).

As avaliações em larga escala do estado do Paraná foram criadas para aumentar as notas nos índices nacionais, com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para Azevedo (2017, p. 8) estas avaliações são mecanismos de regulação do Estado, onde o conceito de qualidade está sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação para se aferir resultados quantificáveis e a meritocracia como aptidão para competitividade, onde a empresa é “definida como modelo organizacional para a escola”. O autor ressalta que este tipo de avaliação coisifica o conhecimento pois “tem a pretensão de mensurá-lo, padronizá-lo, compará-lo em escalas competitivas”, logo, induz a “capacitação dos incapazes” por meio do treinamento e do adestramento utilizando currículos vinculados a determinadas “competências e habilidades”. Portanto, trata-se de:

...avaliações que desconsideram os cenários educativos reais, desconectadas das peculiaridades e necessidades específicas vinculadas às diversidades locais e regionais. O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das

---

<sup>74</sup> “A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino” (PARANÁ, 2019, p. 5).

<sup>75</sup> “A Prova Paraná Mais é uma avaliação em larga escala, que avalia, de forma censitária, o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, bem como, os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal daqueles municípios que aderiram à avaliação” (PARANÁ, 2023d).

<sup>76</sup> “A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, seu conhecimento na área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens” (INEP, 2021, p. 8).

relações ricas e complexas entre educador/educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com os valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos (AZEVEDO, 2007, p. 10).

Além disso, os(as) educadores(as) são “responsabilizados(das) da proclamada e denunciada baixa qualidade da escola pública” e até o seu lugar “social, racial, de gênero, campo ou periferia é lembrado para responsabilizá-los pela baixa qualidade do ensino-aprendizagem e pelo lugar da escola” no *ranking* das avaliações (ARROYO, 2013, p. 63).

Girassol (2023) relata a pressão que as escolas Itinerantes sofrem em relação às avaliações em larga escala, onde não as fazer significa uma “brecha para dizer que a Escola Itinerante não presta” e desabafa:

... se a gente falar ‘*não vamos fazer a prova*’ eles podem nos questionar e dizer ‘*ué, mas por que não querem fazer, vocês não ensinam os estudantes de vocês?*’ eu sempre digo que a gente tem duas lutas né, uma luta pra defender nossa proposta e uma luta de sempre estar tendo que provar alguma coisa pra alguém. Parece que nós que fazemos parte da Escola Itinerante, nós que lutamos por Reforma Agrária, parece que sempre temos que estar provando alguma coisa, provar pra sociedade que a gente presta, que a gente trabalha, parece uma luta sem fim (Girassol, 2023).

Portanto, as avaliações externas são uma forma de reforçar os preconceitos vivenciados pelos educadores(as) e educandos(as) das escolas das áreas de Reforma Agrária:

...já ouvi que a Escola Itinerante é escola de marginais, que o MST forma pequenos guerrilheiros, e aí alguns dos nossos professores são formados nos cursos do movimento e falam que eles nem aprenderam direito, questionam os nossos conhecimentos (Girassol, 2023).

Girassol (2023) pontua que as avaliações em larga escala são antagônicas aos processos avaliativos das escolas Itinerantes e de Assentamentos, tendo em vista que estas por realizarem a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, ocorrem por Pareceres Descritivos, Conselhos de Classe Participativos, Agrupamentos e Reagrupamentos, Classes Intermediárias, Pastas de Acompanhamento e Caderno de Avaliações. Neste contexto, expõe que no dia da aplicação da Prova Paraná uma estudante passou mal por conta da quantidade de questões e do

pouco tempo para resolvê-las, ressaltando a pressão causada aos educandos(as) que no seu cotidiano comum não enfrentam este tipo de violência.

Recentemente a SEED-PR divulgou que a avaliação em larga escala terá estreita relação com a bonificação dos profissionais da educação, mais especificamente, por meta atingida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em agosto de 2023, o Governo do Estado divulgou que os profissionais dos colégios da rede estadual do Paraná que atingirem ou ultrapassarem a meta do IDEB estipulada pela SEED-PR vão receber bônus de 3 mil reais cada, “incluindo diretores, professores, pedagogos, merendeiras e profissionais administrativos” (PARANÁ, 2023c, s/p). Ressalta, ainda, que ele será pago a partir de 2024 quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação divulgar o resultado do IDEB e que essa “proposta” está sendo elaborada por meio de projeto de lei pelo Poder Executivo. Além disso, a SEED estipula que será de 140 milhões o orçamento destinado ao pagamento desta bonificação (PARANÁ, 2023c, s/p).

O sistema de avaliação docente constitui um dispositivo concreto que busca não apenas avaliar o cumprimento dos padrões de desempenho, mas também instalar a lógica do trabalho privado na esfera pública. Assim, a consideração o desempenho individual, a incorporação de incentivos econômicos individualizados e a instalação de modelos de desenvolvimento de carreira de cunho empreendedor, surgem como novas referências para compreender o trabalho do professor no campo da educação pública (SISTO, FARDELLA, 2011).

Anterior ao processo de criação desse projeto de lei, Mendes e Oliveira (2023) evidenciam que a SEED-PR já havia vinculado a avaliação em larga escala com a bonificação dos profissionais da educação quando em 2021 implementou o “Certificado Escola Diamante” a ser concedido às escolas como forma de reconhecimento pela elevação do IDEB e pelos resultados da Prova Paraná, mas também pelo percentual de frequência dos estudantes, pelo “engajamento” dos professores e estudantes nas plataformas digitais e pela realização da observação de sala de aula feita pelos(as) diretores(as) e diretores(as) auxiliares.

Sobre esta questão da bonificação dos profissionais da educação, Tulipa (2023) ressalta que existe um assédio muito grande nas escolas Itinerantes e de Assentamentos em torno da presença e pontua que a SEED-PR oferece “uma bonificação para o diretor que tem acima de 90% de presença na escola”. E destaca a relação direta entre estes dados do censo escolar (avaliações em larga escala, presença) e o recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ressaltando que as escolas que possuem maior índice de presença recebem maiores recursos do FUNDEB. Logo, se a escola Itinerante e de Assentamento colocar “os dados reais” vai tornar-se “ainda mais precarizada”, recebendo menos ou nenhum recurso.

O FUNDEB tem como principal objetivo “promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação” e destinar os investimentos “de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior” (BRASIL, 2023c). Logo, a frequência dos educandos e o resultado das avaliações em larga escala são fundamentais para que a escola receba o recurso do FUNDEB, o que a torna refém de um mecanismo que faz com que alguns gestores adulterem os dados para acessar tais recursos que são fundamentais para o funcionamento da escola e para a efetivação do direito à educação, sobretudo levando em consideração a histórica precarização das escolas das áreas de Reforma Agrária.

No que diz respeito às **atribuições dos(as) diretores(as)**, se estabelece com a Resolução n. 2.857/2021 (Paraná, 2021b), publicada pela SEED-PR, as atribuições e os procedimentos a serem observados na atuação de diretores(as) e diretores(as) auxiliares, dentre eles o de observação<sup>77</sup> de sala de aula.

Tulipa (2023) aponta que a SEED-PR impôs aos diretores(as) a obrigatoriedade da observação de sala de aula “sem nenhuma reflexão sobre se isso realmente funciona e influencia no aprendizado de fato” e que existe uma grande pressão sobre os(as) pedagogos(as) para que estes(as) façam

---

<sup>77</sup> “...metodologia de formação em serviço que possibilita ao professor e à equipe gestora refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de questões propositivas, construída com base em combinados para o desenvolvimento de aulas com qualidade pedagógica” (Paraná, 2021b, Resolução n.º 2.857/2021 Art. 4º § 1º).



acompanhamento “em hora atividade de professor [...] cronograma pra saber o que o professor está planejando” (Tulipa, 2023).

Além dessa resolução ser um instrumento de fiscalização do trabalho docente com a imposição da observação de sala de aula, ela reforça uma hierarquização das relações humanas na escola, colocando o(a) diretor(a) como a figura principal que detém o maior poder, destituindo o sentido democrático da escola:

**Ele rompe com o APMF e o Conselho quando ele coloca o diretor como figura principal**, tirando a função e o poder de cobrança da APMF e do Conselho Escolar, porque antes eram pais e mães cobrando do governo, hoje são funcionários do governo cobrando do governo, colocando uma restrição das possibilidades de cobrança (Tulipa, 2023, grifo nosso).

Conforme apontado pelo(a) educador(a), a resolução destitui a função da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e do Conselho Escolar enquanto órgãos fundamentais para a gestão democrática da escola pública. A APMF consiste em um órgão de representação dos pais, educadores(as) e demais profissionais da escola, sem caráter político, partidário, religioso, sem fins lucrativos e sem remuneração para os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado (SEED, 2023). Já o Conselho Escolar é um órgão constituído pelos pais, representantes de estudantes, educadores, funcionários, membros da comunidade e diretores da escola, cuja função é

...zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores (MEC, 2023).

Esta fragilização da gestão democrática da escola acentua-se ainda mais quando diretores(as) e diretores(as) auxiliares são destituídos e afastados de suas funções por não cumprirem as normas e/ou atingirem as metas estabelecidas pela SEED-PR, decisão amparada pelo Decreto nº 7.943/2021 do Poder Executivo. O que demonstra que a SEED-PR atua nomeando e afastando as direções dos estabelecimentos a partir de um modelo de gestão escolar baseado no cumprimento de metas com premiação e punição dos profissionais

da educação, o que vai contra o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), especificamente no seu Art. 3º e inciso VIII que afirma que um dos princípios da educação brasileira é a gestão democrática do ensino público (MENDES; OLIVEIRA, 2023).

Este autoritarismo<sup>78</sup> empregado pela SEED-PR é entendido como “a reconfiguração do Estado e do poder institucional numa tentativa de insular certas políticas e práticas institucionais do dissenso político e social” (BRUFF, 2014, p. 115).

No que diz respeito à **tutoria pedagógica**, consiste em um projeto da SEED-PR que foi implantado em março de 2019 e se materializa em “Encontros presenciais semanais, acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico” (PARANÁ, 2019b, s/p). Para a Secretaria, o projeto tem como objetivo “melhorar o processo de ensino e aprendizagem, combater o abandono escolar e diminuir os índices de reprovação na rede estadual de ensino” (PARANÁ, 2019b, s/p). Além disso, cada estabelecimento de ensino é “acompanhado” por um técnico do Núcleo Regional de Educação (NRE) em encontros semanais, onde “esses encontros são realizados uma vez por semana com as equipes pedagógica e diretiva das escolas inseridas no projeto e a cada 45 dias com as demais escolas da rede estadual” (PARANÁ, 2019b, s/p). A Secretaria ainda afirma que o objetivo é “qualificar” diretores e pedagogos para que proporcionem aos professores “subsídios” para que estes elaborem “uma boa aula com foco no aprendizado dos alunos” (PARANÁ, 2019b, s/p).

Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 14) ressaltam que este projeto é vinculado ao “Guia de tutoria pedagógica”<sup>79</sup> da Fundação Itaú Social, onde as ações do tutor pedagógico vão desde diagnosticar as condições de funcionamento das escolas, verificando como são organizados os espaços e tempos escolares, como e quando os educadores realizam a hora-atividade, de que forma os pedagogos orientam o trabalho dos educadores até ser

---

<sup>78</sup> Ocorre uma “associação do neoliberalismo com práticas autoritárias e de anulação da soberania popular” (ANDRADE, *et. al.*, 2021, p. 6).

<sup>79</sup> [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/48-guia-tutoria-pedagogica-09082017\\_1510329199.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/48-guia-tutoria-pedagogica-09082017_1510329199.pdf)

“responsável por repassar informações” sobre as avaliações em larga escala, acompanhando a aplicação e discutindo os resultados com a gestão escolar.

Tulipa (2023) ressalta que em sua escola há “fiscalização semanalmente” por parte da “tutora”, uma profissional do Núcleo que vai até a escola cobrar relatórios. Para o(a) educador(a) trata-se de “pessoas que servem para fiscalizar a parafernália que o Estado impõe” (Tulipa, 2023).

Begônia (2023) também evidencia que em sua escola tem tutora cobrando diariamente “a frequência escolar e o registro no RCO” e pontua que se trata de uma cobrança que “não é uma preocupação com o conhecimento de fato” (Begônia, 2023).

No que diz respeito ao **Formadores em Ação**<sup>80</sup>, refere-se a um modelo de formação virtual oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) através do governo do Estado. Foi implantado em 2020 e tem como objetivo “promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos cursistas por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná” (PARANÁ, 2023).

Ipê (2023) questiona o formato on-line da formação, pontuando que a SEED-PR “precisa evitar que os educadores se reúnam presencialmente”, logo, este formato que não reúne pessoas é intencional e pontua que quando os educadores se encontram eles conspiram, pois:

...cada um vai trazer os seus depoimentos, as suas angústias, é nesse momento de formação que a gente socializa o que a gente está vivenciando na escola e quando a gente percebe que isso nos fortalece e nos indigna, **a gente quer buscar mudança**. Mas quando a gente não faz isso, quando a gente não se reúne e não debate, **o rolo vai passando por cima da gente** (Ipê, 2023, grifo nosso).

O(a) educador(a) ressalta que na prática o programa oferece uma formação virtual que produz o esvaziamento da intencionalidade pedagógica crítica e impede o efetivo diálogo entre os próprios educadores em prol de transformações concretas.

Além disso, Ipê (2023) ressalta que participar deste programa de “formação” tornou-se elemento obrigatório para se obter pontuação no Processo

---

<sup>80</sup> Para maiores informações, acessar: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao)

Seletivo Simplificado (PSS) do Paraná, e àqueles que não participam perdem colocação, evidenciando a precarização na qual os educadores PSS estão submetidos.

Acerca desta questão Girassol (2023) ressalta que precisou se inscrever no Formadores em Ação: “agora está contabilizando para você conseguir pegar aula”, mas que, no entanto, não conseguiu concluir e desabafa: “realmente não dava mesmo, não tinha condição” (Girassol, 2023).

Tal obrigatoriedade torna os educadores e as educadoras reféns de uma formação continuada cuja perspectiva é neoliberal e conservadora, que reduz “a identidade docente à condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdos, dos conteúdos do currículo, da disciplina” (ARROYO, 2013, p. 30).

No que diz respeito ao **RCO+Aulas** trata-se, segundo a SEED-PR de um “material de apoio ao professor” ou um “módulo de planejamento” onde o educador encontra planos de aula prontos para suas disciplinas e séries, organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos (PARANÁ, 2024).

O RCO+Aulas é um dos componentes do Registro de Classe On-line (RCO<sup>81</sup>), isto é, um software que substitui o Livro de Registro de Classe impresso e além do RCO+Aulas o RCO possui conteúdos, videoaulas e propostas metodológicas organizados por disciplinas e séries (SILVA *et al*, 2022, p. 406).

Ipê (2023) ressalta que as aulas do RCO possuem uma intencionalidade pedagógica e declara: “quando você pega a aula pronta, tem toda uma subjetividade e uma ideologia impregnada nela”. Como exemplo, cita as aulas de Geografia que enaltece o agronegócio e aborda sobre o uso das tecnologias “inovadoras” para o campo. Para o(a) educador(a) a educação não é neutra e a intencionalidade pedagógica da SEED-PR com o RCO+Aulas é de “manter a sociedade como está” (Ipê, 2023).

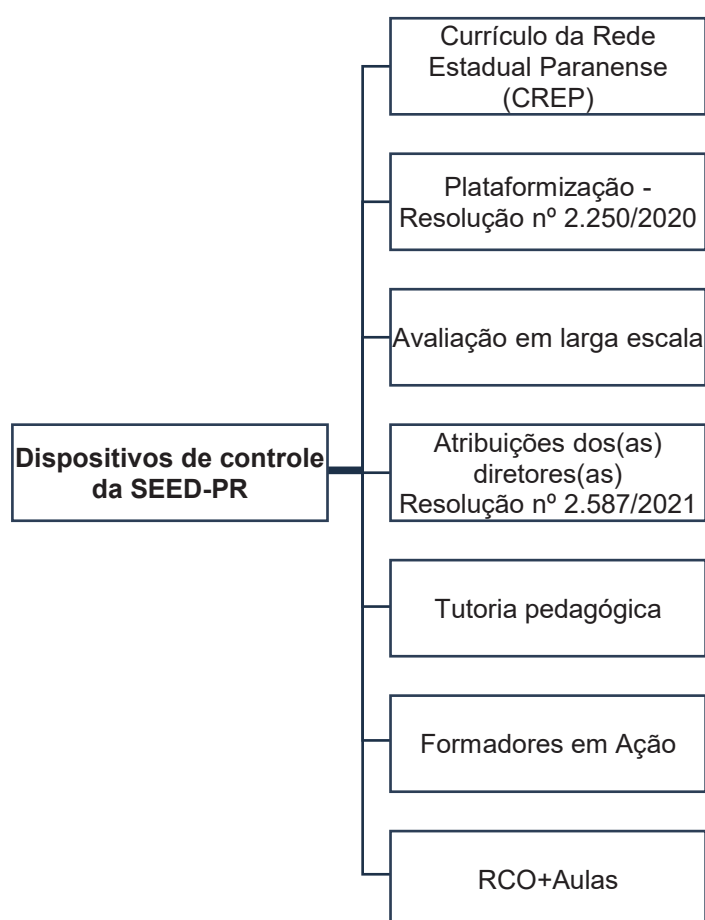
Pontua que a secretaria busca “fazer com que o educador siga” o que está nas aulas e que é importante manter o enfrentamento e fazer a crítica. No entanto, também ressalta que muitos educadores “acabam sendo engolidos e não tem tempo para dialogar com a equipe pedagógica para planejar às aulas”

---

<sup>81</sup> “O Livro Registro de Classe On-line (LRCO), instituído pela Resolução n.º 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro *on-line* de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes” (PARANÁ, 2024).

e encontra nesta ferramenta uma alternativa. Além disso, aponta como fragilidade o fato de alguns educadores não serem do acampamento e outros possuírem uma formação bem inicial, contexto que colabora para aderir ao uso do RCO+Aulas. Neste contexto, desabafa: “caímos na armadilha da SEED-PR, eles foram facilitando, facilitando, onde facilitar para eles é dizer ‘não é obrigatório seguir as aulas do RCO’ mas pelas condições objetivas o educador acaba seguindo” (Ipê, 2023).

**Organograma 7** - Dispositivos de controle da SEED-PR



Fonte: A autora a partir das entrevistas on-line (2024).

Compreende-se que estes dispositivos de controle que atuam na educação fazem parte de um contexto ampliado de controle científico dos algoritmos, materializado pelas novas tecnologias, servindo para disciplinar os indivíduos, sendo “a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao

mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Por meio destes dispositivos na educação, se fortalece os mecanismos de controle social, os quais, “encontram um vasto campo de influência, representando um poderoso instrumento de organização social” (MACHADO; DIAS; FERRER, 2018, p. 38).

De acordo com Negri e Hardt (2004, p. 43) trata-se de mecanismos de comando que se tornam cada vez mais “democráticos” no campo social, produzindo uma sociedade de controle que é caracterizada “por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam nossas práticas diárias e comuns”.

Além disso, os dispositivos de controle da SEED-PR fortalecem o ideário de um Estado-avaliador, como denomina Afonso (2009) para caracterizar aquele cuja forma de gestão é baseada na definição prévia de objetivos no qual sua mensuração e qualificação são aspectos centrais. Para o autor, o Estado-avaliador articula-se à ideologia neoliberal e produz uma forma específica de governação dos sistemas educativos, baseado na utilização de avaliações em larga escala com testes padronizados como estratégia de indução de medidas de privatização e lógica de mercado na educação e aumento do controle central do Estado. Logo, este Estado-avaliador (AFONSO, 2009) torna-se um Estado autoritário:

**O Estado é extremamente ilegal**, é um Estado que te liga e te dá uma orientação pra você fazer, que coloca o CREP pra ser o currículo do Paraná, então é um Estado extremamente **autoritário** que te obriga a fazer umas coisas que não são lei, que não há um estudo, **não há uma conversa com os professores pra avaliar e definir** [...] então virou *modus operandi* do Estado, encaminhar via telefone, via *whatsapp* (Tulipa, 2023, grifo nosso).

No mesmo sentido, Girassol (2023) ressalta que sente-se refém do Estado e pontua a necessidade de enfrentamento constante para não deixar a proposta formativa da escola Itinerante e de Assentamento morrer. Além disso, constata que a SEED-PR sempre está fazendo “imposições novas” desconsiderando a realidade objetiva das áreas de Reforma Agrária e desabafa: “será que eles sabem quem são as famílias acampadas, como é a nossa luta,

como são nossos estudantes? a gente sempre tem que *tá* batendo de frente com eles pra não deixar a nossa proposta morrer” (Girassol, 2023).

Portanto, a consequência concreta é a perda da autonomia docente e pedagógica, considerando a imposição de precisar “conciliar” os elementos da proposta educacional do MST com os dispositivos de controle da SEED-PR.

Como a gente tem essa forma diferente de trabalhar, a gente tem um **currículo diferenciado nas escolas do campo**, a gente acaba tendo que trabalhar o que a gente tem proposto ali no nosso planejamento e mais os conteúdos que vão ser cobrados na Prova Paraná, então isso acaba sobrecarregando bastante porque **você tem que dar conta de dois projetos, do projeto da Escola e do projeto do Estado** (Lírio, 2024, grifo nosso).

Orquídea (2023) constata que a forma autoritária como são impostas as propostas da SEED-PR provoca muita pressão sobre os profissionais da educação: pressão do Núcleo sobre os diretores, dos diretores sobre os pedagogos e dos pedagogos sobre os educadores. Neste sentido, desabafa: “eles falam *você tem que fazer* e você realmente tem que fazer, não tem para onde correr”. Como consequência, relata que cria-se um “ambiente doente dentro da escola” com professores saturados psicologicamente e que vêm desenvolvendo vários problemas de saúde por conta de tanta pressão” (Orquídea, 2023).

Portanto, os(as) educadores(as) vêm sendo obrigados a conciliar a proposta formativa do MST, que envolve uma concepção própria de educação, com os dispositivos de controle da SEED-PR. No entanto, a realidade trazida por eles(as) é que se tem deixado de cumprir os elementos da proposta na escola, como por exemplo, realizar o Complexo de Estudos, organizar-se em Núcleos Setoriais, realizar os Tempos Educativos, processos de auto-organização que demandam tempo e planejamento e que são relegados porque existem metas a serem cumpridas, plataformas e avaliações, que senão forem feitas podem causar exoneração, fazendo com que educadores(as) sejam obrigados a dar prioridade ao que lhes foi imposto e não ao que historicamente foi construído no âmbito do MST enquanto projeto político-educativo.

Nesta conjuntura, importa ressaltar a realização do “VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná: 20 anos



da Escola Itinerante do Paraná”, entre os dias 15 e 18 de novembro de 2023 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel.

Destaca-se a participação do(a) educador(a) Ipê em uma mesa do evento, onde fez o seguinte questionamento aos mais de 400 educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos presentes:

Quais escolas aqui fazem estudos coletivos semanalmente? Quantas escolas fazem planejamento coletivo? Que tem engajamento com as lutas sociais? Que ainda fazem formação continuada do MST? Que no seu projeto pedagógico e no seu cotidiano escolar trazem a educação como formação humana na perspectiva da emancipação? Que fazem realmente a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo por completo, com todos os elementos? Agora, quem aqui faz o planejamento seguindo a BNCC, a partir do referencial curricular do Paraná? [...] as escolas fazem avaliações externas? Ou melhor, alguma escola não faz avaliação externa? Alguma escola não faz redação Paraná? Todas fazem o Inglês Paraná? Usam as aulas prontas do RCO? (Ipê na Mesa do VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná).

Ipê (2023) constata que os(as) educadores(as) vivem “nessa sinuca de bico” e recorrentemente se questionam “o que fazer?” e desabafa: “aquilo que foi imposto pelo Estado tem sido feito [...] quando a gente prioriza aquilo que é imposto pela SEED-PR a gente secundariza os nossos elementos, aquilo que está na nossa proposta”, que são os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos e suas formas específicas de avaliação (pasta de acompanhamento, classe intermediária, parecer descritivo, entre outros).

No entanto, esclarece que esta secundarização ocorre porque são obrigados a aceitar os dispositivos de controle da SEED-PR: “se a gente não fizer a redação Paraná o que acontece? Se a gente não fizer o Inglês Paraná o que acontece? Se a gente não fizer os *quizizz* o que acontece?” (Ipê na Mesa do VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná).

**Figura 21** - Elementos da proposta educacional do MST-PR no VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná



Fonte: Acervo da autora (2023).

Para finalizar sua fala na mesa, Ipê (2023) ressalta que “todo ato pedagógico é intencional, não há neutralidade [...] ele é intencional de acordo com aquilo que se entende por formação, por desenvolvimento de aprendizagem” e que, portanto, “não cabe as duas propostas na mesma escola. A concepção de educação que uma tem não é a mesma da outra, são concepções distintas e antagônicas”. E pontua:

...nós **queremos formar os nossos estudantes para a emancipação**, uma formação humana em todas as suas dimensões. Então é muito contraditório porque nós estamos amarrados pelo projeto de formação do empresariado que chega até as nossas escolas, mas **embora a gente esteja nessa situação precisamos continuar conspirando e continuar debatendo** (Ipê na Mesa do VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná, grifo nosso).

Pode-se concluir que os dispositivos de controle da SEED-PR vêm impactando o projeto formativo das escolas Itinerantes e de Assentamentos, produzindo um enfrentamento contínuo por parte dos(as) educadores(as) contra estes dispositivos de controle, fiscalização, responsabilização e reprodução de uma razão neoliberal.

...no geral a gente não está contente com a forma como a secretaria vem conduzindo o trabalho, a educação pública, a gente está insatisfeito e **tem que continuar fazendo o enfrentamento, a luta, como a nossa escola do movimento faz** (Begônia, 2023, grifo nosso).

É importante ressaltar que a implementação forçada da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos também legitima a ofensiva neoliberal nestes territórios, na perspectiva de uma neoliberalização via mercantilização do ensino e processos de lapidação das subjetividades.

Portanto, é de fundamental importância compreender o seu contexto autoritário de criação e o seu projeto formativo, o qual é totalmente antagônico à proposta educacional do MST/Paraná.

## 2.2 A imposição do “Novo Ensino Médio”

Arroyo (2013, p. 14) aponta que “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”, em um contexto que:

...a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. (ARROYO, 2013, p. 14).

As bases político-ideológicas do “Novo Ensino Médio” têm suas raízes na década de 1990, quando a classe trabalhadora começou acessar amplamente esta etapa de ensino historicamente negada pela perspectiva da dualidade de classes, composta pela educação propedêutica para a elite e a educação técnica para a classe trabalhadora, com foco na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Foi nesse contexto que a classe dominante passou a preocupar-se com que tipo de formação iria ofertar, ao perceber a grande demanda de matrículas neste período. Preocupação antes inexistente, considerando que a classe trabalhadora historicamente nunca havia ocupado este espaço (SILVA, 2018).

As razões das disputas pelo projeto formativo da juventude se devem, em parte, à ampliação do ingresso na última etapa da educação básica. Se ao longo do século XX o acesso era restrito a quem disputava uma vaga no ensino superior ou a quem se dirigisse precocemente à formação profissional, no início do século XXI o sistema escolar brasileiro recebeu um número expressivo de jovens que jamais ocuparam esse lugar. As matrículas saltaram de pouco mais de três milhões nos anos iniciais da década de 90 para nove milhões em 2004. Ainda que se mantivesse presente a desigualdade de acesso e de condições da oferta, era colocada na ordem do dia a definição de qual formação seria oferecida (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 411).

Demarcado pela dimensão da classe, o Projeto de Lei nº 6.840/2013<sup>82</sup>, a partir da qual se inicia o movimento de aprovação do atual “Novo Ensino Médio”, trata-se de uma apropriação da etapa de formação do ensino médio pelas forças conservadoras nos anos mais recentes que evidenciam disputas de concepções sobre a escola pública, os trabalhadores da educação e a formação da juventude (BUENO, 2022).

Jakimiu (2023) ressalta que o PL nº 6.840/2013 foi publicado pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e preconizava a organização curricular a partir de “opções formativas” e no último ano do ensino médio o estudante deveria adotar uma opção formativa entre Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo que a oferta destas áreas ficaria à critério dos sistemas de ensino. O PL retomava temas transversais como o empreendedorismo e previa a implementação da jornada escolar em tempo integral com carga horária mínima de sete horas, além de defender o fechamento do ensino médio noturno, tornando esta opção apenas para os estudantes acima de 18 anos, desconsiderando, portanto, a realidade dos jovens brasileiros.

Frente aos retrocessos do PL nº 6.840/2013, foi criado em 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>83</sup>, o qual dentre suas frentes

---

<sup>82</sup> Bueno (2022) em sua dissertação de mestrado investiga o percurso da política de reformulação do ensino médio em dois momentos delimitados: pela elaboração do Projeto de Lei 6.840/2013 até a aprovação da Lei 13.415/2017. A autora ressalta que no PL 6.840/2013 já existiam elementos regressivos presentes e aprofundados nas políticas posteriores (MP 746/2016, Lei 13.415/2017).

<sup>83</sup> O Movimento é composto por várias entidades do campo educacional em defesa do Ensino Médio: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), o Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional

de resistência atuou estabelecendo uma interlocução crítica sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013 no âmbito do Ministério da Educação e da Câmara dos Deputados. Devido à pressão junto ao movimento estudantil, o Movimento conseguiu que o PL sofresse alterações originando um substitutivo, impedindo assim retrocessos. No entanto, em decorrência do golpe de Estado cometido contra a Presidenta Dilma Vanna Rousseff, em 2016, foi aprovada de forma autoritária a contrarreforma do ensino médio por meio da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016 (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A Medida Provisória 746/2016 foi apresentada no governo ilegítimo de Michel Temer um mês após o golpe político-jurídico-midiático de Estado que destituiu a presidenta democraticamente eleita Dilma Vana Rousseff. (SOUZA, 2016). Cabe ressaltar que a Medida Provisória é um:

recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

A MPV 746/2016 foi imposta de forma autoritária pelo governo golpista e recuperava “as proposições do PL nº 6.840/2013 dialogando diretamente com os interesses mercadológicos.” (JAKIMIU, 2023, p. 6).

§ 5o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MPV 746, n.p., 2016).

A MPV 746/2016 modificou a organização curricular do ensino médio, o tempo escolar por meio da ampliação da jornada escolar de sete horas diárias, sua forma de financiamento, além de passar a estabelecer o reconhecimento de notório saber, alterando, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 no que diz respeito à organização curricular e a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

---

Científica e Tecnológica (CONIF), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (SILVA; SCHEIBE, 2017).

da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), modificando as regras de financiamento da educação pública, permitindo o avanço do setor privado e suas instituições na escola e educação pública. (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Com a imposição autoritária da MPV 746/2016 o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) atuou fortemente, juntamente com os estudantes secundaristas, os principais atores deste movimento de resistência. (SILVA; SCHEIBE, 2017).

As juventudes atuaram de forma expressiva contra a aprovação da MPV 746/2016 e da EC 95/2016 (na época PEC 241/2016), emenda que congelava por vinte anos, os investimentos nas áreas sociais, dentre elas a educação. Por meio de atos de rua e ocupações nas escolas, estudantes realizaram um movimento de luta que abrangeu todos os estados do país e ficou conhecido como “Primavera Secundarista”.

Ao todo foram mais de 1.200 espaços ocupados (SILVA; SCHEIBE, 2017), abrangendo escolas, Secretarias de Educação, Institutos e Universidades Federais.

O estado do Paraná concentrou o maior número de ocupações abrangendo 850 escolas estaduais, 14 universidades e três núcleos de educação. (G1, 2016).

O na época governador Beto Richa (PSDB) moveu via Procuradoria-Geral, uma ação de reintegração de posse contra as ocupações em quatro escolas estaduais: Colégio Basílio de Lucca, Colégio Olavo Bilac, Colégio Theotônio Brandão Vilela e Colégio Unidade Polo. (ANDES, 2022, n.p.).

Diante da liminar que previa o pagamento de R\$ 1 mil de multa diária, os(as) estudantes desocuparam os prédios, no entanto, ainda assim alguns estudantes foram criminalizados.<sup>84</sup> “Embora a organização dos protestos fosse horizontal, sem lideranças, a ação judicial identificou 11 secundaristas como “coordenadoras” e “coordenadores” dos protestos.” (ANDES, 2022, n.p.).

---

<sup>84</sup> “Em julho de 2020, a procuradora Adriana Ribeiro Gonçalves de Mendonça Mori, da Procuradoria-Geral da gestão do atual governador Ratinho Júnior (PSD), pediu a extinção do processo, já que a desocupação das escolas havia acontecido quatro anos antes e o motivo da ação judicial já não existia. No entanto, a procuradora do governo pediu que os estudantes pagassem as custas do processo porque considerou que “os réus deram causa ao ajuizamento da medida judicial, que era indispensável, útil e necessária naquela oportunidade”. (ANDES, 2022, n.p.).



Mesmo diante dos movimentos de resistência em todo o Brasil, a Medida Provisória 746/2016 foi aprovada de forma impositiva e convertida na Lei n. 13.415/2017 promovendo inúmeros retrocessos, sobretudo, no que diz respeito à organização curricular do ensino médio, implementando a formação a partir de itinerários formativos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Retrocessos no campo do financiamento também foram promovidos ao permitir que instituições privadas utilizem recursos públicos para ofertar parte da formação das juventudes.

Em seus estudos, Silva (2018) constata que a conversão da MPV 746/2016 na lei 13.415 é marcada pelas seguintes alterações: 1) a carga horária da formação básica comum que na MPV era 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; 2) é acrescida a expressão “e suas tecnologias” na nomenclatura das áreas que integram o currículo do ensino médio, a mesma denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio<sup>85</sup> da década de 1990; 3) a carga horária mínima do ensino médio é de 3.000 horas distribuída em cinco horas diárias; 4) as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é retomada na Lei 13.415/2017 na forma de “estudos e práticas”; 5) compete à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 5) os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar a escolha e o “protagonismo” dos estudantes; 6) as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”; e, 7) os sistemas de ensino podem firmar convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio.

Para Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 14) a inclusão da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos não assegura uma

---

<sup>85</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram produzidas pelo governo brasileiro e implementados no auge das reformas neoliberais na década de 1990 (JAKIMIUI, 2023) com a intencionalidade de executar um sistema de avaliação nacional a partir do SAEB e do ENEM (SILVA, 2003). Para Silva (2003, p. 203) “o modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica”.



habilitação profissional, porque pode “ser composto pelo somatório de cursos de curta duração desarticulados entre si” e ao ser ofertado na modalidade à distância, “passa-se a oferecer uma formação profissional precarizada e aligeirada”.

De acordo com a Nota de Repúdio<sup>86</sup> às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica elaborada pelo Grupo de Trabalho 9 (Trabalho e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), trata-se do “barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho.” (GT 09/ANPEd/Nota/2021).

A contrarreforma do “Novo Ensino Médio” retira a formação básica comum, entendida como aquela que contempla um “núcleo comum” de conhecimentos básicos e gerais, isto é:

...a linguagem escrita e a matemática [...] as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem [...] Eis aí como se configura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 2007).

A contrarreforma do “Novo Ensino Médio” promoveu a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) produzindo o acesso desigual ao conhecimento e reforçando a perspectiva da dualidade de classes que historicamente marcou o ensino médio, àquela composta pela educação propedêutica para as elites e pela educação técnica para a classe trabalhadora, com foco na formação de mão de obra para o mercado de trabalho precarizado. (SILVA, 2018).

Importante destacar que mesmo antes da aprovação da Base Nacional Comum (BNCC), a Lei 13.415/2017 preconizava que os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio seriam definidos pela BNCC, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação nas áreas de Linguagens e suas

---

<sup>86</sup> Para maior detalhamento acessar: <https://legado.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>

tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com o componente curricular Projeto de Vida. Além do Projeto de Vida fica em evidência a questão do desenvolvimento socioemocional, conforme destaca a Lei 13.415/2017, em seu § 7º, que prevê que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.”

Para Simões (2017) o “Novo Ensino Médio” altera significativamente a atual LDBEN 9.394/1996 quando: 1) prevê a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática para os três anos do Ensino Médio, reforçando a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, subalternizando as Ciências Humanas e o seu potencial pedagógico para fomentar a formação crítica e reflexiva; 2) impõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ser um documento prescritivo dos demais componentes curriculares obrigatórios, colocando em risco a oferta de qualquer outro componente nos currículos que contribui na escolarização; e, 3) quando produz o fatiamento do currículo criando os itinerários formativos, que são definidos pelos sistemas de ensino, precarizando o potencial pedagógico das Ciências Humanas no Ensino Médio e impedindo que os estudantes tenham uma formação comum com acesso ampliado e aprofundado de todas as áreas.

Em seus estudos, Tilton (2022) evidencia as contradições do fatiamento do currículo em itinerários formativos, uma vez que:

A ideia de que o jovem poderá escolher a trajetória de sua formação, construindo um projeto de vida e elegendo um itinerário formativo de seu interesse, não encontra respaldo na realidade, já que as escolas públicas não oferecerão todos os itinerários, o que fará com que o jovem seja obrigado a cursar o itinerário que a escola oferecer. Com isso, conteúdos essenciais à formação humana não poderão ser acessados por parte dos jovens. Porém, nada impede que nas escolas da classe burguesa todos os itinerários e os conteúdos sejam disponibilizados, o que demonstra o claro caráter de classe desta regulamentação. (TITTON, 2022, p. 15).

Simões (2017, p. 55) também destaca que a contrarreforma impede que os jovens da escola pública possam acessar o ensino superior público, “uma vez

que as avaliações – como o Enem e os vestibulares – continuarão tendo como referência o total dos conhecimentos”.

Jakimiu (2023) ressalta que após a implementação da Lei n. 13.415/2017 foi realizada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, a qual em seu Art. 12º inclui o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, demarcando a lógica de mercado do projeto formativo da contrarreforma do NEM:

Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018b).

Após a atualização das DCNEM (2018) foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio do Parecer n. 15 de 4 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c) e da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b) a qual na mesma direção da contrarreforma do NEM, possui caráter de ajustamento às demandas do mercado, razão pela qual, fundamenta-se na lógica das competências.

Entende-se que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” enquanto projeto, busca “preparar” o estudante para situações de “incerteza” crescente a partir de uma nova pedagogia “estruturada com leveza” com a utilização de novas tecnologias e um extenso “menu<sup>87</sup>” de opções oferecidas. A finalidade principal é permitir que ao concluir os estudos o jovem trabalhador consiga fazer a “gestão das situações de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 17).

Resgata um empoeirado discurso (SILVA, 2018) baseado na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho ou determinados pelo setor empresarial, definindo esta etapa de ensino a partir de uma visão mercantil. (SILVA; SHEIBE, 2017).

O cronograma de implementação do “Novo Ensino Médio” (Portaria MEC 521, de 13 de julho de 2021) previa no ano de 2021 a “aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos Conselhos de Educação e formação

---

<sup>87</sup> Menu este composto por Itinerários formativos como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA”, “Arte de morar”, “Brigadeiro Gourmet” e “Bolo de Pote”.

continuadas destinadas aos profissionais da educação”; em 2022 a “implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio”; em 2023 a “implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio”; em 2024 a “implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio” e de 2022 a 2024 o “monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação” (MEC, 2021, n.p).

Em 2022, na data de 08 de junho é divulgada a Carta Aberta<sup>88</sup> pela “Revogação da Reforma do Ensino Médio”, a qual apresenta dez motivos para a revogação imediata do “Novo Ensino Médio” e onde assinaram 282 associações científicas.

No ano de 2022 o governo de conciliação de classes, composto por Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin foi eleito derrotando Jair Messias Bolsonaro nas urnas. Com a eleição de Lula/Alckmin, havia no ano de 2023 a expectativa de revogação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”.

O dia 15 de março de 2023 foi marcado por muitas manifestações organizadas pelos estudantes de todo o país, exigindo a revogação da contrarreforma. O “15M” foi definido como o Dia de Luta pela Revogação do “Novo Ensino Médio”.

Nesta ocasião, o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e coordenador do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) Heleno Araújo afirmou que foi apresentada a demanda de revogação do “Novo Ensino Médio” e da Base Nacional Comum Curricular para o presidente Lula e que ele “mostrou-se sensível aos problemas apresentados e prometeu analisar melhor o pedido” (MÍDIA NINJA, 2023, n/p).

---

<sup>88</sup> <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>

**Figura 22** - Ato “Revoga NEM” 15M em Curitiba-PR



Fonte: Observatório do Ensino Médio (2023).

No entanto, em resposta às manifestações do dia 15 de março, o governo Lula/Alckmin, por meio do Ministro da Educação, Camilo Santana, se posicionou em favor da busca por consenso e pela reformulação da contrarreforma, em detrimento de sua revogação.

Assim em março de 2023 é publicada a Portaria 399, de 8 de março de 2023 que institui a consulta pública “para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.” O processo de consulta pública, com prazo de 90 dias, foi implementado por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais com estudantes, professores(as) e gestores(as) escolares sobre o “NEM”. As atividades foram coordenadas pelo MEC por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Após o prazo de manifestações, a SASE elaborou o relatório final a ser encaminhado ao ministro da Educação, Camilo Santana (MÍDIA NINJA, 2023, n.p).

Cássio (2022, p.287) aponta retrocessos nesse processo, tanto por se tratar de consultas controladas quanto pela limitação da participação “contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos.”

Importante destacar que após o resultado do processo de consulta pública, a UBES publicou uma nota afirmando que:

**Para a UBES é urgente que a Lei que prevê o Novo Ensino Médio seja revogada**, e isso pressupõe a construção de uma nova, esta deve ser associada a um Plano Nacional de Assistência Estudantil e construído através de um amplo debate com a comunidade educacional através também da Conferência Nacional de Educação. A consolidação das metas do Plano Nacional de Educação depende de um Ensino Médio de qualidade. Não há caminho possível para o Brasil com um modelo que amplia desigualdades, sucateia a formação, não prepara o estudante da escola pública para ingressar no ensino superior, e os itinerários conduzem os estudantes, sobretudo, para o trabalho precarizado (CONTEE, 2023, n.p., grifo nosso).

No mês de abril, o Ministério da Educação, publicou a Portaria 627, de 04 de abril de 2023, que suspendeu “os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.” (BRASIL, 2021).

Como resultado do trabalho coletivo de pesquisadores, entidades e estudantes dedicados ao direito à educação e ao Ensino Médio de qualidade, foi redigido o PL n. 2.601/2023<sup>89</sup>, o qual buscando minimizar retrocessos do “NEM” apresentava a proposta de extinção dos itinerários formativos e ampliação da carga horária para Formação Geral Básica, a qual deve ocupar 2.400 das 3.000 horas da etapa, propiciando maior equidade para educadores e educandos e sendo exclusivamente na modalidade presencial. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023).

Mesmo com este movimento legítimo feito pelos(as) educadores(as), em 26 de outubro de 2023 o Presidente Lula desconsiderou o PL 2.601/2023 e encaminhou ao Congresso Nacional o PL n. 5.230/2023 que altera alguns elementos da Lei n. 13.415: “altera a Lei nº 9.494 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio” (PL n. 5.230/2023). Este PL não revoga o “Novo Ensino Médio”, apenas modifica alguns de seus dispositivos: mantém os itinerários formativos com outra nomenclatura “percursos de aprofundamento e integração de estudos”; aumenta a carga horária presencial de 1.800 horas

---

<sup>89</sup> O PL 2.601/2023 foi protocolado na Câmara dos Deputados no dia 16 de maio de 2023 e assinado “pelos seguintes deputados: Bacelar (PV/BA - PT-PCdoB-PV), Tarcísio Motta (PSOL/RJ - PSOL-REDE), Chico Alencar (PSOL/RJ - PSOL-REDE), Ivan Valente (PSOL/SP - PSOL-REDE), Profa. Luciene Cavalcante (PSOL/SP - PSOL-REDE), Luiza Erundina (PSOL/SP - PSOL-REDE), Sâmia Bomfim (PSOL/SP - PSOL-REDE), Fernanda Melchionna (PSOL/RS PSOL-REDE), Túlio Gadêlha (REDE/PE - PSOL-REDE), Célia Xakriabá (PSOL/MG - PSOL-REDE), Talíria Petrone (PSOL/RJ - PSOL-REDE e Pastor Henrique Vieira (PSOL/RJ - PSOL-REDE)” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023, n/p).



para 2.400 horas; mantém o vínculo obrigatório com a BNCC; mantém a hierarquização do conhecimento ao exigir apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio e, determina que a formação técnica e profissional de 1.200 horas ou mais relativa a cursos que podem assegurar habilitação profissional ocorra de forma prioritária no ensino médio com jornada ampliada (tempo integral). Portanto, o único ponto alterado positivamente é que não se reconhecerá docência por notório saber. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023b).

Em novembro de 2023, Deputado Federal Mendonça Filho (União-PE), que atuou como Ministro da Educação na época do governo ilegítimo de Temer, foi nomeado como relator do PL n. 5.230/2023. Mendonça Filho, portanto, foi “o principal responsável direto pela formulação do NEM.” (ADUSP, 2023, n.p.).

Em dezembro de 2023, Mendonça Filho, apresentou seu relatório alterando pontos propostos pelo Poder Executivo, “como a carga horária prevista para matérias obrigatórias”, piorando o “texto do já problemático PL 5.230/2023” (ADUSP, 2023, n.p.):

O NEM em vigor define 1.800 horas de disciplinas obrigatórias e 1.200 horas de disciplinas optativas, os chamados “itinerários formativos”. O PL 5.230/2023, na sua versão original, introduzia uma importante mudança nessa carga horária, ao exigir 2.400 horas de disciplinas obrigatórias e cortar pela metade o tempo dedicado aos “itinerários formativos”, reduzido para 600 horas. Já o substitutivo de Mendonça Filho indica 2.100 horas de disciplinas obrigatórias e 900 horas de disciplinas optativas. Além disso, o substitutivo volta a permitir a atuação de profissionais supostamente possuidores de “notório saber”, deixa como disciplinas obrigatórias ao longo de todo o ensino médio apenas Português e Matemática, autoriza parcerias privadas e o uso de ensino a distância (EaD). (ADUSP, 2023, n.p.).

No dia 26 de janeiro de 2024 o MEC lançou o Programa “Pé-de-Meia” por meio do Decreto<sup>90</sup> nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. O programa é destinado ao incentivo<sup>91</sup> “financeiro-educacional” em formato de poupança, com

<sup>90</sup> Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público e cria o Programa Pé-de-Meia. Para maior detalhamento acessar: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/D11901.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D11901.htm)

<sup>91</sup> O Programa prevê os seguintes incentivos: “Incentivo-Matrícula: por matrícula registrada no início do ano letivo, pago uma vez por ano; Incentivo-Frequência: por frequência mínima escolar de 80% do total de horas letivas, aferida pela média do período letivo transcorrido ou pela frequência mensal do estudante, pago em nove parcelas durante o ano; Incentivo-Enem: por participação comprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pago uma única vez ao



o objetivo de promover “a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público”, sendo o público-alvo estudantes de baixa renda pertencentes a famílias inscritas no Programa Bolsa Família, de 14 a 24 anos, matriculados no ensino médio regular das redes públicas, e estudantes de 19 a 24 anos matriculados na educação de jovens e adultos (EJA). Possui como finalidade “democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens do ensino médio” e para tanto, prevê o pagamento no valor de duzentos reais mensais que pode ser sacado a qualquer momento e mais depósitos de mil reais ao final de cada ano concluído, que o estudante poderá retirar após se formar no ensino médio, totalizando o valor de nove mil e duzentos reais por estudante (MEC, 2024, n/p).

Sobre o Programa Pé-de-Meia, Silva (2024) ressalta que uma medida paliativa não é suficiente para reverter o problema do abandono:

...um programa isoladamente, não é capaz de reverter os problemas que ocorrem no ensino médio público brasileiro. Nós temos problemas de qualidade, temos problemas com relação a qual currículo, organização pedagógica, proposta de ensino médio essas instituições oferecem (SILVA, 2024, n.p).

Entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília-DF, com o tema: “Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. Nesta ocasião houve a aprovação das contribuições para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, a partir das discussões de delegadas e delegados que participaram do evento (MEC, 2024b, n.p).

A principal deliberação foi a aprovação da revogação do “Novo Ensino Médio” instituído pela Lei n. 13.415/2017, a revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum (BNC-Formação). O documento final foi entregue pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) ao Ministério da Educação (MEC) em fevereiro de 2024 para que o PL fosse amplamente discutido no Congresso com a participação da sociedade civil e da comunidade

---

estudante matriculado na terceira série da etapa, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio; e Incentivo-Conclusão: por conclusão dos anos letivos do ensino médio com aprovação e participação em avaliações educacionais, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio” Para maior detalhamento acessar: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

acadêmica, tendo em vista que após a aprovação no Congresso o texto torna-se uma base usada pelos estados e municípios construírem seus planos locais. (MEC, 2024, n.p.).

Importante registrar que o Ministro da Educação Camilo Santana foi recebido na CONAE, com gritos de “Revoga NEM” e “Fora Lemann” advindos das vozes dos(as) educadores(as), gestores(as), técnicos(as) da educação e estudantes de todo o país que estavam lá representando seus municípios, estados e instituições e contribuindo para construir o novo Plano Nacional de Educação.

Mesmo diante das manifestações dos participantes da CONAE em direção à revogação do NEM e da própria deliberação pela revogação, no dia 28 de fevereiro de 2024 o Ministro da Educação Camilo Santana fez um pronunciamento defendendo ser fundamental a aprovação do “Novo Ensino Médio” ainda no 1º semestre de 2024 na Câmara e no Senado, referindo-se ao PL 5.230/2023. (G1, 2024).

Em julho de 2024, o PL n. 5.230/2023 foi submetido no Senado Federal para ser votado em bloco, sem debate ou destaques, manobra que significou a imposição do agora “Novíssimo Ensino Médio”. O PL n. 5.230/2023 foi aprovado e convertido na Lei ordinária n. 14.945 de 31 de julho de 2024. A lei, embora apresente modificações, mantém a essência da contrarreforma.

Em nota, o ANDES-SN critica a forma como foi conduzida a votação e reafirma a luta pela revogação do Novo Ensino Médio. “Para nós, do ANDES-SN, a aprovação do relatório do deputado federal Mendonça Filho representa um duro golpe para a educação pública, pois a forma antidemocrática que o presidente da Casa, Arthur Lira (PP), vem conduzindo temas caros aos movimentos sociais indicam a necessidade de estarmos mobilizada(o)s na luta pela revogação das reformas e contrarreformas que atacam nossos direitos. Não iremos recuar na luta pela revogação do Novo Ensino Médio. (ANDES, 2024, n.p.).

A reforma da reforma “ficou aquém da necessidade de se resgatar direitos e oportunidades para a juventude, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas” (CNTE, 20244, n.p.).

A Lei 14.945/24 “ameniza parcialmente os efeitos da reforma ultraliberal”: (CNTE, 20244, n.p.):

**Quadro 17 - Pontos da Lei n. 14.945/2024**

| <b>Aspectos que amenizam os retrocessos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Aspectos que aprofundam os retrocessos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da carga horária para a formação humanística, exceto na educação técnica-profissional, de 1.800h para 2.400 horas, incluindo todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não apenas Português e Matemática, nos três anos do ensino médio, como havia determinado a Lei 13.415/17;</li> <li>• Regulamentação dos itinerários formativos pelo Conselho Nacional de Educação, com a redução da carga horária para 600h (exceto na educação profissional), a fim de evitar a oferta de conteúdos desconexos com a formação escolar (ex: “O que rola por aí”; “RPG” e “Brigadeiro caseiro”);</li> <li>• Oferta obrigatória de ao menos dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo (exceto na educação técnica-profissional);</li> <li>• Manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem com base nos conteúdos da BNCC, sem considerar os itinerários. (Essa conquista, no entanto, foi obtida através do veto presidencial ao projeto de lei e necessita ser mantido posteriormente pelo Congresso Nacional.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção dos itinerários, que mesmo com as alterações atuais ainda constituem blocos dissociados da formação geral básica (FGB);</li> <li>• Redução da carga horária de FGB na educação técnica-profissional (até 2.100h);</li> <li>• Possibilidade de oferta a distância de parte do currículo de todo o ensino médio (FGB e itinerários formativos);</li> <li>• Privatização do itinerário técnico-profissional, que poderá ser ofertado em instituições privadas (ou públicas, sob a gestão privada);</li> <li>• Contabilização de programas de qualificação profissional de curta duração (ex: Pronatec), estágios e trabalhos remunerados ou voluntário no currículo escolar, estimulando o trabalho precoce dos jovens e de baixa remuneração;</li> <li>• Não obrigatoriedade do Espanhol como opção de Língua Estrangeira aos estudantes, desconsiderando a integração regional;</li> <li>• Manutenção e desregulamentação dos contratos profissionais por Notório Saber para atuar na educação técnica-profissional, desvalorizando a formação e a carreira docente.</li> </ul> |

Fonte: A autora, a partir de CNTE (2024, n.p.).

No entendimento do MST (2025), a reforma da reforma mantém seu caráter autoritário e não abriu mão de suas finalidades vinculadas ao capital:

...mantendo o incentivo à profissionalização unilateral, precoce e precária da juventude trabalhadora e perpetuando a dualidade nesse nível de ensino; restringindo o conhecimento às habilidades e competências, com referência na BNCC; reproduzindo a lógica individualista-empresarial, com ênfase na noção de qualidade limitada aos resultados nos exames externos de larga escala, a meritocracia e o fetiche do empreendedorismo. Se por um lado, a versão final da política amplia as contradições, abrindo margens para disputas por dentro, por outro, elas são obscurecidas, inclusive com apropriação no discurso de categorias históricas de nosso projeto educativo, fortalecendo o consenso e a hegemonia do capital. (MST, 2025, p. 117).

Pode-se concluir que os dispositivos de controle da SEED-PR e a imposição do “Novo Ensino Médio” são fruto do processo de ofensiva neoliberal do Estado, de neoliberalização via mercantilização do ensino e lapidação de subjetividades.

Desta forma, é importante compreender que esta mercantilização da educação pública fruto da ofensiva neoliberal do Estado nas escolas Itinerantes e de Assentamentos faz parte de um projeto global de educação, de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004), definida e difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial (BM) e fomentada por políticas neotecnicistas, isto é, aquelas estruturadas a partir dos princípios da responsabilização, meritocracia e privatização, com foco no controle dos processos educativos para garantir resultados que são medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012).

### **2.3 Uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)**

Parte-se do pressuposto que a crise do capital não é conjuntural, mas “resulta da incapacidade de o sistema fazer circular, isto é, fazer consumir produtivamente as mercadorias produzidas” sendo um “elemento constitutivo, estrutural do capitalismo” (FRIGOTTO, 1996, p. 80).

Para Maués (2003) é da natureza do capitalismo gerar suas próprias crises, devido ao caráter cíclico do seu processo de desenvolvimento, que alterna entre fases de prosperidade e depressão, significando colapso de reprodução do sistema. Por isso, há o interesse de abertura de mais mercados (globalização) a partir da desregulamentação do Estado e o fim de barreiras administrativas e políticas (ideologia neoliberal) para facilitar a entrada de capitais internacionais. Nesse contexto a educação é usada como instrumento para “manutenção da ordem econômica globalizada” (MORETO, 2020, p. 6).

Entende-se que a globalização é um “conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” sendo que a adesão aos princípios da globalização relaciona-se à pressão econômica e a percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Santos (2000, p. 29) reforça que a ideologia da globalização é uma construção, a partir da “produção de ideias encomendadas à inteligência das grandes empresas, com suas fundações e universidades hegemônicas”. Logo,

a globalização neoliberal é um sistema complexo, não só econômico e político, mas que envolve subjetividades, controles, subalternidades e matriz de poder.

Para Leher (1998) a educação é um requisito fundamental para a globalização neoliberal porque é usada como instrumento para propagar a ideologia do capital, sendo condição necessária para a sua reprodução. Busca-se conseguir a dominação através dos processos educacionais, a partir da conversão do conhecimento em fator de produção. A educação torna-se

...uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Para Arroyo (2013, p. 49) estamos em um jogo político e econômico em que o conhecimento e a ciência foram “apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação”, em um contexto de submissão do conhecimento ao mercado.

Dale (2004) evidencia a existência de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), que possui um padrão de governação educacional moldado e determinado por forças supranacionais em coadunação com as forças político-econômicas nacionais, as quais produzem grande influência sobre o Estado. O autor destaca que o processo de determinar conteúdos e currículos são “poderosamente moldados” pelas políticas educativas que são parte de um quadro nacional regulador mais amplo, sendo fundamental questionar:

...a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidos estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439).

A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) se materializa a partir da atuação dos organismos multilaterais dos Estados Unidos e Europa Ocidental em escala global, seguindo os moldes da economia globalizada (DALE, 2004).

O Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaboram e difundem políticas definidas de acordo com os seus interesses, “contribuindo para a ilusão da existência de um discurso único e global sobre educação, fora do qual só restaria irracionalidade, incompetência e desordem” (PRONKO, 2014, p. 109).

Katuta (2019, p. 93) ressalta que esses organismos produzem um Apagão Pedagógico Global (APG) a partir da criação de “sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais e financeiros com atuação em escala mundial” que excluem as propostas daqueles diretamente envolvidos no trabalho educativo: educadores, estudantes e comunidade escolar. Reafirmando que “a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (LEHER, 1999, p. 25).

Destaca-se a influência global<sup>92</sup> do Banco Mundial, que atua como instituição financeira de empréstimos, reguladora do capitalismo, subordinando os países que, ao aceitarem empréstimos e orientações, sujeitam-se às condições impostas de ajustes de contas, medidas e avaliações. Impõe drásticas reformas liberais nos países endividados da periferia capitalista, produzindo novos arranjos institucionais no interior deles, a partir da diminuição do papel do Estado e favorecimento das instituições de livre mercado, difundindo os princípios que orientam a neoliberalização (ARRUDA, 1998; PRONKO, 2014; HARVEY, 2011).

Consolida-se como Ministério da Educação dos países do Sul<sup>93</sup>, redesenhando instituições e redefinindo o conteúdo educacional pelo viés

---

<sup>92</sup> Pronko (2014, p. 91) ressalta que o Banco Mundial passou a ter maior influência global quando a conjuntura política e econômica fez com que se alterasse a correlação de forças dos países mais ricos, como os Estados Unidos, a partir dos processos de: “descolonização de Ásia e África nas décadas de 1960 e 1970 e a progressiva integração dos novos países ao Sistema ONU em tempos de Guerra Fria; criação do Movimento dos Países Não Alinhados em 1961 e sua diretriz de fortalecer as Nações Unidas como espaço de cooperação e democratização das relações internacionais; a proposta de criação de uma Nova Ordem Econômica Internacional (Noei), impulsionada por esse movimento e discutida na Assembleia Geral da ONU em 1974”.

<sup>93</sup> Sobre esta influência do Banco Mundial nos países do Sul, destaca-se o Consenso de Washington em 1989, reunião entre Estados Unidos, Banco Mundial, FMI e BID que teve como propósito traçar reformas e construir diretrizes para os países pobres, entre eles os da América Latina, produzindo verdadeiras “agendas econômicas para os países em desenvolvimento” (IANI, 2023) a partir da ideologia neoliberal que resultou no campo econômico na “desregulação

econômico, produzindo um verdadeiro *apartheid educacional* planetário. Além disso, atua como um banco comercial privado mesmo que seus objetivos e ações interfiram diretamente na esfera pública, privilegiando os interesses das elites do mundo industrializado como os Estados Unidos (LEHER, 1998; LEHER, 1999; MORETO, 2020).

Para Leher (1998, p. 9) a educação “está no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos”.

A sua prática é sustentada pela Teoria do Capital Humano. Para o Banco o capital humano está perdido devido uma crise “moral e econômica”, fruto da não aprendizagem dos estudantes que estão relegados à pobreza e exclusão, processo que impacta o desenvolvimento econômico da sociedade que está sob o controle da economia de mercado (MORETO, 2020).

Na narrativa do Capital Humano, todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise, cabendo a cada indivíduo fazer os investimentos necessários para ampliar o seu capital humano e com isso alcançar melhores condições de concorrência. Esta teoria cumpre uma função principal que é dissolver a ideia de classe, a partir da concepção de que o mundo não pode ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados (GIROTTTO, 2018).

Pelo contrário, na Teoria do Capital Humano “todos são proprietários”: ou dos meios e instrumentos de produção ou do capital humano. Concepção usada pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial para justificar o processo de acumulação e concentração de capital e que reforça a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe ao enfatizar somente o desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade, ocultando as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social (FRIGOTTO, 2003; FRIGOTTO, 2009).

---

dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa” (SAVIANI, 2018, p. 293).



Portanto, desconsidera a intensa luta de classes postulando que é através da “democratização das oportunidades educacionais” (CRUZ, 2003) que haveria uma gradual redistribuição de renda, colocando “a educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza” (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Para Silva e Estormovski (2023, p. 1) os efeitos da Teoria do Capital Humano ultrapassam a relação entre vida e trabalho, enfocando fortemente na “organização subjetiva” dos jovens. Para os autores, ocorre o reposicionamento das lógicas do capital humano e suas expectativas formativas para as juventudes por meio de reformas como a do “Novo Ensino Médio”, a partir da “lapidação de estilos afetivos específicos por meio de tecnologias pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de capacidades pessoais e que enfatizam a dimensão subjetiva”.

Os autores destacam que a contrarreforma produz a “fabricação de subjetividades monetizáveis” a partir da mobilização de noções como protagonismo juvenil, projetos de vida, educação integral, competências socioemocionais e empreendedorismo, demonstrando novas “formas” de avanço da neoliberalização da educação em curso desde o final da década de 1990, demarcando que a contrarreforma produz a “proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 5). Apontam que esta customização curricular favorece a constituição de subjetividades monetizáveis a partir do investimento sobre as emoções dos jovens:

Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 5).

Portanto, demarcam que há uma reconfiguração dos debates sobre a Teoria do Capital Humano a partir de propostas curriculares que enfocam na subjetividade dos estudantes, como a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” que produz uma “customização curricular direcionada a uma formação

convergente com a constituição de um estilo afetivo adaptável à organização produtiva” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 9).

A partir deste entendimento mais amplo sobre a Teoria do Capital Humano cujo ideário postula que “não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual” (FRIGOTTO, 2009, p. 75) que se impõe a necessidade individual de “desenvolver competências” para se garantir a “empregabilidade no mercado”.

Importa ressaltar que não se trata apenas de produzir trabalhadores dóceis para o mercado de trabalho precarizado, pois o próprio mercado não conseguirá absorvê-los em sua totalidade, mas também conformar uma subjetivação neoliberal que não faça destes sujeitos “revolucionários”, mas sim, ultraconservadores que não ataquem o sistema:

No neoliberalismo autoritário, trava-se uma guerra “em defesa do mercado”. A estratégia é construir uma equivalência entre sociedade e mercado, convertendo o trabalhador em empresário de si mesmo de modo a situá-lo do mesmo lado político do grande capital. Os “inimigos” são aqueles que desafiam politicamente a lógica do mercado e buscam limitá-la, sendo associados simbolicamente a uma elite corrupta que busca privilégios, ou aqueles que foram derrotados e/ou banidos da competição sendo vistos como ameaças à rentabilidade e à segurança da população (ANDRADE *et. al.*, 2021, p. 10).

Silva (2019) ressalta que o “modelo de competências” ou “formação baseada em competências” têm origem do campo do trabalho e da educação profissional, em meio ao cenário internacional de reconfiguração produtiva. A autora realiza um levantamento sobre a incorporação do modelo de competências em diferentes países e conclui que não se trata de um modelo único de formação “para o trabalho”, mas envolve um conjunto de elementos em comum:

...a associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho (SILVA, 2019, p. 129).

Para Silva (2019, p. 133) houve uma tendência na substituição do conceito de qualificação pela noção de competência, um “movimento justificado

pela busca da maior competitividade que apostava no desempenho do trabalhador para firmar seus parâmetros”, consolidando-se uma racionalidade fundamentada no mercado de produção, de consumo e de trabalho que estabelece um tipo de formação orientada por critérios economicistas, “decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados”.

A Teoria do Capital Humano e o modelo de competências ficaram evidentes no contexto brasileiro a partir da hegemonia neoliberal sobre a educação que ocorreu mais fortemente a partir da década de 1990, consequência da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>94</sup> realizada em Jomtien na Tailândia, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM). O Brasil assinou a Carta de Jomtien nesta conferência que foi o marco inicial das reformas educacionais de viés neoliberal, e em 1995 a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a debater a questão da educação (KATUTA, 2020a).

No entanto, destaca-se a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais do Brasil desde 1960, com o apoio do governo e das elites nacionais, restringindo a educação “ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado” (CRUZ, 2003, p. 72).

No que diz respeito à intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais do Brasil, destaca-se o acordo de empréstimo do Ministério da Educação (MEC) com o Banco Mundial (BM) no valor de 250 milhões de dólares para financiar a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017). A partir do “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio” com

---

<sup>94</sup> Moreto (2020) ressalta que nesta Conferência os organismos internacionais, os governos e o empresariado apresentaram proposições acerca da aprendizagem a partir de uma lógica econômico-empresarial, a partir de políticas curriculares de formação mínima de trabalhadores para o mercado que focava em cálculo, solução de problemas, leitura, escrita e expressão oral, bem como em habilidades, valores e atitudes.

previsão de devolução de 1,577 bilhões de dólares (referência de taxa de juros<sup>95</sup> de 2018). Este valor que o MEC emprestou do Banco Mundial financia “parte” da contrarreforma e está dividido em dois componentes: o primeiro refere-se à “Implantação do novo Ensino Médio” no valor de 221 milhões de dólares para financiar principalmente a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral e o segundo componente refere-se à “Assistência Técnica” no valor de 29 milhões de dólares para financiar principalmente as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização. Além disso, o projeto do Acordo dispõe que será utilizado o valor de 1.327 bilhões de dólares do MEC/Governo Federal para a implementação do “NEM” (FERREIRA *et al*, 2019; FORNARI; DEITOS, 2021).

O processo de financiamento externo para políticas nacionais se realiza num processo de recíproco movimento. Ou seja, os interesses internos das forças, organizações, sejam sociais, econômicas e políticas articulam-se com interesses externos, numa dinâmica contraditória e articulada com os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional. Esse, por sua vez se expressa nas personificações em instituições, classes, frações, grupos, projetos e indivíduos (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 190).

Este empréstimo produz o endividamento do Estado, entendendo que a dívida “é o meio predileto do capital de impor sua forma particular de escravidão. Isso se torna duplamente perigoso quando o poder dos credores subverte e tenta aprisionar a soberania do Estado” (HARVEY, 2018, p. 201).

Para Fornari e Deitos (2021, p. 204) trata-se do tratamento das políticas educacionais como mercadorias-reformas, pois são reformas negociadas como mercadorias que produzem o endividamento público. Este cenário de empréstimo torna a reforma uma mercadoria pois o valor emprestado entra num processo de financeirização, com pagamento de juros e encargos, aumentando o valor da dívida e a especulação financeira, correspondendo em até três vezes o valor inicial recebido pelo MEC/Governo Federal. Ao tratar as políticas

---

<sup>95</sup> O acordo de empréstimo entre o governo ilegítimo Temer e o Banco Mundial foi na seguinte condição: “a) valor do empréstimo: US\$ 250.000.000,00; b) valor da contrapartida: US\$ 1.327.000.000,00; c) juros: Libor 6m + 1,65%; d) comissão de abertura: 0,25%; e) comissão de compromisso: 0,25%; f) taxa de administração: não aplicável; g) carência: 5 anos; h) prazo total: 24,5 anos; i) demais custos: não aplicável” (BRASIL, STN, 2017, p. 1).

educacionais como mercadorias-reformas têm se a concepção de educação como “um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital, sustentando e reproduzindo os interesses socioeconômicos internos articulados com os interesses externos”.

Compreende-se que os dispositivos de controle da SEED-PR apontados pelos(as) educadores(as) e as bases ideológicas da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” estão alinhados ao projeto de educação do Banco Mundial, isto é, resultam deste contexto global de regulação educacional que produz consequências para a gestão escolar e para o trabalho docente. Em um contexto onde os(as) educadores(as) precisam assumir forçadamente novas funções e responsabilidades para responder às exigências dos órgãos do sistema, dominando novas práticas e saberes (OLIVEIRA, 2006).

Este contexto global de regulação educacional utiliza a tecnologia para disseminar ideias sobre as estruturas econômicas e políticas dominantes. Portanto, a tecnologia não é neutra e revela “questões de poder, controle, conflito e resistência que cercam qualquer uso da tecnologia na educação” (SELWYN, 2017, p. 19).

Logo, a dimensão ideológica da tecnologia legitima certos posicionamentos e aprofunda desigualdades educacionais, processo que resulta do vínculo entre tecnologias digitais e as políticas educacionais neoliberais (SELWYN, 2017):

...os modos como as tecnologias digitais se relacionam com a novas formas de governança educacional - mais especificamente, como essas tecnologias, enquanto ferramentas, viabilizam a realização de princípios ligados à "performance", "eficácia" e "responsabilidade" [...] muitos sistemas virtuais que apoiam um regime de escrutínio público ou de controle externo no que diz respeito às escolas. Esse ranqueamento e sistema de comparação pode ser exemplificado com base na circulação de dados - oriundos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - e ligados aos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 65 países [...] as instituições educacionais estão sujeitas a uma variedade de regimes internos de controle digital, como é o caso, por exemplo, de sistemas de modelagem algorítmica (SELWYN, 2017, p. 32).

Para Kaufman (2019, p. 53) os algoritmos são um “conjunto de instruções matemáticas, uma sequência de tarefas para alcançar determinado resultado em um tempo limitado”. Para a autora, o algoritmo requer informações

precisas e é definido por um conjunto de regras, interferindo na circulação de dados.

Trata-se do processo de dataficação da educação (AFONSO, 2021, p. 7), o qual consiste “na recolha de dados a todos os níveis do sistema educativo, sobretudo em relação ao ensino, à aprendizagem e à gestão das escolas”:

Os dados têm vários objetivos e são recolhidos com o uso de uma ampla gama de tecnologias de rastreamento, deteção e análise. O uso das plataformas informáticas e o recurso a algoritmos permitem tratamentos e análises de crescente complexidade [...] A dataficação transforma os resultados dos testes, os registos dos estudantes e outras informações sobre a educação (como relatórios da inspeção) em dados digitais que podem ser tratados (AFONSO, 2021, p. 7).

Neste contexto, o papel do Estado “ao utilizar sistemas algorítmicos e soluções automatizadas, vai ficando mais opaco, menos transparente, mais subordinado às decisões tecnocráticas e mais distante de uma democratização efetiva” (SILVEIRA, 2019, p. 1638).

Destaca-se que os currículos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) estão alinhados à concepção de currículo do Banco Mundial, pautados no modelo de competências, ou seja, onde a ênfase na aprendizagem está em desenvolver competências transformando a escola em uma empresa, pois “se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados”, não havendo de fato uma preocupação com a formação integral do estudante (ANPED, 2018, n/p).

Compreende-se que as avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que alimenta os resultados nas avaliações internacionais como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>96</sup>) demonstra a concepção de avaliação do Banco Mundial.

---

<sup>96</sup> “É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos [...] O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE, coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional” (INEP, 2024, n/p).

Lima e Gandin (2019) ressaltam que a criação do SAEB em 1990 foi influenciada pelos organismos multilaterais, onde uma das exigências feitas para conceder empréstimos ao Brasil foi o desenvolvimento inicial do SAEB. Aponta que o Banco Mundial exerceu papel fundamental para a criação do SAEB a partir do seu financiamento e imposições de condicionalidades.

Neste sentido, a concepção de avaliação do Banco Mundial está ligada à concepção de currículo por modelo de competências, pois “a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”, reproduzindo mecanismos de pressão sobre gestores, professores e estudantes (FREITAS, 2018, p. 78).

Moreto (2020) ressalta que no relatório de 2018 do Banco Mundial aparece a questão das “visitas de acompanhamento na escola”, onde profissionais treinados se deslocam até os professores(as) de forma contínua. Logo, a Tutoria Pedagógica implementada pela SEED-PR possui a mesma finalidade de fiscalização, reafirmando que este dispositivo de controle faz parte de uma lógica global.

Moreto (2020) também evidencia que a perspectiva de formação continuada de professores do Banco Mundial baseia-se na noção de competências e habilidades, enfocando no treino, prescrição, aplicação e técnicas de ensino-aprendizagem. Esta é a mesma concepção de formação do Programa Formadores em Ação da SEED-PR que serve para treinar professores para “instrumentalizar estudantes” a partir das competências e habilidades necessárias para tornarem-se “trabalhadores flexíveis”.

A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) concebe a educação como “fenômeno simples” e a escola como “instituição simples”, ambas controláveis a partir de uma ordem hierárquica de poder. Pois, considera a escola uma entidade descontextualizada e sem território, revelando uma “perspectiva a-histórica e a-geográfica que não compreende os movimentos contraditórios de constituição deste espaço enquanto lugar de conflito e diálogos dos diferentes sujeitos sociais”, servindo apenas para aumentar o controle sobre elas e sobre o trabalho docente (GIROTTI, 2018, p. 20).

Ao evidenciar este contexto, compreende-se que a ofensiva neoliberal vivenciada pelos(as) educadores(as) a partir dos dispositivos de controle da



SEED-PR e da imposição do “Novo Ensino Médio” são consequências desta Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004) definida pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, o qual fundamenta o seu projeto de dominação pelo viés da educação por meio da Teoria do Capital Humano e do modelo de competências.

Portanto, pode-se concluir que os dispositivos de controle da SEED-PR (Currículo da Rede Estadual Paranaense, Plataformização, Avaliação em larga escala, Atribuições dos(as) diretores(as), Tutoria pedagógica, Programa Formadores em Ação e RCO+Aulas) são mecanismos de lapidação da subjetividade, retiram a autonomia docente e são antagônicas à proposta formativa do MST-PR, considerando a imposição de precisar “conciliar” os elementos da proposta educacional das escolas Itinerantes e de Assentamentos com os dispositivos de controle da SEED-PR. A imposição da padronização curricular, a aplicação de avaliações e a responsabilização verticalizada produzem mecanismos de pressão sobre gestores(as), educadores(as) e educandos(as), constituindo um ambiente escolar doente com sujeitos(as) psicologicamente saturados. Neste contexto, se estabelece o enfrentamento contínuo por parte dos(as) educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos contra estes dispositivos de controle, fiscalização, responsabilização e reprodução de uma razão neoliberal.

A imposição do “Novo Ensino Médio” por meio da MPV 746/2016 em contexto de golpe de Estado demonstra o autoritarismo e a coadunação do Estado com os reformadores empresariais da educação em nível nacional (Todos pela Educação, Movimento pela Base) e estadual (Centro Superior de Ensino de Maringá-UniCesumar). Compreende-se que o ensino médio é território em disputa (ARROYO, 2013) e sua formulação é um processo em movimento, desenhado desde o Projeto de Lei n. 6.840/2013. É no mesmo contexto antidemocrático de imposição da MPV 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) que se instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Demarca-se que o “Novo Ensino Médio” é fruto do empresariamento da educação e de uma imposição autoritária, portanto, seu projeto formativo busca a manutenção das desigualdades sociais e para isso é necessário que se estabeleça o esvaziamento curricular, a padronização curricular, o incentivo ao individualismo, sendo, portanto, um projeto formativo

alinhado às políticas neoliberais dos anos 90 com foco para o mercado de trabalho precarizado, mas, que neste momento histórico-geográfico busca cooptar e gerir as subjetividades dos estudantes por meio de dispositivos como o Projeto de Vida, a Educação Financeira e o Empreendedorismo, impondo os principais valores que fundamentam o neoliberalismo. Frente a estes processos, sempre ocorreu o enfrentamento por parte dos(as) educadores(as) e educandos, materializado na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio em 2014, nas ocupações secundaristas em 2016 até às articulações mais recentes com a divulgação da “Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio” em 2022, às mobilizações no dia 15 de março de 2023, o Dia de Luta pela Revogação do “Novo Ensino Médio”, à proposição do PL n. 2.601/2023 pelos educadores e ativistas dedicados ao direito à educação e ao Ensino Médio de qualidade e às conquistas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024 com a aprovação da revogação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio”, da BNCC e da BNC-Formação no documento final à ser enviado ao Congresso Nacional.

Constata-se que os dispositivos de controle da SEED-PR e a imposição do “Novo Ensino Médio” são consequências de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial em coadunação com a elite brasileira, representada pelos reformadores empresariais da educação. As concepções de educação, currículo e avaliação presente nos dispositivos de controle da SEED-PR e na contrarreforma do “Novo Ensino Médio” são alinhadas às concepções fomentadas pelo Banco Mundial, assentada, portanto, na Teoria do Capital Humano e no modelo de competências que se materializam nas escolas a partir destas políticas neotecnicistas, instrumentos de reprodução de uma razão neoliberal e lapidação de subjetividades.

Todos estes dispositivos acrescidos do projeto formativo da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” legitimam a ofensiva da Pedagogia Neoliberal nos territórios das áreas de Reforma Agrária. Inclusive, muitos deles, servem para implementar de forma autoritária e reguladora a contrarreforma, como por exemplo, através das aulas prontas da BNCC e da Tutoria Pedagógica, que têm como intencionalidade vigiar se o(a) educador(a) está fazendo Projeto de Vida e/ou Educação Financeira.

Neste contexto, importa ressaltar o papel preponderante dos reformadores empresariais da educação na disseminação do “Novo Ensino Médio”, processo que se materializa por meio da produção de materiais didáticos e cursos de formação para educadores(as) e estudantes do Ensino Médio.

### 3 REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISSEMINAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Ao evidenciar que a ofensiva neoliberal do Estado produz a mercantilização da Educação por meio dos dispositivos de controle da SEED-PR e da imposição do “Novo Ensino Médio”, ambas consequências de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), compreende-se que no contexto brasileiro, os reformadores empresariais da educação são importantes atores de disseminação do “Novo Ensino Médio”, por meio da produção de materiais didáticos e cursos de formação para educadores(as) e estudantes do Ensino Médio.

Os reformadores empresariais da educação são os atores responsáveis pela implementação do “Novo Ensino Médio” e constituem o Movimento Todos pela Educação<sup>97</sup> (TPE) e o Movimento pela Base<sup>98</sup>:

O empresariado organizado no movimento Todos pela Educação atende a orientações dos organismos multilaterais, em que nos contextos nacionais predominam seus objetivos, externos aos referidos contextos, mas em conformidade com o externo, ou seja, os organismos multilaterais. É o movimento de instalação: os objetivos são forjados em organizações internacionais e, em seguida, instalados em espaços locais (MORETO, 2020, p. 9).

Sob o discurso da necessidade de “melhoria educacional”, esses movimentos representam os conglomerados empresariais que atuam na educação para servir aos seus próprios interesses, cujo objetivo principal é a mercantilização da educação e sua consequente financeirização:

---

<sup>97</sup> O Movimento Todos pela Educação se autodefine como uma organização da sociedade civil “sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos” financiados por recursos privados o que garante “a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (Todos pela Educação, 2023).

<sup>98</sup> O Movimento pela Base se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Possui como mantenedores a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho e o Movimento Bem Maior, além da Fundação Roberto Marinho como doador (Movimento Pela Base, 2023).

O processo de mercantilização da educação pode ser caracterizado pela sua transformação de direito de todos em mercadoria que, desdobrada em vários produtos e serviços passa, por exemplo, a produzir livros didáticos, plataformas e programas educacionais, formação inicial e continuada, planos de ensino, aulas, entre outros. Tais produtos e serviços educacionais têm como fundamento a criação de mercados para a manutenção e a ampliação de lucros no mercado educacional. O processo de financeirização da área educacional é expressão da intensificação da sua mercantilização, refere-se à participação de conglomerados financeiros que, por meio de criações, aquisições e fusões de empresas educacionais, acabam por concentrar capitais constituindo oligopólios que formam fundos de investimento por meio da abertura de capital na bolsa de valores. (KATUTA, 2020b, p. 22).

Cássio (2023, n.p.) ressalta que durante o primeiro ano do governo Bolsonaro, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)<sup>99</sup> criou a “Frente Currículo e Novo Ensino Médio” com o objetivo de implementar a contrarreforma em todos os estados brasileiros, a partir da elaboração dos currículos. Como consequência, ocorreu a articulação das secretarias de educação dos estados com diferentes organizações privadas, as quais “produziram pesquisas, elaboraram planos de ação e produtos de comunicação”.

As organizações privadas são interessadas nos recursos públicos que são disponibilizados para a implementação da contrarreforma porque vendem assessorias para a implementação de currículos, avaliação e monitoramento da implementação nos estados, materiais pedagógicos, livros didáticos, desenhos de programas de escola de tempo integral, formação de professores(as) e a própria oferta da formação em nível médio que ocorre por concessão junto às secretarias de educação, no âmbito de disciplinas dos itinerários formativos (CÁSSIO, 2023; JAKIMIU, 2023).

Cássio (2023) a partir da análise dos Planos de Implementação da contrarreforma do NEM dos estados brasileiros identificou ampla participação de organizações privadas na implementação do NEM:

---

<sup>99</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação de direito privada sem fins lucrativos fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Busca a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas (PORTAL CONSED, 2024).

**Quadro 18** - Participação de organizações privadas na implementação da contrarreforma do NEM

| Organização privada                            | Estados |
|------------------------------------------------|---------|
| Instituto Reúna                                | 21      |
| Senai                                          | 19      |
| Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social           | 15      |
| Instituto de Corresponsabilidade pela Educação | 14      |
| Sebrae                                         | 14      |
| Instituto Sonho Grande                         | 11      |
| Instituto Iungo                                | 10      |
| Fundação Telefônica Vivo                       | 10      |
| Instituto Natura                               | 9       |
| Instituto Ayrton Senna                         | 8       |
| Senac                                          | 6       |
| Instituto Unibanco                             | 6       |
| Fundação Getúlio Vargas                        | 5       |
| Junior Achievement                             | 5       |

Fonte: Cássio (2023).

Destaca-se a atuação do Instituto Reúna, que está presente em 21 estados brasileiros, a atuação do Senai, que está presente em 19 estados e o Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social, que está presente em 15 estados.

Segundo Farias (2022) a Fundação Lemann criou o Instituto Reúna em 2019 para implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo Ensino Médio” e convidou a empresária Katia Stocco Smole<sup>100</sup>, que já era assessora da Fundação Lemann para ser diretora executiva dele.

No site do Instituto Reúna fica explícita a finalidade do instituto em fornecer “ferramentas práticas”, como a Base Comentada do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares, para “apoiar as secretarias na revisão dos currículos do Ensino Médio”. O instituto também visa atuar nos processos de formação docente a partir de percursos formativos.

De acordo com o instituto, “movido pela paixão pelo aprendizado, o Instituto Reúna nasceu para impulsionar a implementação da BNCC” (Instituto Reúna, 2024, n.p).

O Instituto Reúna possui diversos “parceiros<sup>101</sup>” e oferta em seu site “materiais” para professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), entre

<sup>100</sup> A empresária é “assessora da Fundação Lemann, Diretora Executiva do Instituto Reúna, Diretora do Mathema, ex-Secretária de Educação Básica do MEC, em 2018, na Gestão do Ministro Rossieli Soares, do governo Michel Temer, ex-membro do Conselho Nacional de Educação, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, associada do Todos pela Educação, membro do Movimento pela Base.” (FARIAS, 2022, n.p.).

<sup>101</sup> De acordo com o portal do Instituto Reúna (2024, n/p) seus parceiros são: Itaú Social, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Iungo, B3 Social, A BID Lab (Laboratório de inovação do Banco

eles(as) trilhas formativas, avaliações e planos de aula prontos e alinhados à BNCC.

De acordo com informações fornecidas pelo Instituto Reúna, o site do instituto consta com mais de 1 milhão de usuários e mais de 200 mil downloads de materiais em mais de 4 mil municípios de todos os estados do país. Além de programas com parceria de implementação da BNCC em 39 secretarias municipais e 22 estaduais (Instituto Reúna, 2024, n.p.).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é integrante do Sistema Fiep<sup>102</sup> e:

...promove educação profissional em todos os níveis, da iniciação profissional à pós-graduação, atendendo às necessidades específicas dos trabalhadores e das empresas em diversos segmentos industriais. Por meio dos Institutos Senai de Tecnologia e Inovação e dos Centros de Educação Profissional, assessora empresas no desenvolvimento de soluções inovadoras para seus negócios, disponibilizando transferência de tecnologia, pesquisa aplicada e laboratórios, que criam um diferencial competitivo para o seu produto (SISTEMA FIEP, 2024, n/p).

O Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social foi criado em 1993 e possui presença marcante no Todos pela Educação, junto ao Itaú Unibanco, o maior banco da América Latina que em 2020 investiu 275 milhões de reais em projetos e programas da Fundação Itaú Social (MORGAN, 2022).

No portal eletrônico do Itaú Educação e Trabalho consta que o mesmo “atua em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica”. E no portal eletrônico do Itaú Social consta que “todas as ações desenvolvidas pelo Itaú Social têm como objetivo contribuir com a melhoria da educação pública brasileira” (Itaú Social, 2024, n.p.).

De acordo com Martins e Krawczyk (2018, p. 6) o conglomerado empresarial atua em diferentes instâncias de decisão político-educativa e se entrelaçam com os quadros políticos no âmbito do Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas implícitas e explícitas de

---

Interamericano de Desenvolvimento), Brazil Foundation, Fundação Telefônica Vivo, iFood Social, Instituto Gesto, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), British Council, Movimento pela Base.

<sup>102</sup> A Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP) é composta pelas instituições Sesi, Senai e Instituto Euvaldo Lodi (IEL).



cogestão com o Estado. Para as autoras, a escola pública é um nicho de mercado importante para o setor privado porque além de operar na produção e venda de materiais didáticos, na formação de educadores(as) e na prestação de consultorias, transmite “a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores)”. Logo:

Não é sem intencionalidade que a educação pública é a escolhida por capitalistas de diversos setores (bancário, industrial, financeiro, agronegócio) como principal frente de atuação dos seus braços sociais. Estas organizações são portadoras de projetos distintos, mas conseguem se reunir em torno da ideia de que a empresa é a principal organização social e o modelo deve ser reproduzido em todo o sistema escolar e da gestão pública educacional (FARIAS, 2022, p. 6).

Neste sentido, busca-se neste terceiro capítulo retratar o papel dos reformadores empresariais da educação na disseminação do “Novo Ensino Médio” por meio da produção de materiais didáticos, cuja finalidade é recodificar identidades, valores e modos de vida de educadores(as) e educandos(as) da classe trabalhadora.

Metodologicamente, foi realizada pesquisa nos portais eletrônicos a partir do levantamento de Cássio (2023), que destaca 14 organizações privadas: Instituto Reúna, Senai, Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Sebrae, Instituto Sonho Grande, Instituto Iungo, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Senac, Instituto Unibanco, Fundação Getúlio Vargas e Junior Achievement. Foram verificados os conteúdos voltados à Educação, no formato de materiais didáticos e cursos para educadores(as) e estudantes do Ensino Médio.

A partir da análise nos seus portais eletrônicos, foram identificadas nove categorias que demonstram o vínculo orgânico com o “Novo Ensino Médio”: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira, Discurso da inovação tecnológica, Foco no mercado de trabalho, Protagonismo estudantil, Professor-*coach* e Produção de pesquisas em educação.

De acordo com Harvey (2011, p. 15) “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos”. E se bem

sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que se torna inquestionável.

### 3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com Silva (2018, p. 5), a BNCC encontra respaldo legal na Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. A autora ressalta que desde 2014 o MEC elaborou documentos definindo direitos e objetivos de aprendizagem e que foi no governo ilegítimo Temer que estes textos passaram a conferir outros rumos, retomando velhos e empoeirados discursos. Foi com a Medida Provisória 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) que se instituiu a Base Nacional Comum Curricular, portanto, em um contexto antidemocrático e de autoritarismo, considerando a imposição de uma política de reforma de ensino médio por meio de medida provisória.

Albuquerque *et al* (2021) ressaltam que o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro-BNCC, para estabelecer o controle a partir de acordos entre o MEC e os estados onde se definiu ações e compromissos planejados em conjunto com os grupos que elaboraram a BNCC, isto é, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), as Organizações Sociais (OS), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Em suas análises, Jakimiui (2023) argumenta o estabelecimento de uma articulação entre a BNCC e demais normatizações no campo educacional com a finalidade de consolidar o projeto educacional neoliberal. De acordo com a autora, após a aprovação da BNCC, foi aprovada uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação<sup>103</sup>, a qual foi instituída pela Resolução n. 2 de 20 de dezembro de

---

<sup>103</sup> Pires e Cardoso (2020, p. 80) ressalta que em dezembro de 2018 o MEC lançou a Proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica sob a justificativa da necessidade de atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC. A proposta da BNC pretendia realizar mudanças nos cursos de Formação de Professores, além de outras específicas no curso de

2019 (BRASIL, 2019) e visava promover um alinhamento entre a formação de professores e o currículo da educação básica determinado pela BNCC. Além disso, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passaram também a adotar como referência a BNCC.

Silva (2015) questiona se é possível falar de um currículo nacional sem desconsiderar a realidade que não é linear, mas múltipla e diversa e aponta que a BNCC impõe uma padronização que é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores e dos estudantes de definirem juntos seu projeto formativo. Neste sentido, ressalta que a BNCC aprofunda as desigualdades pois não considera a diferença como elemento central no currículo, no que diz respeito a condição social, étnico-raciais, sexo, gênero, entre outras.

Pois a BNCC trata-se de uma “lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo”. Uma concepção que remonta ao ensino enciclopedista da transição do século XIX ao XX, constituindo um espaço rígido sem criação e participação efetiva que não considera a escola “enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas” (GIROTTI, 2017, p. 426).

Pelo contrário, busca o controle deste espaço com o objetivo de reduzir a educação e o conhecimento a “um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores” (GIROTTI, 2017, p. 426).

Portanto, ao compreender a intencionalidade da BNCC, destaca-se que o “Programa Nosso Ensino Médio” (**APÊNDICE F**) criado pelo Instituto Reúna, Instituto Iungo e Itaú Educação e Trabalho tem como objetivo fortalecer à Base

---

Pedagogia e redefinir a formação continuada do professor “na qual esse, ao longo da carreira, deveria desenvolver habilidades e competências a serem comprovadas mediante empenho ou titulação, passando por quatro níveis de proficiência: o Inicial (nível do docente novato que ingressou mediante desempenho no Enade, prova nacional, concurso local ou outra forma de avaliação); o Probatório (para o ingressado que deverá apresentar novas competências e habilidades); o Altamente Eficiente (o docente que estará na carreira mais avançada); e, por último, o Líder (o docente que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos)”. Para Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 898) a BNC-Formação é uma ferramenta para formar professores para ensinar a BNCC, é uma estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta.

Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

É voltado para a formação de professores(as) e gestores escolares e busca “promover a educação integral e transformadora das juventudes do país” a partir de dois objetivos: “contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores e apoiar na implementação dos novos currículos de Ensino Médio”. Além disso, contém trilhas de aprendizagem on-line e autoinstrucionais, materiais diversificados, atividades, pautas formativas, apresentações e infográficos (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

**Figura 23** - Portal eletrônico “Programa Nosso Ensino Médio”



Fonte: Nosso Ensino Médio (2024).

O programa é pautado em 6 “princípios orientadores”: 1) Foco no desenvolvimento de competências pelos educadores; 2) Escolas e redes de ensino como comunidades de aprendizagem; 3) Composição flexível de percursos para ser customizada em diálogo com contextos e demandas de redes de ensino, escolas e educadores; 4) Centralidade e protagonismo dos educadores no processo de formação; 5) Investimento na retroalimentação entre teoria e prática; e, 6) Homologia de processos como estratégia de aprendizagem, para que os educadores experimentem, na própria formação, a nova realidade de ensino que irão construir: Formação geral básica, itinerários formativos e eletivas para um percurso personalizado pelo educador; Projetos de vida dos

educadores como componente transversal; Metodologias ativas de aprendizagem (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

A “formação” oferecida é dividida em cinco níveis: Formação Geral Básica, Itinerários formativos para professores, Itinerários formativos para gestores escolares, Eletivas e Projetos de Vida, contendo a seguinte estruturação: Pauta formativa, Infográfico de resumo, Texto de referência e Materiais de apoio.

Dos cursos oferecidos, o enfoque está na BNCC, cujas temáticas abordam sobre: “Como funcionam os itinerários formativos em um currículo flexível”; “Como a gestão escolar pode transformar suas práticas em direção a uma escola inovadora, focada no desenvolvimento integral dos estudantes”; “Ciências da natureza e suas tecnologias: quais são as competências específicas desta área do conhecimento e como ela dialoga com as competências gerais da BNCC”; “Qual o papel da área de linguagens e suas tecnologias na formação integral dos estudantes”; “O que há de novo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Como ampliar seu repertório conceitual e prático para trabalhar com esta área do conhecimento”; e, “Quais são as competências específicas da área de Matemática e suas tecnologias?” (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Instituto Reúna destaca-se também a ferramenta “BNCC Comentada para o Ensino Médio” a qual, segundo o Instituto, “traduz comenta e explica as competências específicas e as habilidades de cada área de conhecimento desta etapa” e tem por objetivo “auxiliar na elaboração de currículos alinhados à BNCC” (Instituto Reúna, 2024, n/p).

Esta ferramenta sugere como as competências e habilidades podem ser desenvolvidas em diálogo com a educação integral e o projeto de vida dos estudantes, com o apoio de temas e objetos do conhecimento diversos. Traz inovações e estratégias metodológicas que colaboram para o trabalho integrado e contextualizado das áreas do conhecimento e exemplos de objetivos de aprendizagem (Instituto Reúna, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Instituto Ayrton Senna (IAS) há uma seção “Nossos materiais” e nele “Guias temáticos”, os quais, segundo o Instituto, são “uma ferramenta essencial para aprimorar práticas pedagógicas, com orientações práticas e teóricas que visam enriquecer a jornada educacional” e

servem para “guiar, apoiar e informar professores e gestores em temas centrais da educação”. Os guias temáticos dividem-se em dois temas: “BNCC” e “Guia gestão da aprendizagem”, o primeiro aborda sobre “O que é a BNCC”, “O estudante da Geração Z”, “Competências gerais da BNCC”, “Integração curricular e a BNCC” e “Referências sobre a BNCC”, já o segundo aborda sobre “Indicação para a revisão de currículos”, “Ferramentas da gestão eficiente” e “Ações para o desenvolvimento integral de todos” (Instituto Ayrton Senna, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social há mais de 125 “Cursos autoformativos”, em sua maioria com enfoque para a BNCC: “Introdução à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “A BNCC como oportunidade para rever o projeto político-pedagógico”, “Dimensões do trabalho do diretor e a BNCC”, entre outros.

**Figura 24** - Curso “Introdução à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” da Fundação Itaú



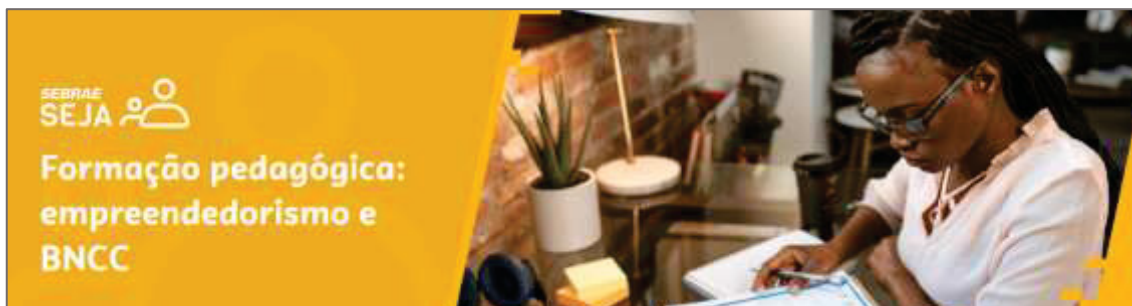
Fonte: Fundação Itaú (2024).

No portal eletrônico do Sebrae, destaca-se o curso com carga horária de 40 horas intitulado “Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC”, cujo objetivo é ofertar uma formação pedagógica transdisciplinar para aproximar professores de diversas áreas do conhecimento, a partir de três eixos: conhecimento, prática e engajamento profissional a partir do “desenvolvimento de competências para atuação com conhecimentos específicos e estratégias de



ensino aprendizagem de vivências na cultura empreendedora, de forma transversal às áreas do conhecimento da BNCC” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 25** - Curso “Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

A partir do exposto, compreende-se que os reformadores empresariais buscam consolidar o modelo de currículo da BNCC através destes materiais, o que implica uma concepção de currículo instrumental e de resultados imediatos, composto por um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e ao emprego que impede o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, negando a validade do conhecimento científico (LIBÂNEO, 2019).

### 3.2 Projeto de Vida

Alves e Oliveira (2020, p. 23) apontam que desde os anos 1990 a discussão sobre Projeto de Vida aparece nos documentos dos organismos internacionais, nas publicações do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que tratam o Projeto de Vida como “fio condutor de boas práticas na educação da juventude”. No entanto, as autoras ressaltam que o uso do termo também ecoa desde os espaços formais, não-formais e informais de educação, como nos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além disso, também se vincula ao campo religioso pelo viés da Teologia da Libertação da Igreja Católica e está presente na Constituição de 1988, “quando educadores progressistas debateram sobre politecnia e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude”.



No âmbito da contrarreforma do NEM, o termo Projeto de Vida é apropriado e ressignificado para servir aos interesses mercadológicos. Em suas análises, Danza (2019, p. 19) ressalta que o termo Projeto de Vida foi cooptado pelas estruturas de poder, fundamentado no ideário liberal “segundo o qual a realização do projeto de vida depende tão somente da dedicação e dos méritos individuais”.

No âmbito do estado do Paraná, o documento normativo n. 04/2021 do CEE/PR que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e dá base normativa ao RCNEM demarca que o Projeto de Vida é componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio e um de seus objetivos é orientar os estudantes quanto à escolha do itinerário formativo. O documento, conforme análises de Silva, Barbosa e Körbes (2022), enfatiza a ideia de uma juventude empreendedora de si.

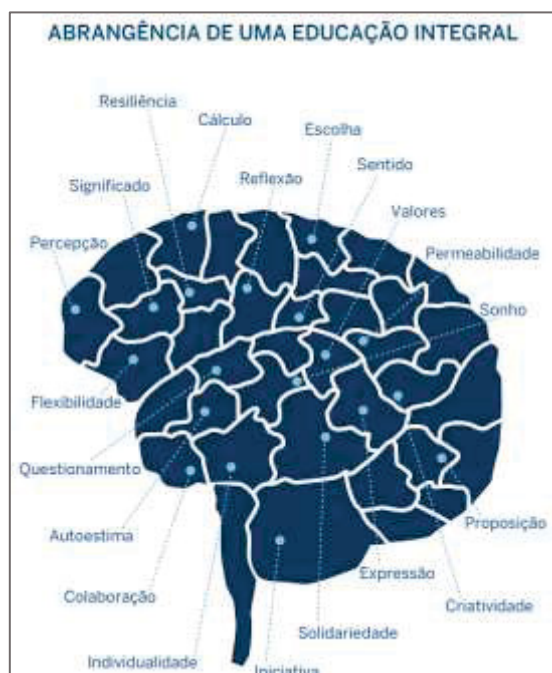
O documento evidencia a articulação do projeto de vida com o mundo do trabalho, entendido neste contexto de forma reduzida, como venda de força produtiva e destaca a questão do protagonismo estudantil:

Enquanto componente curricular de natureza interdisciplinar, **o Projeto de Vida deve estar integrado aos itinerários formativos e permitir que o estudante apure seu percurso escolar no Ensino Médio, enquanto protagonista de sua formação**, inclusive quanto à opção pelo itinerário formativo no qual complementará sua formação. Ou seja, em um primeiro momento, **o Projeto de Vida deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir dos quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho**. Na sequência, esse componente curricular deverá proporcionar as condições para que o estudante planeje, experimente e vivencie seu Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio. É esse processo de desenvolvimento do componente curricular - Projeto de Vida - que **irá garantir ao estudante a segurança e o reconhecimento de seu protagonismo** (PARANÁ, 2021, n.p., grifo nosso).

Portanto, ao compreender a intencionalidade do Projeto de Vida no âmbito do “Novo Ensino Médio”, destaca-se que no portal eletrônico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) o Projeto de Vida é anunciado como uma “solução central para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. Segundo o Instituto, o Projeto de Vida deve considerar os elementos da Educação Integral,

que são a resiliência, a individualidade, a iniciativa, a flexibilidade, a permeabilidade, o sonho, os valores, a autoestima, a proposição, entre outros (Ice, 2024, n/p).

**Figura 26 - Educação Integral para o ICE**



Fonte: Ice (2024).

O ICE ressalta que “o estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no coração da Escola da Escolha”, isto é, um modelo de educação integral criado pelo instituto “desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira”. Este, “amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo” (Ice, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Senac há o destaque para o Projeto de Vida, cujo enunciado diz: “Com atividades práticas, muito diálogo e troca de experiências, o Projeto de Vida contribui para que jovens possam tomar decisões, resolver problemas e lidar com situações inesperadas sobre a vida, o futuro e o trabalho” (SENAC, 2024, n/p).

No portal eletrônico da Junior Achievement destacam-se dois cursos sobre Projeto de Vida para estudantes do Ensino Médio. O primeiro é intitulado “5 atitudes para construir um futuro de valor”, que enfatiza a importância do foco e alinhamento de propósito no “momento que o caminho parece estar perdido”.

O curso promete ensinar “o que fazer e como fazer” com base em planejamento e ações para o estudante “construir um futuro de valor” (Junior Achievement, 2024, n/p).

**Figura 27** - Curso “5 atitudes para construir um futuro de valor” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

O segundo curso denominado “Seja UMA grande líder” é voltado às jovens do Ensino Médio e promete ajudá-las a reconhecerem que podem ser grandes líderes, inspirando-se pela sua própria história. Enfatiza que “quase sempre buscamos alguém que nos inspire, que seja um exemplo de liderança para nós. Mas é raro pararmos para pensar no quão inspiradora nossa história é” (Junior Achievement, 2024, n/p).

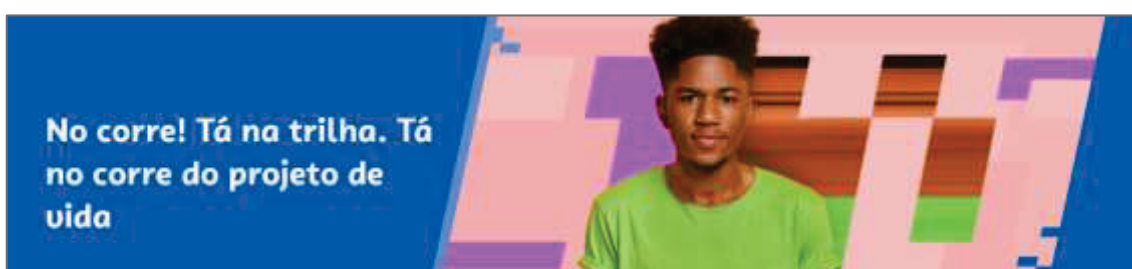
**Figura 28** - Curso “Seja UMA grande líder” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

No portal eletrônico do Sebrae destacam-se três cursos sobre Projeto de Vida para estudantes do Ensino Médio. O primeiro é intitulado “No corre! Tá na trilha. Tá no corre do projeto de vida”, possui carga horária de 25 horas e promete ensinar a “criar um projeto de vida estabelecendo objetivos e metas e ainda desenvolver atitudes empreendedoras, se capacitando para realizar o planejamento financeiro com consumo consciente”. Além disso, enfatiza a importância de “compreender as tendências para o trabalho no século 21” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 29** - Curso “No corre! Tá na trilha. Tá no corre do projeto de vida” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O segundo curso denomina-se “Dando o play no Futuro: ferramentas para a ação”, possui carga horária de 20 horas e propõe uma jornada de autoconhecimento do estudante, onde o mesmo vai descobrir o que gosta, quais suas habilidades, como imagina o futuro e o que “tem feito no presente para isso?” e enfatiza: “juntos vamos explorar essas e outras questões que vão te ajudar no desenvolvimento das habilidades necessárias para construir um futuro de sucesso” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 30** - Curso “Dando o play no Futuro: ferramentas para a ação” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

Por fim, o terceiro curso intitulado “Hora da Virada” possui carga horária de 12 horas e promete ensinar ao estudante identificar seus propósitos, desenhar seu projeto de vida e transformá-lo em empreendimentos de sucesso. Enfatiza ainda a importância de desenvolver as competências como empatia e capacidade de resolução de problemas.

**Figura 31** - Curso “Hora da virada” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

No portal eletrônico da Fundação Telefônica Vivo o Projeto de Vida é um eixo do Programa Pense Grande<sup>104</sup>. Destaca-se o papel do professor enquanto “um facilitador, que orienta e estimula o estudante a conhecer a si e ao mundo que o cerca”, para possibilitar que o mesmo identifique seus objetivos pessoais, acadêmicos, profissionais e seu papel como cidadão para ser capaz de protagonizar sua história e traçar o próprio caminho (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p).

Há ainda a ênfase no Projeto de Vida articulado à meritocracia e ao empreendedorismo, a partir de matérias intituladas “[Jovem apaixonado por astronomia consegue recursos para estudar na Nasa](#)”, “[Projeto de Vida: skatista referência no Piauí não desiste de sonhar](#)”, “[Projeto de Vida: amor pela Amazônia e pelo empreendedorismo fazem jovem proteger seu território](#)”, “[Autoconhecimento: faça o teste e descubra se você já o pratica!](#)”, etc.

<sup>104</sup> “O Programa Pense Grande convida jovens de todo o Brasil a pensarem no seu projeto de vida, compreendendo as tecnologias digitais como aliada na solução dos desafios do dia a dia, e apoiando a implementação de políticas públicas em educação do novo Ensino Médio” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p).



**Figura 32** - Projeto de Vida na Fundação Telefônica Vivo



Fonte: Fundação Telefônica Vivo (2024).

No portal eletrônico do Instituto longo há uma seção em destaque sobre Projetos de Vida, onde enfatiza-se que foi preparado uma série de materiais para os professores(as) e gestores(as) escolares do Ensino Médio, no formato de “planos de aulas de projetos de vida, videoaulas, relatos de outros professores, *podcasts* sobre o tema” para que estes possam “mergulhar no tema dos projetos de vida na escola”. Enfatiza-se a construção de projetos de vida a partir do estudo de “teorias psicológicas e práticas educacionais que ajudem a comunidade escolar na criação de programas que fortaleçam os projetos de vida” (Instituto longo, 2024, n/p).

Na concepção do Instituto longo, os Projetos de Vida “ligam-se diretamente a metas de curto prazo, as quais vão sendo assumidas por aqueles que se lançam, **com resiliência**, na construção de seus projetos”. Pontua que o Projeto de Vida é “**aquilo que dá sentido à existência**” e que “estimula a busca por solucionar diferentes tipos de problema e por superar etapas específicas a cada momento da história de cada um” (Instituto longo, 2024, n/p, grifo nosso).

Destaca-se também a produção de planos de aula sobre Projetos de Vida, tais como, “[Plano de aula de Projetos de vida nº5: dilemas do mundo](#)”, “[Plano de aula de Projetos de vida nº8: possibilidades profissionais dos jovens](#)”, “[Plano de aula de Projetos de vida nº9: primeiros passos profissionais](#)”, “[Plano de aula de Projetos de vida nº10: como se apresentar em ambientes profissionais e acadêmicos?](#)”, etc.

**Figura 33** - Material didático e pedagógico Instituto Iungo



Fonte: Instituto Iungo (2024).

**Figura 34** - Seção de Projetos de Vida do Instituto Iungo



Fonte: Instituto Iungo (2024).

O Instituto Iungo e o Instituto Porvir<sup>105</sup> criaram em 2021 um “Planejador de Aulas” exclusivo para o Projeto de Vida, o qual, segundo os mesmos trata-se de uma ferramenta para que o professor salve, compartilhe e publique seus planos de aula. Enfatiza-se que “existem vários elementos a ser pensados e planejados para o trabalho com projetos de vida” e incentiva o professor a percorrer “todas as etapas de construção no Planejador de Aulas”. Há ainda no portal uma seção que reúne professores de vários lugares do Brasil que “contam

<sup>105</sup> “uma organização sem fins lucrativos que busca impulsionar transformações que garantam qualidade, equidade e contemporaneidade para a educação brasileira” (Instituto Porvir, 2024. n/p).



como estão trabalhando com projetos de vida em suas escolas e como essa experiência impactou suas vidas e as de seus alunos (Planejador de aulas, 2024, n/p).

**Figura 35** - Planejador de aulas de Projeto de Vida do Instituto Iungo



Fonte: Planejador de aulas (2024).

No portal do Instituto Reúna o Programa Nosso Ensino Médio destaca a importância de os educadores orientarem os jovens para fazer escolhas alinhadas aos seus projetos de vida, enfatizando “O que se ensina afinal sobre Projetos de Vida? Qual é o papel da escola para que os jovens construam seus projetos de vida profissionais? Como trabalhar projetos de vida na escola?” (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

Sobre o componente curricular Projeto de Vida o(a) educador(a) Girassol (2023) denota um olhar crítico sobre e relata que quando participou do Programa Formadores em Ação da SEED-PR junto a outros educadores(as) das escolas regulares, muitos deles “elogiavam” a proposta por trabalhar “oratória”. Aponta que o conteúdo da aula no âmbito desta “formação” era sobre ensinar os estudantes a se portarem em entrevista de emprego e em outra ocasião mostrava situações como: “Joãozinho ganha um salário mínimo, e aí cabe ao professor do Projeto de Vida ensinar o Joãozinho a organizar o dinheiro dele para ele viver melhor”. Girassol (2023) evidencia a ausência de crítica sobre a dimensão de classe e principalmente sobre a ausência de debate sobre a normalização das relações de exploração do trabalho. Nesta direção, Girassol

(2023) relata que questionou quem estava aplicando a formação: “mas Joãozinho não pode questionar o porquê que ele ganha um salário mínimo e trabalha tanto?” (Girassol, 2023).

Na concepção do(a) educador(a) Violeta (2023), a intencionalidade do Projeto de Vida em sua proposta original é superficial e não evidencia as contradições estudante do campo enquanto classe trabalhadora: “o projeto de vida está condicionado por um conjunto de coisas, inclusive no campo, pensar essa questão do mercado de trabalho sem você trazer as contradições da realidade material não faz nenhum sentido”. Além disso aponta que nesta proposta o(a) professor(a) “tem que fazer uma sessão de terapia coletiva com os(as) estudantes” (Violeta, 2023).

A partir do exposto, destaca-se que o Projeto de Vida, enquanto componente curricular obrigatório, impõe que o estudante faça o “planejamento de sua trajetória de vida”, no qual “a administração de sua marca pessoal (necessariamente motivada, dinâmica e pró-ativa) é instrumentalizada para se tornar uma meta constante em meio à imprevisibilidade econômica e social”. Em outras palavras, o Projeto de Vida é um instrumento de transformação do indivíduo “para que sua marca pessoal se torne capital afetivo monetizável” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2017, p. 15).

Logo, busca-se “rentabilizar a psique, customizando-a de modo que se constitua como um conjunto equilibrado de sentimentos e emoções que se apresentem como diferenciais” através da construção e reinvenção de “versões melhores de si mesmo” (atitudes e habilidades a serem adquiridas), tais como extroversão, resiliência, empatia, abertura ao novo e engajamento (SILVA, ESTORMOVSKI, 2017, p. 9).

Trata-se da “mercantilização da esfera afetiva e sua transformação em capital”, onde almeja-se monetizar não apenas a força de trabalho, mas a própria subjetividade, produzindo “comportamentos flexíveis, afeitos à inovação e ao risco”, cuja maleabilidade e capacidade de adaptação ganham centralidade através da construção de “percursos a partir de suas intenções e desejos” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 8).

Para Han (2016, p. 40) trata-se da transformação das emoções em matéria-prima pelo neoliberalismo, o qual as utiliza como recurso para alcançar maior produtividade e rendimento. Para o autor, “as emoções positivas são o

fermento para o crescimento da motivação”, pois processos psíquicos e mentais são moldados para serem otimizados para o aumento da produtividade a partir da amabilidade e dos discursos de abundância e positividade. Busca-se explorar “não apenas a jornada de trabalho, mas a pessoa por completo, a atenção total e até a própria vida” (HAN, 2018, p. 47).

Na sua concepção, “o imperativo neoliberal de otimização pessoal serve apenas a um funcionamento perfeito do sistema”, onde bloqueios, debilidades e erros devem ser removidos para melhorar a eficiência e o desempenho, em um contexto onde “tudo é comparável, mensurável e está sujeito a lógica do mercado” (HAN, 2018, p. 47).

Nesse sentido, o Projeto de Vida no âmbito do “Novo Ensino Médio” molda subjetividades, afetos, pensamentos e atitudes “em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 9).

### **3.3 Empreendedorismo**

No portal eletrônico do Sebrae há diferentes cursos sobre empreendedorismo, voltados aos professores(as) do Ensino Médio e aos estudantes desta etapa. A Trilha intitulada “Empreendedorismo, Inovação e Criatividade” é voltada aos professores da Educação Básica do Ensino Médio e têm como objetivo “auxiliar na formação de estudantes mais empreendedores e preparados para um mundo de inovações” e disponibiliza dois cursos com a carga horária de 20 horas (Sebrae, 2024, n/p).

No curso “Startup Way” os estudantes “são levados a pensar em transformações digitais e nas oportunidades que surgem a partir dessas transformações” e no curso “Despertar para o empreendedorismo” o estudante “aprenderá os conceitos básicos do empreendedorismo que, atualmente, estão conectados à capacidade de elaborar empreendimentos pessoais, acadêmicos ou produtivos” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 36** - Cursos “Startup Way” e “Despertar para o empreendedorismo” do Sebrae

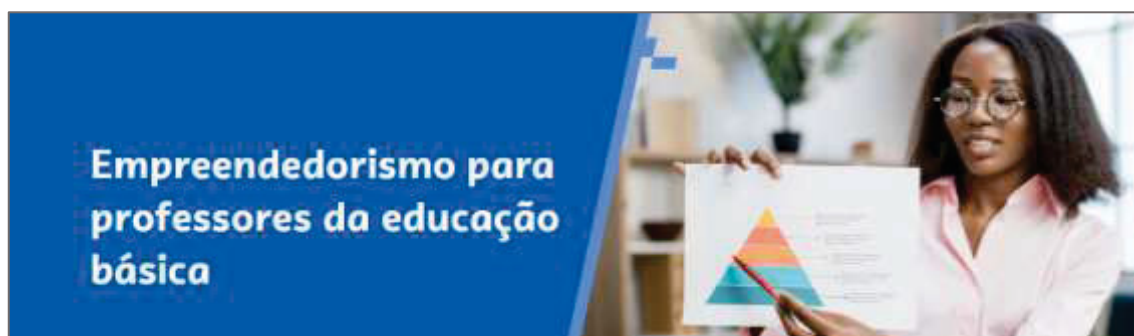


Fonte: Sebrae (2024).

Além destes, o Sebrae oferece diversos cursos para professores(as) e gestores(as) escolares, os quais tratam sobre “cultura empreendedora”, “comportamento empreendedor”, “atitudes empreendedoras” e “aspectos básicos do empreendedorismo e do mercado”.

O curso “Empreendedorismo para professores da educação básica” possui carga horária de 40 horas e tem como objetivo desenvolver a cultura empreendedora e o empoderamento dos(as) professores(as) com vistas à mobilização das características do comportamento empreendedor, de forma intencional e significativa, no processo pedagógico e no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O curso enfatiza a importância de “reconhecer o professor como empreendedor educacional” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 37** - Curso “Empreendedorismo para professores da educação básica” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismo” possui carga horária de 10 horas e intenciona ensinar o professor a “trabalhar competências empreendedoras com os estudantes, reconhecendo a importância do desenvolvimento de atitudes empreendedoras para o seu projeto de vida e carreira”, além de ensinar a utilizar “de forma estratégica as atitudes empreendedoras em diferentes situações da sua vida pessoal e profissional” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 38** - Curso “Atitudes empreendedoras e tipos de empreendedorismo” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso denominado “Crescendo e Empreendendo” possui carga horária de 23 horas e busca “ofertar aos professores instrumentos para trabalhar em sala de aula estímulos à adoção de atitudes empreendedoras - apoiadas, sobretudo, na responsabilidade, na cooperação, na criatividade e na inovação” (SEBRAE, 2024, n/p).

O curso “Despertar: capacitação de professores” com carga horária de 32 horas anuncia que oportuniza reflexões e estratégias para que os professores estimulem o empreendedorismo entre jovens estudantes do ensino médio, transmitindo-lhes uma visão de mundo abrangente, para que possam identificar suas potencialidades e descobrir novas oportunidades. O curso busca apresentar aspectos básicos do empreendedorismo e do mercado que permitam saber “como melhor atuar no mundo do trabalho”. Além disso, ensina como fazer um “plano de ação” para o jovem “realizar seus objetivos de vida” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 39** - Curso “Despertar: capacitação de professores” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso intitulado “Planejando meu sucesso profissional” com carga horária de 16 horas ensina como estabelecer relações e possibilidades entre o mercado/mundo do trabalho e o sucesso profissional bem como a refletir sobre o seu potencial empreendedor para o aproveitamento de oportunidades de vida e trabalho. Neste curso, as seguintes temáticas são abordadas: “quem sou eu”; “eu empreendedor”, “pensando fora da caixa”, “enxergando oportunidades” e “abrindo novos caminhos” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 40** - Curso “Planejando meu sucesso profissional” do Sebrae

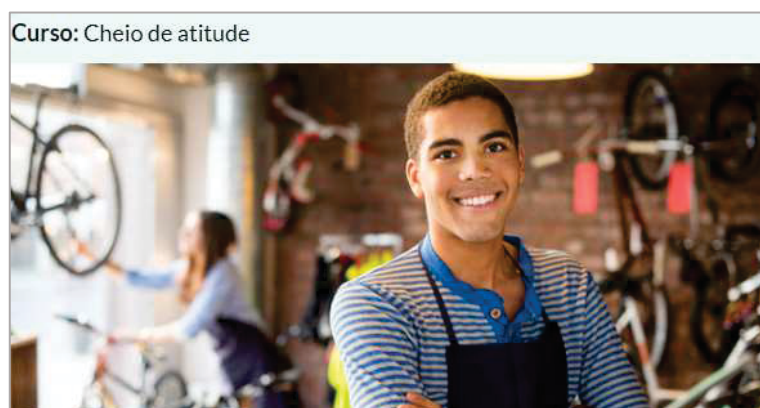


Fonte: Sebrae (2024).

O curso denominado “Cheio de atitude” com carga horária de 12 horas busca fazer com que o estudante identifique suas principais características enquanto empreendedor e enfatiza: “Tudo começa com um teste que vai te indicar um caminho. Vídeos e *podcasts* vão te explicar quais são suas qualidades e porque a atitude é tão importante. No final, um novo teste vai te mostrar qual o seu perfil empreendedor. É só ir lá e fazer!” (Sebrae, 2024, n/p).



**Figura 41** - Curso “Cheio de atitude” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso “Transformando sonhos em realidade” é voltado para o 3º ano do Ensino Médio e detém uma carga horária de 14 horas. Nele o estudante aprende a “desenvolver a cultura empreendedora” a partir do “estímulo lúdico e vivencial das características do comportamento empreendedor - em prol do desenvolvimento da competência empreendedora” a partir dos “elos sociais norteadores: família, escola e empreendedorismo” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 42** - Curso “Transformando sonhos em realidade - 3º Ensino Médio” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso intitulado “Socorro! Eu não tenho a menor ideia do que eu quero para a minha vida” possui carga horária de 9 horas e tem como objetivo “oferecer conhecimentos de educação empreendedora a jovens em fase de definição profissional”, isto é, “iluminar caminhos em um momento de dúvidas vocacionais”. O curso apresenta “as dez características do comportamento empreendedor, leva à compreensão do que é empreendedorismo e qual é o papel das atitudes empreendedoras, culminando na autodescoberta do propósito” (Sebrae, 2024, n/p).



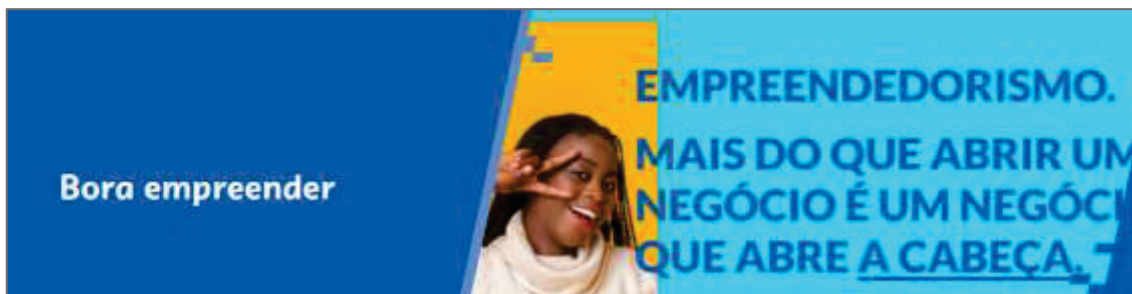
**Figura 43** - Curso “Socorro! Eu não tenho a menor ideia do que eu quero para a minha vida” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

O curso “Bora empreender” possui carga horária de 40 horas e ressalta que está “alinhado com as novas diretrizes da BNCC, no eixo Empreendedorismo”. O objetivo do curso é estimular os estudantes a “criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” (Sebrae, 2024, n/p).

**Figura 44** - Curso “Bora empreender” do Sebrae



Fonte: Sebrae (2024).

No portal eletrônico da Junior Achievement destaca-se o curso destinado aos estudantes do ensino médio denominado “Como criar uma Startup” com carga horária de 1 hora. Os módulos do curso são: “como identificar uma ideia”, “o que é uma startup”, “movimento e execução” e “ideação e validação da sua startup: dos sonhos à realidade” (Junior Achievement, 2024, n/p).

**Figura 45** - Curso “Como criar uma Startup” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

No portal eletrônico da Fundação Telefônica Vivo destaca-se o eixo do empreendedorismo no âmbito do “Programa Pense Grande” o qual tem como objetivo propiciar que o estudante vivencie “o empreendedorismo social com o uso da tecnologia digital, alinhado às competências da BNCC” e contribuir “para o fortalecimento de competências empreendedoras por meio de formações para estudantes e educadores” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p).

Entre 2020 e 2021, os jovens tiveram a oportunidade de participar do Pense Grande Digital, uma formação on-line e gratuita realizada pelo computador ou pelo aplicativo baixado no celular. Os participantes passaram por uma trilha interativa de aprendizado e autoconhecimento para **traçarem sua jornada empreendedora** (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p, grifo nosso).

A partir do exposto, é possível identificar o processo que Safatle (2021, p. 23) denominou de “profundo trabalho de design psicológico” (de relação entre si, com os outros e com o mundo) para fazer a “empresa nascer no coração e na mente dos indivíduos” por meio dos “princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento”.

Busca-se constituir um “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 331) por meio de tecnologias pedagógicas que mobilizam subjetividades e lapidam afetos, pensamentos e atitudes, “em um cenário de competição

permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 9).

Para Dardot e Laval (2016, p. 328) trata-se de uma “governamentalidade empresarial” ligada a uma racionalidade neoliberal que busca criar condutas e modos de controle e influência dos sujeitos. Através do discurso de ser “bem-sucedido” e da importância de ser bem “estimulado” e “guiado” para cumprir seus objetivos, a racionalidade neoliberal “produz o sujeito de que necessita” ordenando os meios de governá-lo para que “ele se conduza” como uma “entidade em competição” e que, portanto, deve “maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos”.

Para Brown (2018, p. 15) as práticas de mercado em todas as dimensões da vida humana (política, cultural, pessoal, vocacional, educacional) transforma o próprio Estado em empresa e “produz normas cotidianas de identidade e conduta que configuram o sujeito como capital humano, e define todo tipo de atividade humana em termos de autoinvestimento racional e empreendedorismo”.

No entanto, Santos (2022, p. 13) adverte que o empreendedorismo praticado pela maioria é o de subsistência, isto é, uma modalidade de empreender feita por corpos periféricos para garantir “a sobrevivência do sujeito que empreende e de sua família”, materializado em trabalhos precários exercidos cotidianamente sem glamour ou romantização.

### **3.4 Educação Financeira**

No portal eletrônico do Instituto Reúna há um destaque sobre a importância da Educação Financeira na Educação Básica, onde se reforça a importância dela “para diversos aspectos da vida, desde a conquista de objetivos pessoais até a construção de reservas financeiras para emergências ou complementos à aposentadoria”, para capacitar os estudantes na tomada de decisões, prevenir o endividamento, desenvolver hábitos financeiros saudáveis, preparar para o mercado de trabalho, reduzir o estresse e contribuir para o empoderamento e a inclusão social e econômica (Instituto Reúna, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Sebrae, destaca-se o Programa de Educação Financeira na Escola, voltado para professores do ensino fundamental e médio da rede pública e criado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e Ministério da Educação (MEC). Neste programa, a Educação Financeira está integrada a conceitos de finanças, atitude empreendedora e projeto de vida e busca “capacitar docentes para transformarem a realidade dos estudantes, permitindo que façam escolhas conscientes” (Sebrae, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Itaú destacam-se dois vídeos voltados aos estudantes da rede pública, intitulados “Nóis que voa: episódio 1: renda extra” e “Controle de Finanças Squad: episódio 1: de olho nos gastos”, a partir da utilização de uma linguagem jovem e direta.

**Figura 46** - Minissérie “Nóis que Voa: renda extra” do Itaú



Fonte: Itaú (2024).

**Figura 47** - Minissérie “Finanças Squad: de olho nos gastos” do Itaú



Fonte: Itaú (2024).

No portal eletrônico da Junior Achievement destaca-se o curso com carga horária de 5 horas intitulado “Meu dinheiro, meu negócio” que tem como objetivo ajudar os estudantes a “perceberem que decisões sobre dinheiro são extremamente pessoais e dependem de seus próprios valores e que coisas que parecem fora de alcance hoje podem ser obtidas no futuro se você poupar e investir sabiamente”, reforçando que é importante “desenhar suas próprias estratégias de vida” (Junior Achievement, 2024, n/p).

Já o curso “Economia já” também com carga horária de 5 horas, busca apresentar aos estudantes os conceitos financeiros básicos e ensinar “boas práticas para uma boa saúde financeira” para que estes tenham bons hábitos em relação às suas finanças e sejam adultos “mais conscientes financeiramente” (Junior Achievement, 2024, n/p).

A partir do exposto, compreende-se que a Educação Financeira vendida pelos reformadores empresariais da educação promove um intenso processo de disseminação da ideologia neoliberal e serve de instrumento de internalização da lógica capitalista (SACHS *et al*, 2023).

Para Sachs *et al* (2023, p. 453) os temas geralmente tratados pela Educação Financeira, tais como “o endividamento, a dificuldade de planejamento, o desconhecimento sobre o sistema financeiro” são apenas consequências de problemas estruturais, portanto, não devem ser entendidas como desconectadas “das estruturas político-econômicas do mundo capitalista, mas como constituintes de forças sociais que conduzem a formação das subjetividades e impõem limites para as ações, vinculando-as à lógica do capital”.

Na concepção de Duvoisin (2021, p. 193) a educação financeira é “um movimento de disseminação de um conjunto de valores, comportamentos e normas condizentes com as necessidades do capitalismo financeirizado”, cujo objetivo principal é educar os trabalhadores para adequar-se ao sistema através de uma “política positiva de educação voltada para as finanças”. Para o autor, busca-se forjar uma consciência passiva através de “um agregado do senso comum que fica na fronteira entre administração, contabilidade e teologia da prosperidade, e que se fortaleceu nos últimos anos com a onda *coaching*” (p. 194).

### 3.5 Discurso da inovação tecnológica

No portal eletrônico do Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social destacam-se os cursos intitulados “[Planejamento de lives e eventos de streaming](#)”, “[Recursos Educacionais Digitais \(REDs\)](#)” e “[Tecnologia educacional: planejamento estratégico](#)” (Fundação Itaú, 2024).

No portal eletrônico do Instituto Reúna há um destaque do Programa Nosso Ensino Médio: “Como a cultura digital se relaciona à sua atuação e ao desenvolvimento integral dos(as) jovens? Como usar recursos digitais como foco na aprendizagem?” (Programa Nosso Ensino Médio, 2024).

No portal eletrônico do Senac há oferta de cursos como: “[Gamificação na educação](#)” e “[Metaverso de educadores](#)” (SENAC, 2024, n/p).

No portal eletrônico da Fundação Telefônica Vivo destaca-se o curso intitulado “Ferramentas digitais na prática para professores”, por meio da plataforma Escolas Conectadas<sup>106</sup> com carga horária de 10 horas divididas em 6 aulas, enfatizando que se trata de “uma oportunidade única para educadores explorarem diferentes ferramentas digitais e metodologias para potencializar o ensino e a aprendizagem e assim **tornar as aulas mais atrativas e engajar os estudantes**” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p, grifo nosso).

Destaca-se também o “Programa Pense Grande Tech”, que tem como objetivo “contribuir com o desenvolvimento de competências digitais de educadores e estudantes por meio do apoio a redes públicas de ensino com foco no Ensino Médio” e “busca ampliar a compreensão do **potencial da tecnologia como aliada da educação**”. O Programa reforça a ideia de uma “necessidade contemporânea de compreender as tecnologias e suas relações para além do papel de meros usuários” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p, grifo nosso):

As habilidades relacionadas às Tecnologias Digitais colaboram para que professores e estudantes possam criar, interagir e atuar de forma mais segura e consciente, ampliando possibilidades de escolhas profissionais e de soluções para uma **realidade cada dia mais dinâmica e fluída** (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p, grifo nosso).

<sup>106</sup> Plataforma on-line criada pela Fundação Telefônica Vivo. Para mais informações consultar: <https://www.escolasconectadas.org.br/>

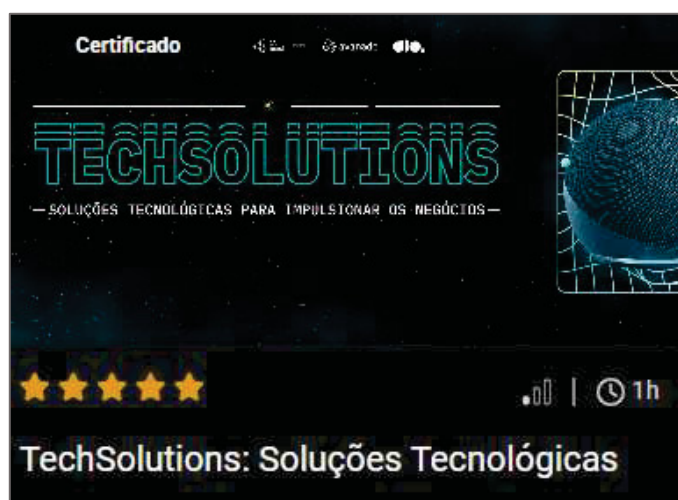


Segundo a Fundação Telefônica Vivo, os projetos são executados por meio de parcerias com Secretarias de Educação, disponibilizando produtos e conteúdos alinhados à BNCC para que “os estudantes estejam preparados para o mundo do trabalho, mas também para uma sociedade global, dinâmica, participativa e conectada” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p).

No portal eletrônico da Junior Achievement enfatiza-se sobre a importância da inovação tecnológica a partir do enunciado “Descubra o futuro com a Tecnologia e Inovação”. A empresa reforça que existe uma “disponibilidade e convergência das tecnologias digitais, que chegam ao mercado com custos acessíveis e com soluções que agregam muito valor ao nosso dia a dia”. No portal, destaca-se os cursos “TechSolutions: Soluções Tecnológicas”, “TechStart: Desbravando a Jornada Tecnológica” e “Desenvolvimento Web” (Junior Achievement, 2024, n/p).

O curso “TechSolutions: Soluções Tecnológicas” possui carga horária de 1 hora e abrange três módulos que oferecem uma visão sobre as tecnologias e o seu impacto no mundo dos negócios, proporcionando “estratégias e ferramentas para desenvolver novos negócios” e preparando os estudantes para “enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo empresarial em constante evolução” (Junior Achievement, 2024, n/p).

**Figura 48** - Curso “TechSolutions: Soluções Tecnológicas” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

O curso “TechStart: Desbravando a Jornada Tecnológica” possui carga horária de 3 horas oferta uma visão geral da área de tecnologia e suas principais

subáreas (programação, redes de computadores e segurança da informação; banco de dados e gerenciamento de dados; carreiras na área de tecnologia: oportunidades e desafios) (Junior Achievement, 2024, n/p).

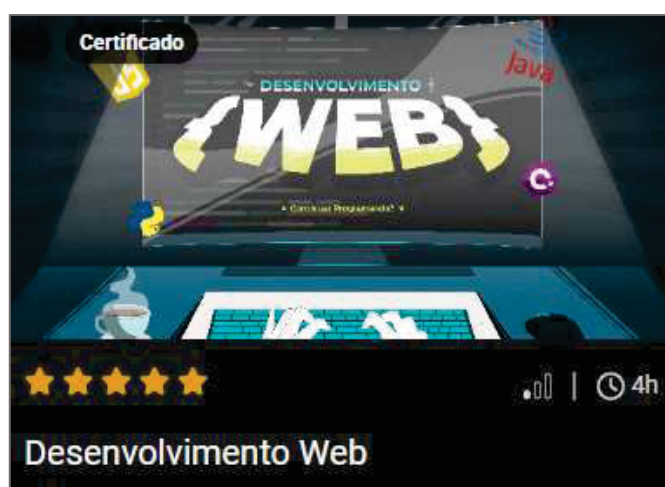
**Figura 49** - Curso “TechStart: Desbravando a Jornada Tecnológica” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

Por fim, o curso “Desenvolvimento Web” possui carga horária de 4 horas e ensina a criar páginas web com HTML e CSS, dominar os fundamentos do JavaScript, adicionar interatividade dinâmica aos sites e promete uma “jornada prática e emocionante” para que o estudante domine o mundo do Desenvolvimento Web (Junior Achievement, 2024, n/p).

**Figura 50** - Curso “Desenvolvimento Web” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

A partir do exposto, compreende-se em Selwyn (2017, p. 99) que é atribuído ao aparato tecnológico a melhoria da educação, a partir da aceitação da tecnologia como uma ferramenta neutra e indispensável. Como consequência, “as tecnologias digitais posicionaram interesses lucrativos no centro das decisões acerca do financiamento, organização e oferta da educação pública”.

Para o autor, as tecnologias não são neutras, mas políticas, sendo seu uso na educação um mecanismo ideológico “para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes”. Isto é, no modo de governança educacional neoliberal, as tecnologias digitais são concebidas como ferramentas para viabilizar a realização de princípios ligados à eficácia, performance e responsabilidade (SELWYN, 2017, p. 99).

Além disso, alerta para a existência de uma “individualização do engajamento educacional baseado na tecnologia”, onde as formas de educação digital incentivam a autodependência e o empreendedorismo do estudante, sendo o sucesso educacional dependente da habilidade individual de autodirecionar o seu engajamento contínuo com o aprendizado (SELWYN, 2017, p. 28).

Para Barbosa e Alves (2023, p. 9) há um “discurso fetichizado acerca da inovação tecnológica”, isto é, existe uma cultura digital contemporânea que permite “o estabelecimento mais acirrado de padrões de comportamento, pensamentos e desejos, que se convertem em mercadorias”. Tal discurso está vinculado com o poder ideológico das grandes empresas de tecnologia (Big Techs), as quais são responsáveis pelo ciclo de acumulação por meio da extração e controle de dados por meio de dispositivos digitais, produzindo um arsenal digital que compõe o modo de produção capitalista fundamentado em relações de controle e vigilância.

De acordo com Silva (2021, p. 292) estas grandes empresas de tecnologia (Big Techs) como a “GAFAM (império da Google, Apple, Facebook, Amazon + Microsoft) e a NATU (Netflix, Airbnb, Tesla e Uber)”, promovem o discurso do “poder mágico da tecnologia” e da tecnologia como “salvadora da humanidade”.

Logo, ao utilizarem o discurso da inovação tecnológica atrelado ao empreendedorismo e a necessidade de aprimoramento dos(as) professores(as)

na apropriação dos recursos tecnológicos, os reformadores empresariais citados estão em consonância com a concepção de educação neoliberal e mercantilizável das Big Techs.

### 3.6 Foco no mercado de trabalho

No portal eletrônico da Junior Achievement destacam-se dois cursos para estudantes do Ensino Médio voltados ao mercado de trabalho: “Marcha no futuro” e “O que a escola não te ensinou”.

O primeiro curso tem como objetivo tratar dos impactos das mudanças no mercado de trabalho e preparar o estudante para “o que as empresas estão buscando”, pois “atualmente a sociedade está em constante mudança e com isso as carreiras e o mercado de trabalho buscam acompanhar essa jornada de mudança”. O curso reforça que o(a) estudante(a) precisa se **adaptar ao mercado de trabalho**, portanto, precisa “acompanhar a evolução do mercado para construir uma carreira de sucesso”. Um dos módulos do curso é intitulado “Quais são as áreas onde tem muito trampo?” enquanto outro se denomina “Situações difíceis e soluções mais rápidas” (Junior Achievement, 2024, n/p, grifo nosso).

**Figura 51** - Curso “Marcha no futuro” da Junior Achievement

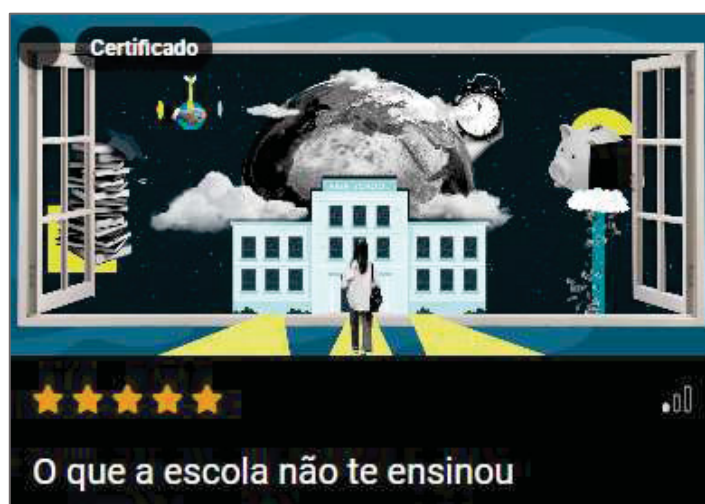


Fonte: Junior Achievement (2024).

O segundo curso também tem como objetivo tratar das mudanças no mercado de trabalho e enfoca na “jornada de aprendizagem do estudante”, reforçando que a maioria das pessoas tem a crença “de que a aprendizagem só

é efetiva quando associada a uma educação formal”, mas, que ela “está caindo por terra nos últimos anos”. Enfatiza que “com a correria do dia a dia, **muitas pessoas acabam usando a desculpa de não ter tempo e dinheiro suficiente para não se dedicar aos estudos**” mas, que com o conceito de *lifelong learning* (aprender ao longo da vida) é possível “aproveitar os poucos minutos que sobram do seu dia e encaixar a educação como quiser” bem como utilizar as novas soluções oferecidas pela internet onde “é possível aprender qualquer coisa completamente de graça, ou por um custo muito baixo”, assistindo uma aula do metrô ou de casa (Junior Achievement, 2024, n/p, grifo nosso).

**Figura 52** - Curso “O que a escola não te ensinou” da Junior Achievement



Fonte: Junior Achievement (2024).

O curso revela exatamente a concepção de educação e de escola pública dos reformadores empresariais, território ultrapassado da educação formal que precisa se reinventar para acolher as “transformações do mercado de trabalho”.

No portal eletrônico do Sebrae destaca-se o curso “O mundo do trabalho” com carga horária de 6 horas e voltado aos professores do Ensino Médio. Nele ensina-se a “trabalhar competências empreendedoras com os estudantes, compreendendo o mercado de trabalho e o mundo do trabalho para o desenvolvimento do seu projeto de vida e carreira” e reforça a importância “de **saber se adaptar às situações que o mundo do trabalho oferece**” (Sebrae, 2024, n/p, grifo nosso).

**Figura 53** - Curso “O mundo do trabalho” do Sebrae

Fonte: Sebrae (2024).

No portal eletrônico do Instituto Reúna há o destaque do Programa Nosso Ensino Médio sobre o mercado de trabalho, onde reforça a importância de tratar das práticas pedagógicas que permitem o desenvolvimento de competências relevantes para o mundo do trabalho, de considerar o que os jovens esperam do mundo do trabalho e o que o mundo do trabalho espera dos jovens, de compreender o papel do professor na formação do estudante para o mundo do trabalho bem como as oportunidades trazidas pela implementação da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPT) (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Senai destaca-se a propaganda para que as escolas “fechem parceria com o Senai” no Itinerário de Formação Técnica e Profissional, enfatizando a importância da “atuação diversificada” e do “futuro do trabalho”. Ressalta que a escola que oferece a Formação Técnica e Profissional “sai na frente na concorrência e dá mais oportunidades para seus alunos” e destaca a importância das “profissões do futuro para desenvolver competências para inovação” e finaliza com a propaganda de que o caminho mais fácil para o jovem entrar no novo mundo do trabalho é a escola fechando parceria com o Senai (Senai, 2024, n/p).

A empresa ressalta que possui “qualidade comprovada” pois já atua no “Novo Ensino Médio” há seis anos, possui um “produto customizado”, onde a proposta pode ser facilmente “adaptada” a qualquer modelo de Ensino Médio e é “aplicável em qualquer lugar<sup>107</sup>”, porque o Senai pode atender em áreas

<sup>107</sup> A oferta de um Ensino Médio adaptável e aplicável em qualquer lugar efetiva o abstracionismo pedagógico, caracterizado por ser desterritorializado e conceber um sujeito universal (AZANHIA, 2011).



remotas por meio do EAD, e finaliza: “Novos tempos, novas regras” (Senai, 2024, n/p).

**Figura 54** - Propaganda do Senai para fechar parcerias com escolas



Fonte: Senai (2024).

A partir do exposto, foi possível identificar o estímulo a concorrência e a competição, ideários do mercado que significam a busca incessante para “ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado”, em um contexto onde todas as atividades devem se assemelhar a uma produção e a um investimento (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 331).

Neste contexto, a competição é considerada o modo universal de conduta de cada pessoa, que deve buscar superar os demais na descoberta de novas oportunidades de lucro e ficar à frente deles, aumentando o egoísmo individual em detrimento da solidariedade coletiva, retirando a responsabilidade do Estado em garantir que ninguém fique sem o básico e colocando-a no indivíduo. Logo, o risco torna-se uma dimensão ontológica e viver na incerteza é apresentado como um estado natural, sendo a lei natural da precariedade (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2015).

Compreende-se que o foco dos reformadores empresariais no mercado de trabalho fundamenta-se no que Fontes (2017, p. 411) aponta, sobre a necessidade que o capitalismo tem de extrair valor dos trabalhadores. Para a

autora, o capitalismo converte a força de trabalho em mercadoria por meio da expropriação, sendo necessário “sempre mais trabalhadores, produzidos por processos permanentes de expropriação” para se extrair a riqueza que se torna concentrada enquanto os trabalhadores são forçados a vender sua força de trabalho, sua energia e seu tempo. Tal extração contínua de mais-valia dos trabalhadores se assenta em uma forma de exploração do trabalho que ocorre sem a mediação contratual, sem direitos e sem limites de jornada de trabalho.

Em outras palavras, em “novas e precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica” (ANTUNES, 2018, p. 174).

Para Safatle (2016, p. 139) a desregulamentação do trabalho produz insegurança social, sob o discurso da “intensificação do desempenho e das performances exigida pelo ritmo econômico neoliberal”, em um contexto em que o “medo do risco provocado pela insegurança social pode aparecer como covardia moral”.

Para Brown (2018, p. 33), a racionalidade neoliberal institui um “sacrifício compartilhado” potencialmente necessário para uma “economia flexível” a partir da desregulamentação que elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, produzindo a terceirização de postos de trabalho, com cortes em licenças, salários e benefícios.

Para que isso se efetive, busca-se moldar um trabalhador com estilo afetivo considerado adequado para facilitar “a monetização subjetiva do eu a partir da administração de um perfil de personalidade que esboça as aptidões afetivas tidas como virtuosas” (SILVA, ESTORMOVSKI, 2023, p. 7).

Para Silva (2017, p. 705) questões como imaginação, ousadia e iniciativa são consideradas virtudes para “ampliar o potencial de contribuição para o mundo do trabalho e para a vida”. Desta forma, quando o neoliberalismo investe sobre as subjetividades a partir de novas formas cognitivas no campo das emoções se fortalece “as dimensões do individualismo, da realização pessoal e da competitividade” (p. 707).

### 3.7 Protagonismo estudantil

No portal do Instituto Reúna há o destaque do Programa Nosso Ensino Médio sobre protagonismo estudantil a partir de questionamentos como: “Quais são as mudanças pensadas para fortalecer o engajamento, a autonomia, o protagonismo, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio?” e “Quem são os estudantes do Ensino Médio e que relação têm com a escola? Por que fomentar o protagonismo juvenil na escola?” (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

O Programa Nosso Ensino Médio enfatiza que “o eixo central do Novo Ensino Médio é **o protagonismo juvenil que convida os estudantes a construir seus projetos de vida a partir de escolhas conscientes e se responsabilizando por elas**”. Coloca o estudante “no centro da vida escolar, tornando-o protagonista” e garante a ele o direito de aprofundar seus estudos por meio dos Itinerários Formativos (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p, grifo nosso).

No portal eletrônico da Fundação Telefônica Vivo destaca-se a importância de reconhecer “os jovens como **protagonistas de suas histórias** e aptos a traçarem seus próprios caminhos a partir de **escolhas conscientes**” (Fundação Telefônica Vivo, 2024, n/p, grifo nosso).

Sobre este vínculo entre Projeto de Vida e Protagonismo Estudantil, o(a) educador(a) Girassol (2023) pontua que os(as) educandos(as) participam das reuniões dos núcleos setoriais junto com seus pais, momento em que se discute o que precisa ser feito na escola:

**A proposta do Projeto de Vida tem muito isso da oratória né, de se preparar pra você entrar numa empresa, pra vender sua força de trabalho** e aqui é totalmente oposto. Os estudantes daqui frequentam as reuniões dos núcleos setoriais, porém eles não são componentes de nenhum grupo porque são os pais que realizam os serviços. Lá na escola a gente busca preparar eles pra se desafiarem a falar em público, no sentido de você **colocar a sua voz nos espaços, pra você estar somando na militância** mesmo, bem oposto daquela proposta de protagonismo estudantil do Novo Ensino Médio (Girassol, 2023, grifo nosso).

A partir do exposto, compreende-se que o foco no protagonismo do estudante no âmbito da contrarreforma do Novo Ensino Médio “se situa na

valorização da capacidade de escolha dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil” (SILVA, 2023, p. 1), engendrando novas modalidades de precarização existencial, pois, foca-se na “formação de um jovem criativo, inovador e autoempreendedor, capaz de responsabilizar-se pela emergência de um novo tempo, rico de oportunidades e pleno de disposições subjetivas que o conduzam ao sucesso” (SILVA, 2023, p. 3).

Para Silva e Estormovski (2017, p. 11) são formas de lapidar o estudante para o alcance de ganhos sociais e econômicos gerando capital afetivo a partir da convergência de um estilo emocional específico “associado à determinação, à tolerância, à resiliência e à abertura a novas experiências”, instituindo um objetivo existencial e uma autorresponsabilização prematura nos estudantes.

Em outras palavras, trata-se da “formação do sujeito engajado, comprometido em se dedicar integralmente ao que faz e disposto a se adaptar à sociabilidade vigente (sem se mobilizar para transformá-la), agindo em direção à autorrealização e ao sucesso individual” (ESTORMOVSKI, SILVA, 2024, p. 10).

Para Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 9) essa visão de protagonismo estudantil “não envolve a participação ativa dos jovens na construção da vida escolar, da comunidade e de toda a sociedade”.

A perspectiva do protagonismo estudantil do NEM promove o movimento de responsabilização, em que as juventudes passam a ser responsabilizadas por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho, independente das condições objetivas desiguais. Nesta perspectiva, institucionaliza-se no âmbito da educação, tal qual a lógica de mercado, os preceitos da meritocracia, preconizando que o que diferencia as pessoas é o esforço pessoal, é o mérito de cada um, desconsiderando a desigualdade de condições nos pontos de partida (FREITAS, 2012). Trata-se de uma clara “doutrinação ideológica” (COTRIM JÚNIOR, 2021) assentada no “discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si” (SILVA, BARBOSA, KÖRBES, 2022, p. 414).

### 3.8 Professor-coach

No portal do Instituto Reúna o Programa Nosso Médio levanta questionamentos como “Quem é o educador do Ensino Médio? Quais são as competências e práticas esperadas dos educadores para promover as transformações do Ensino Médio?”. Enfatiza ainda as possibilidades de criação e de autoria dos professores diante das “inovações do Novo Ensino Médio” e a importância de construir seus projetos de vida, considerando o que os motiva no âmbito pessoal, profissional e social (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

No portal do Instituto Ayrton Senna destaca-se a importância de quatro competências socioemocionais para professores(as): autorregulação das emoções, conexão com o outro, gestão de ensino e aprendizagem e inventividade. A primeira competência diz respeito ao professor “conseguir lidar bem com as suas próprias emoções, mesmo em situações adversas, regulando sua ansiedade e suas respostas ao estresse”, demonstrando confiança, entusiasmo e energia em suas atividades cotidianas. A segunda competência envolve “trabalhar colaborativamente com o outro, conectando-se, pedindo e oferecendo ajuda”, acolhendo as emoções e ideias. A terceira competência envolve “gerenciar o processo de ensino e aprendizagem, cuidando do planejamento, execução, do ritmo das aulas, das atividades e dos combinados com os estudantes”, **gerindo constantemente suas emoções** “quando algo foge do planejado e sem perder o foco nos objetivos de aprendizagem estabelecidos”. E, a quarta competência significa “ter interesse por aprender e por explorar novas ideias, expressando sua criatividade ao inovar em suas práticas pedagógicas de forma a atingir a todos os seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (Instituto Ayrton Senna, 2024, n/p, grifo nosso).

As competências socioemocionais têm origem nos documentos dos organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e também é amplamente divulgada pelas organizações privadas no Brasil, como o Instituto Ayrton Senna. No âmbito da OCDE (2015, p. 17) consta que, “as competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância.” De acordo com o documento “é preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem”. Para o Instituto

Ayrton Senna (2024, n/p), as competências socioemocionais são as “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas”.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) define 5 “macrocompetências” socioemocionais que se desdobram em 17 competências: **1) Autogestão** (Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade); **2) Engajamento com os outros** (Iniciativa Social, Assertividade, Entusiasmo); **3) Amabilidade** (Empatia, Respeito, Confiança); **4) Resiliência Emocional** (Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração); e, **5) Abertura ao novo** (Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico) (IAS, 2024). Logo, o termo “competências socioemocionais” é usado para:

...definir um conjunto de práticas pedagógicas que asseguram a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida (CIERVO, SILVA, 2019, p. 392).

Neste sentido, as competências socioemocionais atuam “ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes” e promovendo “a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual” (FREITAS, 2018, p. 113).

Logo, “a implementação das competências socioemocionais na escola é derivada da dinâmica do neoliberalismo atual, o qual necessita de investimentos nas emoções para obter maior produtividade” (CIERVO, SILVA, 2019, p. 384).

No portal eletrônico do Instituto Iungo destaca-se a concepção de “bom professor”, o qual baseia-se “nos princípios e nas virtudes da excelência, da ética e do **engajamento**” (Instituto Iungo, 2024, n/p, grifo nosso).

A partir do exposto, destaca-se o papel atribuído ao “bom professor(a)” enquanto “engajador”, em um contexto que Scherer e Gräff (2020, p. 7) denominaram de docência em tempos de educação customizada e de uma cultura *coaching*, fundamentada na flexibilidade e na emotização, no qual o eixo central do método *coaching* é a performatividade e a prática pedagógica. O professor-coach deve “identificar as singularidades dentro de um coletivo e desenvolver uma proposta pedagógica pautada pelas diferenças” e o estudante-



cliente (*coachee*) “projetar mudanças e construir estratégias, a partir de um ponto de ação”.

Scherer e Gräff (2020, p. 15) alertam sobre o perigo do professor-*coach*, pois o objetivo final do método *coaching* é uma trajetória escolar de alta performance e, para alcançá-la, coloca-se o foco no estudante e o responsabiliza individualmente. As autoras demarcam a importância de questionar essa prática, pois assumir a ênfase *coaching* na educação colabora para a construção de uma sociedade individualista que incentiva a competitividade, “em que cada um só é capaz de olhar para si mesmo”.

Importa ressaltar que essa cultura *coaching* que está na educação é anteriormente disseminada por “alguns teóricos e *coachs* de pseudociência” que utilizam expressões como “só depende de você”, “mentalidade de escassez” e “mindset”. Tais discursos promovem o “excesso de trabalho, estresse e pressão psicológica” (DOMINGOS, RIBEIRO, 2023, n/p).

Para Santos e Silva (2022, p. 217) o uso de “tecnologias individualizadas e estetizadas passam a compor os instrumentos pedagógicos” do(a) professor(a), em um contexto que adotar uma prática pedagógica inovadora é o novo imperativo econômico para a Educação.

### 3.9 Produção de pesquisas em educação

Destaca-se que o Programa Nosso Ensino Médio, criado pelo Instituto Reúna, Instituto Iungo e Itaú Educação e Trabalho “é baseado em evidências nacionais e internacionais sobre formações continuadas eficazes”. O documento intitulado “[Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências](#)”, escrito pela Fundação Carlos Chagas e publicado em 2017 é citado como um estudo confiável na realização de pesquisa sobre educação (Programa Nosso Ensino Médio, 2024, n/p).

A Fundação Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social desenvolveu pesquisas como “[Potenciais efeitos macroeconômicos com expansão da oferta pública de ensino médio técnico no Brasil](#)”, “[Percepções dos jovens sobre o ensino técnico](#)”, “[Pesquisa de opinião com professores e professoras das escolas públicas brasileiras](#)”, “[Pesquisa sobre Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória: Juventudes e Trabalho](#)”.

Destaca-se também a pesquisa encomendada pelo Todos Pela Educação em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande ([Pesquisa revela quais são os desejos e as necessidades dos jovens do Ensino Médio](#)).

No portal eletrônico do Instituto Natura há uma seção “Iniciativas” onde os materiais de Educação dividem espaço com a iniciativa “Consultoras de Beleza Natura”. Denominada “Agendas Prioritárias da Educação”, evidencia com destaque a participação do Instituto no movimento “Educação Já<sup>108</sup>!” criado pelo Todos pela Educação em 2018 (Instituto Natura, 2024, n/p).

O Instituto Natura ressalta a aliança estratégica com o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na produção de pesquisas em educação desde 2020, para “disseminar os resultados dos estudos desenvolvidos”, tais como: [“Avaliação de impacto do Programa Ensino Integral \(PEI\) no Ensino Médio em São Paulo”](#), [“Coletânea Rodas de Conversa do Ensino Médio Integral”](#), [“Percepções sobre a Educação Pública e Ensino Médio no Brasil”](#), [“Análise dos modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco”](#), entre outros, além da promoção de eventos e rodas de conversa sobre o “Novo Ensino Médio” junto com as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação (Instituto Natura, 2024, n/p).

No portal eletrônico do Instituto Unibanco há um grande destaque sobre como este “produz pesquisas e análises sobre a educação pública” através de um “Observatório” que reúne relatórios e artigos no “Centro de Documentação (Cedoc)” sobre “gestão em educação e ensino médio”. Além disso, há seções na plataforma como “Panorama dos Territórios<sup>109</sup>”, “Educação em Números<sup>110</sup>”, “Banco de Soluções<sup>111</sup>” e “Luz, Câmera, Gestão<sup>112</sup>” que exaltam a

---

<sup>108</sup> Para maior detalhamento consultar: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>

<sup>109</sup> “reúne um conjunto de informações sobre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal com o objetivo de produzir um raio-x da educação pública brasileira no ensino médio” (Instituto Unibanco, 2024).

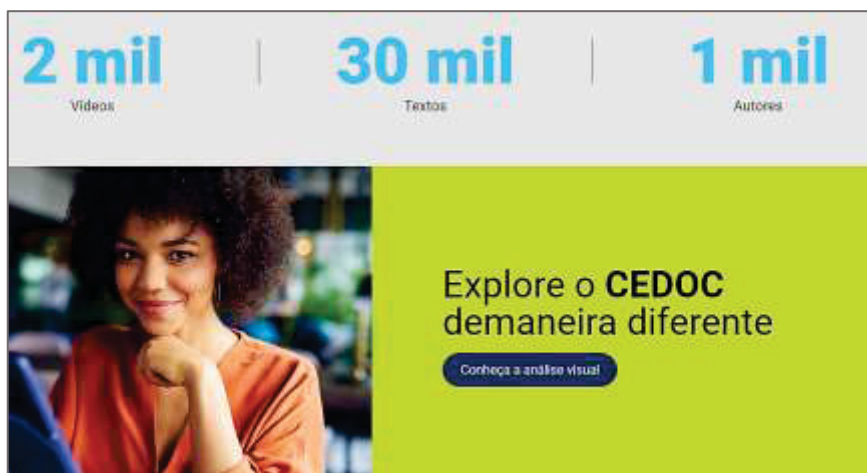
<sup>110</sup> “Indicadores educacionais, sociais e demográficos de diversas fontes, reunidos em uma única plataforma e apresentados de forma visual e interativa. Tudo para apoiar sua pesquisa e análise sobre o ensino médio brasileiro” (Instituto Unibanco, 2024, n/p).

<sup>111</sup> “Seção audiovisual que aborda os principais desafios do cotidiano da educação pública trazendo experiências relevantes de gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes” (Instituto Unibanco, 2024, n/p).

<sup>112</sup> “Produção audiovisual do Instituto Unibanco sobre temas relevantes do contexto educacional, organizada em Webséries” (Instituto Unibanco, 2024, n/p)

“potencialidade” do Instituto na “pesquisa” em educação (Instituto Unibanco, 2024, n/p).

**Figura 55** - Centro de Documentação (Cedoc) do Instituto Unibanco



Fonte: Instituto Unibanco (2024).

Também são divulgadas as formações em parceria entre o Instituto Unibanco e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), voltada à três níveis: gestão administrativa e financeira da escola, gestão político-institucional e gestão pedagógica (Instituto Unibanco, 2024, n/p).

A partir do exposto, é possível compreender que os reformadores empresariais da educação são a elite orgânica e pensadora de uma classe e a produção de estudos, análises e pesquisas serve apenas para manter os seus próprios interesses dominantes (FONTES, 2017).

Foi possível identificar o processo de produção de consenso (GRAMSCI, 2007) sobre o Ensino Médio e a educação pública brasileira nos portais eletrônicos destas fundações empresariais, que se colocam como instituições fundamentais para a melhoria da “qualidade educacional”, buscando fomentar uma “opinião pública” por meio de sua hegemonia política. Além disso, tais instituições buscaram retratar uma preocupação com a diversidade, a partir do uso constante de imagens de pessoas negras nos cursos oferecidos, demonstrando a utilização instrumentalizada de pessoas negras à serviço do capital, o que confirma que “o neoliberalismo se esforça em aparentar estar comprometido com o fim das desigualdades sociais” (GONDIM, JUCÁ, 2023, p. 13). Também utilizaram uma linguagem direta e descontraída para atingir os(as)

jovens, tais como “dando o play no futuro”, “bora empreender”, “trampo” e “no corre”.

Pode-se concluir que os reformadores empresariais da educação são Bancos, Institutos e empresas que não entendem absolutamente nada de educação, mas, a enxergam como um “nicho” lucrativo, utilizando a expressão empresarial dos mesmos. Revestido do discurso de “facilitar” o trabalho pedagógico do(a) educador(a), criam cursos, planos de aulas, e-books e vídeos-aulas imbuídos de emocionalização pedagógica<sup>113</sup> (SILVA, 2017), com a intencionalidade de oferecer um material pronto para evitar o processo crítico de construção do conhecimento e desta forma impor um determinado tipo de pensamento e modo de vida, o neoliberal. E, assim, lapidam subjetividades e forjam novas formas de sociabilidade, visando a reprodução de uma razão neoliberal (GAGO, 2014) por meio de um capitalismo emocional<sup>114</sup> (ILLOUZ, 2007) que produz alienação<sup>115</sup> (MÉSZÁROS, 2006).

Os reformadores empresariais da educação possuem papel preponderante na disseminação do “Novo Ensino Médio”, pois, além da atuação como implementadores nos estados brasileiros, utilizam seus portais eletrônicos como instrumento de disseminação deste modelo. Portanto, são Aparelhos Privados de Hegemonia<sup>116</sup> (APHs) que contribuem atuando no processo de ofensiva neoliberal do Estado, instituído através dos dispositivos de controle da SEED-PR e da imposição do “Novo Ensino Médio”, ambos parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

---

<sup>113</sup> A emocionalização pedagógica visa a “capitalização dos indivíduos” em um contexto onde o “investimento emocional adquiriu centralidade na medida em que as narrativas de autorrealização tornaram-se modulares para a ação dos indivíduos em sociedades empresariais” (SILVA, 2017, p. 708).

<sup>114</sup> O capitalismo emocional “é uma cultura em que as práticas e os discursos emocionais e econômicos configuram-se mutuamente” e onde “os repertórios culturais baseados no mercado configuram e informam as relações emocionais e interpessoais, visto que as relações interpessoais se encontram no epicentro das relações econômicas” (ILLOUZ, 2007, p. 20). Neste sentido, “as emoções se converteram em entidades a serem avaliadas, discutidas, negociadas, quantificadas e mercantilizadas” (ILLOUZ, 2007, p. 227).

<sup>115</sup> A alienação caracteriza-se pela transformação de tudo em mercadoria, pela conversão dos seres humanos em coisas “para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado” e pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados “que perseguem seus próprios objetivos limitados” (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

<sup>116</sup> Tais aparelhos integram a “estrutura ideológica da classe dominante, isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (GRAMSCI, 2002, p. 78). Neste sentido, os reformadores empresariais da educação buscam “organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo orgânico de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2002, p. 15).

A seguir, importa demarcar que a mercantilização da educação pública se soma com outras ofensivas neoliberais que atravessam os territórios das áreas de Reforma Agrária, fruto dos processos de lapidação das subjetividades e produção de consensos sob pressão. A neoliberalização do Estado, a difusão das estratégias dos reformadores empresariais e uma sociedade cada vez mais impregnada do modo de vida neoliberal, são o território também para as propostas educativas da EdoC e do MST nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. No entanto, apesar da conjuntura desfavorável, os(as) educadores(as) destes territórios continuam elaborando diagnósticos críticos desse momento histórico e propondo formas de resistência que abram brechas para o esperar.

#### 4 OFENSIVA NEOLIBERAL E RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS DO PARANÁ

Existe um projeto educativo nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná que mesmo atravessado pela ofensiva neoliberal do Estado, busca consolidar a Educação do/no Campo, os princípios pedagógicos<sup>117</sup> e filosóficos<sup>118</sup> do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo e a concepção de formação voltada ao Ensino Médio nas Áreas de Reforma Agrária, que partindo de sujeitos concretos (Juventude das áreas de Reforma Agrária), busca fomentar uma visão crítica de mundo e atender as exigências de uma formação humana integral. Portanto, parte-se da existência concreta de um projeto educativo por qual se luta: da Educação do/no Campo, do MST.

No entanto, vivencia-se um tempo histórico-geográfico de ofensiva neoliberal, isto é, de mercantilização da vida assentada por uma “ordem social institucionalizada” que institucionaliza o capitalismo canibal<sup>119</sup> fundamentado em uma “economia movida pelo lucro a pregar os apoios extraeconômicos de que necessita para funcionar”. (FRASER, 2024, p. 15).

Para Soares (2016, p. 125) é a partir da “contínua apropriação, regulação e liberação dos fluxos inerentes à vida” que o neoliberalismo afirma seu funcionamento em um movimento de expansão, expropriação e produção do sucateamento das existências ao impor formas de controle sobre os processos de subjetivação, apropriando-se da potência da vida<sup>120</sup> como produção.

---

<sup>117</sup> “Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos” (Caderno de Educação, nº 8, 1996, p. 4).

<sup>118</sup> “Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST”. (Caderno de Educação nº 8, 1996, p. 4).

<sup>119</sup> O capitalismo canibal funciona a partir da riqueza expropriada da natureza e dos povos sujeitados, da desvalorização das formas de trabalho e de cuidado e da energia e criatividade do povo trabalhador. O capitalismo canibal acumula valor monetarizado para a classe de empresários e proprietários enquanto devora a riqueza não economicizada dos demais, logo, alimenta-se das capacidades criativas dos povos e da terra “sem a obrigação de reporem o que consomem, nem de repararem o que danificam”. (FRASER, 2024, p. 15).

<sup>120</sup> “Ao se apropriar da vida ele investe (no melhor sentido de um empreendedor voraz e ávido por um nicho de mercado potencialmente gerador de lucro) sobre essa potência. É deste modo que o capitalismo se torna eminentemente um empreendedor ontológico” (SOARES, 2016, p. 123).



A ofensiva neoliberal se manifesta nas áreas de reforma agrária transformando a forma de organização dos territórios, a relação entre os(as) sujeitos(as) e o próprio projeto formativo historicamente acumulado. Logo, a mercantilização da educação pública nestes territórios soma-se com outras investidas que atravessam o modo de vida no campo, desafiando os coletivos a mobilizarem-se buscando formas de enfrentamento. Portanto, não se pode compreender o projeto educativo sem considerar as relações contraditórias do real concreto, produzidas por esta ofensiva neoliberal que se materializa nos processos de lapidação das subjetividades e produção de consensos forçados.

Neste sentido, para conseguir reconhecer as gramáticas de resistência que se mobilizam nas escolas de reforma agrária, houve a necessidade de conhecer e compreender como o modo de vida neoliberal se manifesta nesses territórios educativos. Enfim, partir de um olhar, ao mesmo tempo, realista e carregado de esperar<sup>121</sup> para considerar o projeto educativo pelo qual se luta e se defende, da Educação do/no Campo e do MST. Para tanto, foi realizado o segundo trabalho de campo da pesquisa no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>122</sup>, localizado no Assentamento Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguaçu-PR.

A ofensiva da Pedagogia Neoliberal produz a descaracterização da proposta educativa da Educação do/no Campo e do MST nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, a partir de mudanças estruturais de como pensar a produção do currículo (BNCC, CREP), a forma de avaliação (avaliações em larga escala), a concepção de escola (Atribuições dos(as) diretores(as), Tutoria pedagógica), o trabalho docente (RCO+Aulas, Plataformização), a formação continuada do(a) educador(a) (Formadores em Ação), o papel do(a) educando(a) (Protagonismo Estudantil), e, sobretudo, a própria concepção de formação, atravessada pelo engodo neoliberal do Projeto de Vida, Empreendedorismo e Educação Financeira, instrumentos de lapidação das subjetividades instituídos pelo “Novo Ensino Médio”.

---

<sup>121</sup> Nas palavras de Freire (1992, p. 248) “Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

<sup>122</sup> Este trabalho de campo é fruto do convite de um(a) educador(a), logo, uma oportunidade de conhecer a realidade de outro território. Assim sendo, compreende-se que a pesquisa está em constante movimento, o que propiciou outra chave interpretativa da realidade (pois o campo não se trata especificamente do “NEM”, mas das contradições que o atravessam).

Apesar desta conjuntura, esta pesquisa revela que os(as) educadores(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná fomentam resistência e esperanças a partir do reconhecimento do processo de ofensiva neoliberal do Estado no projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST, da organização coletiva em contexto de precarização das condições de trabalho, do papel articulador do setor de educação do MST-PR com a SEED-PR, da construção da matriz curricular do ensino médio das escolas Itinerantes e de Assentamentos, da construção dos Cadernos de Itinerários Formativos, da ressignificação dos Componentes Curriculares do “Novo Ensino Médio” e da participação das formações do MST.

Neste sentido, busca-se neste quarto capítulo demarcar a ofensiva neoliberal e as resistências nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, a partir de diálogos com os(as) educadores(as) em diferentes momentos<sup>123</sup> e do real concreto do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Neste processo contribuíram os materiais produzidos pelo MST, tais como: o Caderno da Educação nº 8 “Princípios da Educação no MST” (1996); o Boletim da Educação nº 08 “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2001); Boletim da Educação nº 11 “Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária” (2006); Caderno de Estudo “Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária” (2006) e a Cartilha “Programa de Reforma Agrária Popular” (2025), em articulação com a literatura especializada.

A primeira seção busca retratar como os(as) educadores(as) do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak percebem os embates do modo de vida neoliberal em áreas de Reforma Agrária. Compreende-se que nestes territórios há especificidades e contradições no real concreto que precisam ser enfrentadas coletivamente e que impactam diretamente o projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST.

A segunda seção busca evidenciar a ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa das áreas de reforma agrária, demarcando os retrocessos

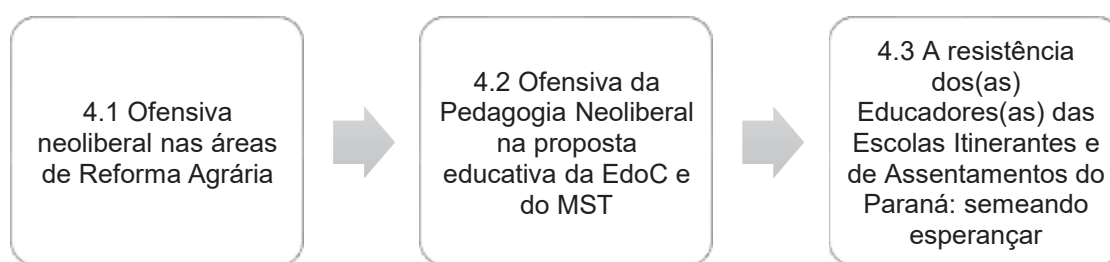
---

<sup>123</sup> Durante os encontros para a escrita dos Cadernos de Itinerários Formativos em Curitiba-PR, no trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber no Acampamento Maila Sabrina em Ortigueira-PR e nas entrevistas on-line.

da mercantilização da educação pública nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná e evidenciando a existência de projetos antagônicos que não cabem na mesma escola.

E a terceira seção busca demarcar as resistências construídas pelos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, que constituem formas concretas de continuar lutando mesmo em uma conjuntura desfavorável, semeando esperança.

**Organograma 8** - Estrutura do capítulo 4



Fonte: A autora (2025).

#### **4.1 Ofensiva neoliberal nas áreas de Reforma Agrária**

Foi realizada uma oficina durante o trabalho de campo no Colégio Iraci Salete Strozak, a qual buscou conhecer e compreender a concepção dos(as) educadores(as) em relação a uma questão: Como o modo de vida neoliberal se manifesta nas áreas de Reforma Agrária?

Foi utilizado um cartaz de papel *Kraft* com frases que tinham relação direta com a concepção do neoliberalismo como modo de vida: “O capitalismo se apropria da vida”; “Subjetividades capturadas”; “Sucateamento das existências”; “A gestão neoliberal da incerteza e a brutalidade da competição”; “Captura da potência revolucionária” e, “Mediação dos afetos e das percepções”. Primeiramente, cada educador(a) escolheu uma das frases que estava em cima do papel *Kraft* para fazer uma leitura coletiva.

Em seguida, foi questionado como tais processos se materializavam na Escola e no Assentamento. Após o diálogo inicial, os(as) educadores(as) foram escrevendo suas concepções livremente e, posteriormente, foi discutido como o modo de vida neoliberal atravessava a vida no campo em múltiplas dimensões,



**...vergonha de falar sobre o Movimento, de falar que eles são Sem Terra, de admitir que eles são Sem Terra**, de admitir que aqui é um Assentamento [...] eles até fazem a mística aqui dentro da escola, tem essa coisa bonita, mas eles fazem muitas vezes porque são obrigados, mas **eles não têm essa identidade Sem Terra. O que eu vejo é que eles têm vergonha** disso [...] aí eu falei *“a gente mora num Assentamento, quem mora aqui tem que ter consciência de classe, a gente é pobre, todo mundo é pobre aqui dentro.* (Lírio, 2024, grifo nosso).

A ofensiva neoliberal possui uma força performativa<sup>124</sup>, isto é, ele não atua apenas como coerção comportamental, regulando ideais e identificações visões de mundo, mas, molda desejos, “recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios.” (SAFATLE; SILVA JÚNIOR; DUNKER, 2018, p. 7).

Para Gondim e Jucá (2023, p. 12) o neoliberalismo tem produzido modos de viver que apelam à identidade por meio de promessas individualizantes de reconhecimento com o objetivo de enclausurar o sujeito. As autoras ressaltam que em outros períodos históricos o sistema buscava invisibilizar os movimentos sociais e na atualidade objetiva cooptar para neutralizar, por meio de uma reinserção na lógica neoliberal individualizante e da manutenção das relações de rivalidade entre grupos, incentivada pela lógica da não-dialogicidade, “obstruindo as possibilidades de agrupamentos que se dedicam a criar sociabilidades que desafiam a lógica colonial-moderna”.

Logo, a perda da identidade Camponesa e Sem Terra enfraquece o Movimento de qual são parte, evidenciando uma tentativa de destruição da coletividade no âmbito do MST, um movimento insurgente que fomenta resistência ativa.

No entendimento do Movimento Sem Terra (MST, 2025, p. 123) o neoliberalismo atinge “um valor precioso que é o senso de totalidade e de coletividade. Temos o desafio de enfrentar o desmantelamento de espaços de organização coletiva da classe e o individualismo que se instaurou”:

---

<sup>124</sup> A performatividade é “um mecanismo chave de gestão neoliberal, uma forma de governo discreto que usa comparações e juízos ao invés de intervenções e direcionamentos” (BALL, 2016, p. 31).

...nossas elaborações não tem conseguido eco nos nossos territórios, não têm se traduzido em trabalho de base. temos tido dificuldade de estudar com a nossa base os próprios princípios e bases do marxismo. falta conteúdo revolucionário, que nos dê base tanto para interpretar o neoliberalismo, como para conseguir criar respostas para isso com a nossa base e a nossa juventude. nesse sentido, é preciso reafirmar nosso projeto revolucionário-emancipatório e os caminhos que teremos que percorrer para chegarmos a ele, deixando em evidência as diferenças entre o projeto da classe dominante e o nosso. (MST, 2025, p.123).

Trata-se de um processo, portanto, que vem sendo enfrentado, apesar das dificuldades.

O segundo elemento apontado pelos(as) educadores(as) diz respeito à **organização territorial em moldes neoliberais**, materializada a partir de arrendamentos<sup>125</sup>, do uso de agrotóxicos e transgênicos, da individualização dos lotes de reforma agrária, da monocultura e homogeneização da paisagem, do avanço do modelo do agronegócio e da perda de espaço da agroecologia.

O(a) Assentado(a) arrenda a terra para outro(a) trabalhar e, por vezes, a pessoa não tem nenhuma relação com o Assentamento e a comunidade, tampouco como o movimento social que lutou pela regularização fundiária. Outro ponto levantando pelos(as) educadores(as) é quando nem os próprios(as) Assentados(as) são da comunidade e pertencentes ao MST, dizendo-se serem “compradores(as)” daquela terra e não “Assentados(as)”, o que implica o aumento da individualização de lotes face à coletividade e solidariedade inerente aos territórios de Reforma Agrária.

O(a) educador(a) Lírio compartilha do mesmo atravessamento, relatando que os(as) educandos(as) alegam a dificuldade de trabalhar de forma agroecológica:

**Eu estava trabalhando com eles agroecologia e transgênicos** e um aluno falou *“mas professora é difícil pra gente trabalhar de forma agroecológica no lote, porque a maioria dos nossos vizinhos plantam com veneno, plantam com semente transgênica”* e aí a gente conversou o quanto é difícil você achar uma semente que não seja transgênica quando você vai comprar, a maioria das sementes já vem modificada. (Lírio, 2024, grifo nosso).

---

<sup>125</sup> O arrendamento trata-se da apropriação da renda da terra que pode ocorrer de duas formas: arrendamento de pequenas áreas por trabalhadores Sem Terra ou com pouca terra e arrendamento de grandes áreas por empresários e empresas. No caso das pequenas áreas, é um mecanismo de exploração a que é submetido o arrendatário e no caso de grandes áreas é uma estratégia econômica relacionada com os custos altos de aquisição da propriedade da terra. (ALENTEJANO, 2012).



A monocultura produz a homogeneização da paisagem e é consequência do avanço do modelo do agronegócio, uma atividade econômica voltada à produção de *commodities*<sup>126</sup> (mercadorias) para o mercado mundial e feita pela burguesia agrária brasileira, por uma classe dominante que possui os meios de produção com o propósito de valorização do capital, formada por ruralistas, empresários rurais, latifundiários, pecuaristas, grandes proprietários de terra que detêm “capital agrário, capital agroindustrial, capital agrocomercial, capital financeiro e se organiza através de grandes empresas capitalistas.” (BARROS, 2018, p. 186).

A burguesia agrária não se vincula notadamente e apenas à produção agrícola direta, isto é, ao espaço da fazenda administrando a produção. Ela se amplia para todos os setores que estão articulados ao primeiro: fabricação de insumos, comercialização, fertilizantes, agrotóxicos, máquinas e ferragens agrícolas e, para além disso, em bancos, conglomerados de empresas, transnacionais, agroindústrias, grupos econômicos em plena conexão de diferentes capitais, em âmbito regional, nacional e internacional. (BARROS, 2018, p. 186).

Para Fernandes e Welch (2008), o agronegócio compreende agricultura, indústria, mercado e finanças, atuando de forma complexa a partir de políticas que formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais que trabalham com um ou mais *commodities* e atuam em diferentes setores da economia.

O agronegócio situa-se no âmbito do neoextrativismo contemporâneo (SVAMPA, 2019), um modelo sociopolítico-territorial de desenvolvimento baseado na exploração dos bens naturais principalmente não renováveis e na expansão das fronteiras com a exploração dos territórios a partir da acumulação por espoliação, isto é, da “mercadificação e a privatização da terra e a expulsão violenta de populações camponesas”. (HARVEY, 2004, p. 121).

Sobre esse aspecto, Violeta (2023) destaca sua preocupação com a apropriação do agronegócio nas vivências formativas. O(a) educador(a) relata que no Dia do Agricultor(a) a escola fez uma feira de mudas para incentivar o

---

<sup>126</sup> “Qualquer produto originário de atividade agropecuária, florestal ou pesqueira ou qualquer mineral em sua forma natural ou que tenha passado por processamento costumeiramente requerido para prepará-lo para comercialização em volume substancial no comércio internacional”. (DELGADO, 2009, p. 128).

plantio de árvores nos lotes, mas que os(as) educandos(as) insistiram em fazer uma “exposição de tratores”:

...falaram com a diretora e ela aceitou e disse ‘eu acho que eles querem apresentar a tecnologia no campo’ e nós ‘não é isso não’, porque a tecnologia dentro da agroecologia ela não é um tratorzão, ela pode ser trator, pode, mas é outro tamanho, outra função né? Sei que nesse dia vieram dois tratores [...] então foi uma manifestação vinda dos meninos que a gente sabe que são do partido do Bolsonaro que trouxeram os tratores com a bandeirinha do Brasil, um deles veio com a camiseta do agro que tem a soja, então a gente confirmou que a intenção deles era essa, fazer a disputa com o que a escola tem de proposta. Isso a gente tem sentido dos nossos estudantes, inclusive essa organização deles pra fazer a disputa. (Violeta, 2023, n.p.).

Na mesma direção, o(a) educador(a) Lírio destaca que o ideário do empreendedorismo está materializado nas áreas de reforma agrária através do agronegócio, onde alguns educandos(as) fazem menções positivas a este modelo, dizem que são empreendedores do campo e consomem diariamente músicas que fazem referência ao agro. Além disso, se “vangloriam” que os pais tem *hilux* (modelo de camionete) e maquinário (tratores) nos seus lotes. Lírio ressalta que sempre fala para os(as) estudantes(as): *“a pessoa planta 3 ou 4 alqueires e vai dizer que é do agro?”* (Lírio, 2023, n.p.).

Um elemento importante nessa transformação é o bombardeio midiático, a influência, por exemplo, do agronejo, um subgênero do sertanejo que faz a exaltação do agronegócio e reflete a “criação de uma estética que retoma símbolos do homem do campo e adapta temáticas sensuais e de empoderamento contidas nos ritmos urbanos para o cenário rural”. Os expoentes mais jovens do agronejo, estão imersos no mundo das redes sociais e “trazem em sua estética vestuários tradicionais das fazendas, como o chapéu, cinto e bota, ao mesmo tempo em que apresentam uma nova geração do campo, um novo estilo de vida agro”. (RANGEL, 2024, p. 28).

Para Rangel (2024, p. 24), “se antes, o sertanejo cantava sobre deixar a mãe à porta, na vida pacata, e seguir para cidade em busca de novas oportunidades, hoje, o gênero explora a vida agitada e abundante no campo”. Além disso, o autor aponta que “a Hilux, assim como a Dodge Ram e outros modelos de pickup 4x4, são comumente mencionados em músicas sertanejas como símbolos de ostentação dos empresários do agronegócio”.

Silva (2024, p. 113) ressalta que a música é um dos principais veículos de propaganda do setor do agronegócio na cultura de massas nacional, responsável pela forte produção “de uma identidade territorial Agro que busca se tornar hegemônica no Brasil, e que opera como uma nova forma de interpretar a formação territorial brasileira através de um revisionismo histórico do papel do agronegócio no país”. Isto é, enquanto uma suposta prática salvadora que une campo e cidade, gera riqueza e empregos. No entanto, as músicas “escondem o papel que o agronegócio possui sobre a crise ambiental, grilagem de terra e a violência contra as populações do campo e povos tradicionais”.

Neste sentido, “o agronegócio busca cada vez mais ganhar a cara da modernidade e não mais da bota suja dos velhos latifundiários, lançando mão de múltiplas táticas no campo da comunicação e da cultura.” (CHÃ, 2018, p. 70).

Compreende-se que a defesa de um modelo que os expropria se relaciona ao fato de que o agronegócio utiliza um “poderoso arsenal ideológico, dispondo de uma ampla estratégia de propaganda, (comerciais de TV, músicas, projetos artísticos, culturais e educacionais), que age no senso comum das pessoas”, apresentando o agronegócio como modelo promissor que carrega a economia brasileira nas costas e promove desenvolvimento, ocultando os impactos perversos com o objetivo de produzir consenso na sociedade. (MST, 2025, p. 14).

De acordo com Leite (2023, p. 229) trata-se da Pedagogia do Agronegócio, isto é, um “complexo e abrangente processo organizativo-político-econômico-pedagógico de atuação dos aparelhos privados de hegemonia do agronegócio” tais como empresas, bancada ruralista, mídia empresarial e rural, que buscam constituir um consentimento da população em prol dos interesses políticos e econômicos do agronegócio e fomentar um consenso na sociedade para consolidar a hegemonia do setor, a partir da valorização da imagem do agronegócio e internalização das contradições de classe:

...os donos dos negócios da agricultura têm feito um trabalho ideológico ostensivo para que todos acreditem – inclusive as famílias camponesas e os sujeitos coletivos da Educação do Campo – que a “evolução” da agricultura camponesa depende de sua inserção na lógica do negócio. Quando dizem “o agro é tudo” ou “somos todos agro” tentam que se creia que “tudo é agronegócio”. E que as tecnologias próprias da forma industrial capitalista, seja a dos venenos e transgênicos ou já a dos

orgânicos, produzidos na mesma lógica industrial, são toda agricultura. (CALDART, 2021, p. 358).

Como consequência, ocorre a perda da centralidade da agroecologia<sup>127</sup>, isto é, de um modelo cuja matriz produtiva é de valorização dos conhecimentos tradicionais e práticas culturais e sociais que alimentam o cuidado, o afeto, a solidariedade e a coletividade entre os povos, respeitando seus modos de viver e de existir. (MST, 2025).

O(a) educador(a) Violeta (2023) também compartilha que em sua realidade os(as) educandos(as) estão num contexto em que o agronegócio é hegemônico e as experiências de agroecologia são muito pequenas e isoladas, logo, ao tratar do tema precisa desconstruir e reafirmar: *“ok gente, alguns de vocês podem até plantar soja, podem até ter um trator, mas isso não é nosso, isso é o que nos explora”*:

...parece que eles vivem em um mundo paralelo que não é o deles, então é muito difícil você expor esse conflito, essa contradição pra que eles compreendam que não é porque é chatice da nossa parte ou porque a escola tem uma ideologia, mas porque a gente quer mostrar a realidade a partir das contradições. (Violeta, 2023).

O terceiro elemento apontado pelos(as) educadores(as) diz respeito ao **desmonte**<sup>128</sup> **das políticas públicas das áreas de Reforma Agrária**, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além disso, os(as) educadores(as) pontuaram sobre a perda do poder de compra e a falta de recursos destinados às áreas de Reforma Agrária, o que leva alguns Assentados a “comprar mudas e alface no mercado”.

Esse movimento, portanto, se soma à “dinâmicas de fragilização, desativação ou mesmo supressão de instrumentos de políticas públicas”, consequência de mudança política e institucional que causam a “substituição de programas e ações de políticas públicas previamente existentes, em áreas

<sup>127</sup> A agroecologia incorpora “princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”. (LEFF, 2002, p. 42).

<sup>128</sup> Desmonte significa uma “redução, decréscimo, diminuição ou completa remoção dos arranjos de política existentes, envolvendo, portanto, padrões específicos de transformação política e institucional”. (LEITE *et al.*, 2022, p. 389).

diversas como saúde, meio ambiente, cultura, assistência social, entre outras”. (LEITE *et al.*, 2022, p.386).

Hess *et al.* (2024) apontam que o mais recente e profundo ataque ao marco regulatório às políticas públicas do campo foi a aprovação em 28 de novembro de 2023 do PL nº 6.299/02, denominado “PL do Veneno<sup>129</sup>”, promovido pela Bancada Ruralista em acordo com segmentos do Governo Federal, apresentado pelo Senador Blairo Maggi, ex-ministro do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e ex-governador do Mato Grosso.

Leite *et al.* (2022) ressaltam que com a Emenda Constitucional 95 (popularmente conhecida como PEC do Teto de Gastos) ocorreu um quadro restritivo permanente para a continuidade de diversas políticas públicas, incluindo às dedicadas a agricultura familiar, havendo uma redução drástica de recursos que já haviam sido direcionados para ela, impactando a execução de muitos programas desde 2016. Estes recortes que se intensificaram em 2017, aprofundaram-se em 2018 com a eleição de Bolsonaro, com o desmonte das instituições participativas dos movimentos sociais da agricultura familiar para a construção das políticas públicas. Ao mesmo tempo, ocorreu a legitimação das instituições participativas ligadas ao agronegócio, como do Conselho do Agronegócio (Consagro) e do Conselho Nacional de Política Agrícola (CNPA), espaços compostos pela elite agrária.

No que diz respeito ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o governo Bolsonaro implementou a Medida Provisória n. 1.061/2021 que foi convertida na Lei n. 14.284/2021, a qual substituiu o programa Bolsa Família pelo Auxílio Brasil e criou o Programa Alimenta Brasil no lugar do PAA, materializando o “desmonte de um programa e a subsequente criação de outro

---

<sup>129</sup> As principais mudanças introduzidas pelo PL do Veneno são: concentração das liberações e avaliação do nível de risco de agrotóxicos ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), retirando atribuições da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), possibilitando que produtos com substâncias consideradas cancerígenas ou que induzam a deformações, mutações e distúrbios hormonais, até então proibidos, possam ser autorizados; Revoga a proibição de produtos para os quais o Brasil não dispõe de antídotos ou de modos que impeçam os resíduos de provocar riscos ao meio ambiente e à saúde pública; Autoriza a produção no Brasil, para fins de exportação de agrotóxicos proibidos no país e ainda sem a devida análise toxicológica e de impacto ambiental; Determina prazos extremamente céleres (de 30 dias a 24 meses) para que os órgãos procedam ao registro de agrotóxicos, o que pode prejudicar a análise robusta dos impactos à saúde humana e à biodiversidade; Autoriza a pulverização preventiva de agrotóxicos; Autoriza mistura em tanque, na prática, coquetel de agrotóxicos. (HESS, *et al.*, 2024).

reconfigurando instrumentos anteriores, dissimulando os importantes efeitos da extinção do PAA”.

A lei traz alterações expressivas, como a necessidade de nova regulamentação para todos os instrumentos do programa Alimenta Brasil (ficando vulnerável às dinâmicas políticas do momento), a vinculação do Auxílio Inclusão Produtiva Rural ao programa e a extinção da modalidade PAA Sementes, mantida a compra de sementes e mudas no PAA como uma modalidade de compra institucional. (LEITE *et al.*, 2022, p.405).

Em março de 2023, o presidente eleito Lula relançou o PAA como “peça chave para combater a fome e a desnutrição no país”, retomando a participação da sociedade civil em sua gestão a partir do Grupo Gestor do Programa de Aquisição de Alimentos (GGPAA) e do Comitê de Assessoramento do GGPAA. O novo PAA prioriza mulheres, negros, indígenas, quilombolas e assentados da Reforma Agrária. No seu relançamento foi reinstalado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF) e criado o Programa de Organização Produtiva e Econômica de Mulheres Rurais. (Decreto n. 11.452, de 22 de março de 2023). (BRASIL, 2023).

Tratando-se do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o governo Bolsonaro instituiu o Decreto nº 9.759/2019 que extinguiu e estabeleceu diretrizes para colegiados da administração pública federal, alterando a rede de atores do PNAE e restringindo os processos participativos de construção, realização e controle social do Programa. Além disso, buscando reduzir custos, foi decidido “investir menos na compra de alimentos da agricultura familiar”, a partir da redução do preço de referência para compra, desconsiderando o impacto da cadeia de comercialização. (RODRIGUES, DAROIT, CRUZ, 2024, p. 143).

Hage *et al.* (2022, p. 199) apontam que durante a pandemia de Covid-19 o governo Bolsonaro suspendeu o repasse dos valores previstos no orçamento do programa e muitos estudantes ficaram sem alimentos. Algumas escolas passaram a receber cestas básicas e entrega de vales às famílias para a compra de alimentos, comprometendo a qualidade nutricional “uma vez que os estudantes passaram a ingerir alimentos ultraprocessados, em razão dos preços mais acessíveis”. Os autores ressaltam que o governo não realizou “o esforço



necessário para ampliar o orçamento de modo a garantir a alimentação dos alunos, de maneira sistemática, nos estados e municípios”.

Todos esses ataques às políticas públicas que estruturam as agriculturas camponesa e familiar acabam enfraquecendo a organização dos Assentamentos através de associações ou cooperativas de produção e comercialização, reconfigurando os processos para priorizar a individualização do(a) assentado(a), a “segurança” de produzir *commodities* que supostamente sempre tem mercado, assistência técnica e facilidade de produção, concepções disseminadas pela “Pedagogia do Agronegócio” (LEITE, 2023).

Em fevereiro de 2025, o Governo Lula durante o 6º Encontro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), reforçou a regulamentação para a aquisição de alimentos com recursos do PNAE, “por meio da agricultura familiar, com prioridade para assentamentos de reforma agrária, comunidades indígenas e quilombolas e grupos formais e informais de mulheres”. (BRASIL, 2025, n.p). Políticas que demoram certo tempo para voltar a organizar o que foi desorganizado e que investe recursos abaixo das necessidades desses grupos.

Buscando enfrentar essa realidade, o MST ressalta a importância de lutar por política pública e ter a participação ativa das populações do campo em sua formulação, garantindo recursos suficientes para fomento e investimento de novos programas nas áreas de Reforma Agrária e fortalecendo programas que já existem como o PAA, o PNAE e as cozinhas solidárias.<sup>130</sup> (MST, 2025).

O quarto elemento apontado pelos(as) educadores(as) diz respeito à **precarização do trabalho**, materializada, por exemplo, quando estudantes têm que vender a sua força de trabalho em um frigorífico próximo ao Assentamento.

Para Heck *et al.* (2020) as unidades de frigorífico são territórios da degradação do trabalho pois ocorre a busca incessante de extração de trabalho não pago (mais-valia) e exigem muitos(as) trabalhadores(as) aglomerados(as) nas linhas de produção, impondo relações de trabalho que resultam em agravos

---

<sup>130</sup> As cozinhas solidárias foram criadas no contexto da pandemia de Covid-19. Se destacam como verdadeiros refúgios de solidariedade, promovendo a distribuição massiva de refeições saudáveis e agroecológicas. Atendem a necessidade básica de alimentação e são agentes de transformação social. (MST, 2023).

à saúde diretamente relacionados ao processo de trabalho intenso e repetitivo, tais como Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT) e transtornos mentais relacionados ao trabalho.

Com as reformas antipovo (trabalhista e da previdência) implementadas pelo governo golpista de Michel Temer se acentuaram a degradação nas relações sociais trabalhistas (trabalho precarizado e condições análogas à escravidão), submetendo os trabalhadores a um conjunto de violências e eliminando os direitos anteriormente conquistados (MST, 2025).

Safatle (2016, p. 139) ressalta que a desregulamentação do trabalho produz insegurança social, sob o discurso da “intensificação do desempenho e das performances exigida pelo ritmo econômico neoliberal”, em um contexto em que o “medo do risco provocado pela insegurança social pode aparecer como covardia moral”.

O MST (2025, p. 36) recorda que no Brasil as relações sociais de trabalho são marcadas por “roubo, expropriação, escravização, dominação de gênero, exploração e manutenção de privilégios. A maioria da população trabalha em condições extremamente degradantes, desiguais e com baixa remuneração”.

Buscando enfrentar esta realidade, o MST luta pela “transformação das relações de trabalho nos territórios de Assentamentos e Acampamentos como ação determinante no enfrentamento à exploração capitalista e às diferentes formas de dominação”. (MST, 2025, p. 37).

O quinto elemento apontado pelos(as) educadores(as) diz respeito à **meritocracia**, materializada no comportamento dos(as) sujeitos(as), ao considerarem-se “compradores” e não “Assentados”, na falta de senso crítico, na falta de consciência de classe e na supervalorização do consumismo.

No que diz respeito à falta de consciência de classe, Lírio (2024), também reconhece essa realidade. Em seu relato pontua que trabalhou o tema dos indígenas e que houve muito preconceito, onde alguns estudantes falaram que são povos “preguiçosos, ganham um salário do governo pra viver, têm muita terra”. Além disso, ressalta que houve a defesa por parte deles(as) de “que eles têm condição de produzir e os outros não têm porque eles não querem trabalhar, porque eles não se esforçam”.

Para Díez-Gutiérrez (2015) a meritocracia difunde que as pessoas são plenamente responsáveis por suas escolhas independentemente do seu ambiente econômico, atribuindo exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade de atingir seus objetivos. Transforma causas externas em responsabilidades individuais e problemas ligados ao sistema em falhas pessoais, culpabilizando as vítimas.

Para Abrantes e Gonçalves (2023, p. 292), a meritocracia “baseia-se na ideia de que o esforço de cada um é o que determinará seu sucesso”. Esta premissa “condiciona valores e comportamentos que direcionam esse excesso de esforço no plano da ação, pelas cargas extensivas de trabalho, pela busca de outras formas de geração de renda”. Trata-se de uma forma de velar a realidade e apresentá-la de forma distorcida, ou seja, de um mecanismo ideológico de alienação das classes para encobrir injustiças e desigualdades sociais, conformando uma aceitação coletiva do *status quo*.

O ideário da meritocracia promove a aporofobia, ao considerar “os pobres” sujeitos(as) fracassados(as), em uma sociedade “guiada pelo mérito e individualismo extremo”, responsabilizando-os por sua condição no sistema meritocrático neoliberal. (SILVA, 2021).

Logo, “quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isto.” (HAN, 2018, p. 16).

A lógica competitiva contradiz a lógica cooperativa, fragmentando “as sociedades e coletividades em micropartículas voltadas a si mesmas”, enfraquecendo e invisibilizando a dimensão coletiva. (ABRANTES, GONÇALVES, 2023, p. 286).

Por fim, o sexto elemento apontado pelos(as) educadores(as) diz respeito ao **conservadorismo**, materializado no negacionismo e nos preconceitos (machismo, racismo, LGBTfobia).

Esse contexto, também é reconhecido pelo(a) educador(a) Lírio:

**Aqui dentro o conservadorismo é muito grande, o machismo também.** No semestre passado foi proposto trabalhar o tema da LGBTfobia no campo em um projeto de redação, mas a comunidade não aceitou, a Coordenação da escola nem deixou ir pra frente. Porque aqui é muita homofobia, muito machismo, tem também essa questão da religiosidade muito forte [...] da comunidade da minha mãe em 5

quilômetros de estrada têm 4 igrejas, têm uma Adventista, uma Deus é amor, uma Assembleia de Deus e uma Católica [...] Lá no colégio têm 3 igrejas em volta da escola, uma Católica, uma Evangélica e uma Deus é amor [...] **E entre os jovens eu vejo muito essa questão do conservadorismo.** Você viu que aqui na escola tem uma pintura da bandeira LGBT na parede? aí esses dias um menino do primeiro ano disse que tinha que pintar a escola novamente porque tinha aquela bandeira ali, que era “*a coisa mais feia*” [...] e vejo que eles usam isso como forma de xingamento, “*ah seu gay, seu veado*”, isso é muito forte e a gente sabe que vem de casa, que é algo enraizado. (Lírio, 2024, grifo nosso).

Para Gondim e Jucá (2023, p. 5) o neoliberalismo constitui “um regime ultraidentitário, tendo em vista que utiliza o modelo familiar branco, burguês, cisheteronormativo e cristão como centro de uma ordem social a ser generalizada”.

No entendimento de Silva (2021, p. 293) o neoliberalismo e o conservadorismo se retroalimentam a partir de “valores cristãos conservadores como ideal de família, grupos contra a legalização das políticas públicas de aborto e contra os direitos para a população LGBTQIA+ e de emancipação das mulheres”. Destaca-se também o negacionismo científico, o combate aos direitos humanos e ao racismo, materializado, por exemplo, contra as cotas em universidades públicas. Conformando uma “psicoesfera neoliberal e neoconservadora”, responsável por “uma massificação do controle do equipamento psíquico dos indivíduos que se traduz em comportamentos sociais cada vez mais dirigidos pelos interesses das classes superiores”. (SILVA, 2021, p. 291).

Neste sentido, o campo também está impregnado de visões de mundo da sociedade conservadora e reproduz “relações permeadas de contradições identitárias, religiosas, econômicas, geracionais e de diversidade sexual”. (PINHEIRO, 2022, p. 73).

Para o MST (2025, p. 121) o conservadorismo conforma historicamente a sociedade brasileira e opera sua manutenção estrutural através do Estado, das igrejas, das escolas e da mídia, além das expressões institucionais como no Congresso Nacional com as legislações. De acordo com o Movimento, o conservadorismo pode ser percebido nos corpos e consciências e na disputa de valores no interior dos territórios e comunidades das áreas de Reforma Agrária. Logo, ressalta a importância de questionar: “onde está presente o conservadorismo em nossa Organização? O que leva o nosso povo a aceitar e

defender valores fundamentalistas?”, reconhecendo que se trata de uma questão complexa pois o conservadorismo está enraizado na cultura e integra um projeto de poder que articula capitalismo, patriarcado e racismo.

Buscando enfrentar esta realidade, o MST, a partir de uma construção coletiva e diária, luta para que as pessoas “possam ter tudo aquilo que necessitam para viver com dignidade, o que também implica na liberdade de ser quem se é e de amar quem quiser, sem sentir medo ou constrangimento, desenvolvendo o máximo das suas potencialidades.” (MST, 2025, p. 39).

Neste sentido, aponta para a necessidade de implementar políticas de enfrentamento permanente a todas as formas de violência, combatendo a “discriminação de gênero, de geração, etnia/raça, religião, orientação sexual, identidade de gênero, capacitismo, entre outras”, respeitando a diversidade humana em todas as suas dimensões. (MST, 2025, p. 69).

...a nossa Organicidade precisa enfrentar o conservadorismo, o individualismo, nos manter massivos e nos ajudar a ressignificar nossos territórios cultural e socialmente como espaços de cuidado entre os seres humanos e com a natureza. (MST, 2025, p. 123).

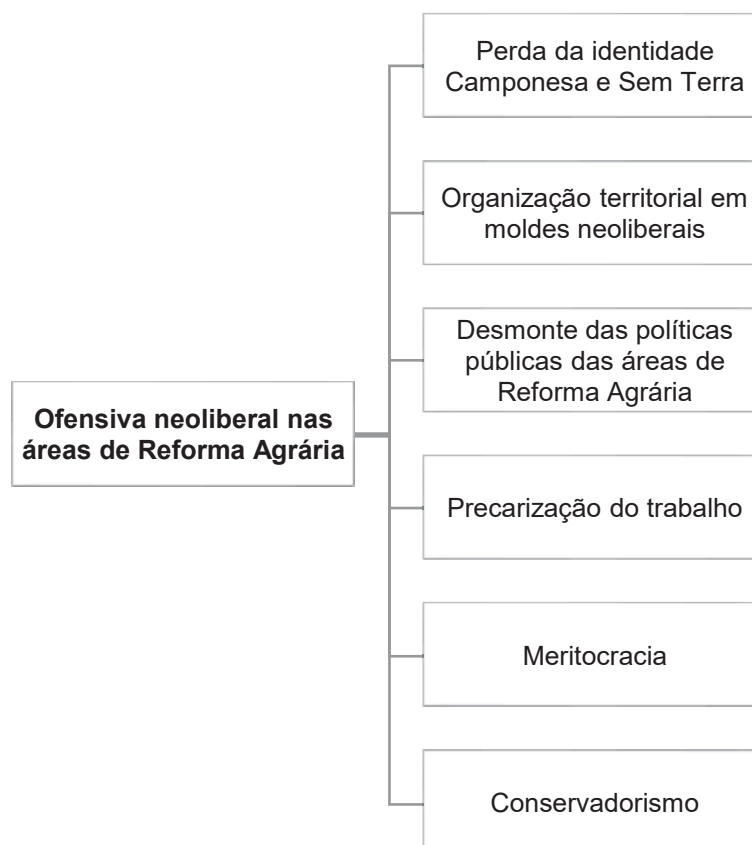
Trata-se, portanto, do enfrentamento às violências e construção de novas relações sociais, econômicas e culturais emancipadas que “se viabiliza na vivência de espaços de acolhimento, de camaradagem, nas lutas contra o racismo, o machismo, a LGBTI+fobia, mas também pelo acesso aos direitos sociais, à renda, a uma vida digna”. (MST, 2025, p. 122).

Pode-se concluir que a ofensiva neoliberal tenta moldar a forma como o(a) sujeito(a) concebe a si próprio(a) e isto se vincula ao modelo de agricultura, educação e sociedade que ele(a) vai defender, podendo ser àquele que historicamente lhe oprime, o que explica o fato de organizar o território em moldes neoliberais, defender os princípios da meritocracia, apresentar comportamentos conservadores e se recusar a usar os símbolos do Movimento Sem Terra, logo, impacta diretamente no projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST, pois são antagônicas à sua concepção de formação, projeto de campo e sociedade.

Esse contexto revela subjetividades capturadas pelo capitalismo, que utiliza como estratégia o cerceamento da potência da vida e do seu caráter

revolucionário. Uma vez capturada, a produção de subjetividades passa a se orientar segundo a lógica neoliberal. (SOARES, 2016).

**Organograma 9** - Ofensiva neoliberal nas áreas de Reforma Agrária



Fonte: A autora a partir da oficina com educadores(as) do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2025).

Estes elementos condicionam qualquer estratégia educativa que tente construir uma escola diferente em áreas de reforma agrária, mas não são os únicos condicionantes adversos. A seguir, importa ressaltar o que significa o processo de mercantilização da educação pública a partir da ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa destes territórios.



## 4.2 Ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa da EdoC e do MST

O neoliberalismo<sup>131</sup> é uma forma de expressão do capitalismo caracterizado pela redução do Estado no seu papel de provedor de direitos sociais e pela defesa do livre mercado, desregulamentação e privatização visando atender aos interesses do capital financeiro. Por sua gênese constitutiva vinculada ao capitalismo, o neoliberalismo não atua no sentido de superação das desigualdades sociais, pelo contrário, as naturaliza.

O livre mercado e a concorrência, são as bases que fundamentam o neoliberalismo e implementam o Estado Neoliberal (HARVEY, 2008). Seu *modus operandi* é gerencialista e assemelha-se ao funcionamento de uma empresa privada. Neste sentido, fundamentando-se nos princípios de eficácia e eficiência, estabelece uma série de práticas regulatórias de ação/execução e avaliação de resultados com ênfase na produtividade.

A contrarreforma do “Novo Ensino Médio”, se soma ao conjunto de contrarreformas gerenciais do Estado, (tributária, trabalhista e previdenciária) que culminaram em políticas econômicas de austeridade e redução dos direitos trabalhistas e previdenciários no Brasil. Na mesma direção, aparelha a política educacional e a formação à lógica de mercado em seu conteúdo e forma, conformando assim, uma Pedagogia: a Pedagogia Neoliberal.

O neoliberalismo, portanto, se constitui como uma teoria econômica, uma filosofia e uma pedagogia. A Pedagogia Neoliberal caracteriza-se fundamentalmente, pela institucionalização da atuação de institutos e fundações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais, pela definição de um currículo padronizado e voltado para os interesses do mercado, por práticas regulatórias e de controle do trabalho docente e pela lógica de medir

---

<sup>131</sup> No final dos anos 70 nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, o neoliberalismo surge como alternativa para liberalização da economia e estabelecimento da lógica do privado no âmbito do setor público, num movimento contrário ao Estado de bem-estar social que estava sendo construído no pós-guerra (HARVEY, 2011). Na América Latina, importa ressaltar que o neoliberalismo nasce no Chile durante a ditadura civil-militar liderada por Augusto Pinochet que perdurou por 17 anos por meio do uso da violência e da repressão frente a todas as formas de oposição e direitos civis, promovendo o assassinato de mais de três mil pessoas. Neste período, foi implantado uma profunda transformação do sistema socioeconômico, político e cultural que reduziu o papel do Estado e impôs um modelo neoliberal com a supremacia do livre mercado e que tinha como objetivo central acabar com o sistema político e os partidos comunistas que existiram no Chile até 1973. (HINER, LÓPEZ, BADILLA, 2021).

a qualidade da educação a partir de avaliações em larga escala. Por meio de práticas de responsabilização, promove a culpabilização docente pelo sucesso ou fracasso da educação e institucionaliza a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar.

A Pedagogia Neoliberal reduz “a educação a um conjunto de competências técnicas de formação para o trabalho e a produtividade, negligenciando a dimensão ética e política da educação.” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2024, n.p.).

O conceito de Pedagogia Neoliberal, na direção da análise de Harvey (2011), consolida a compreensão do neoliberalismo como um fenômeno econômico, sociológico, político, jurídico e também educacional. A educação, neste contexto, se torna objeto de disputa visando o atendimento das demandas de mercado. Considerando que todo projeto de educação está associado à um projeto de sociedade, a Pedagogia Neoliberal consiste em um projeto educacional do mercado e para o mercado.

No entendimento de Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo promove uma racionalidade gerencial em que não apenas o Estado é concebido como uma empresa, mas também os indivíduos são, razão pela qual na defesa do indivíduo empreendedor de si.

Neste sentido, a ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa das áreas de reforma agrária se materializa na descaracterização dela a partir de mudanças estruturais na forma de pensar a construção do currículo, a avaliação, a concepção de escola, o trabalho docente, a formação continuada do(a) educador(a), a concepção do papel do(a) educando(a) e a própria concepção de formação.

Na construção do **currículo** percebe-se uma das formas em que a Pedagogia Neoliberal arremete contra a proposta educativa do MST. O currículo é um “espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepção de mundo, de sociedade e de ser humano” (SILVEIRA, SILVA, OLIVEIRA, 2021, p. 1567), portanto, o currículo é território em disputa (ARROYO, 2013) e campo de lutas (THIESEN, 2013).

Território em disputa porque concentra as disputas políticas “da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e

diretrizes” e revela que toda disputa por conhecimentos são disputas por projetos de sociedade. (ARROYO, 2013, p. 7).

Campo de lutas porque se constitui na “produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso - o conhecimento”. (THIESEN, 2013, p. 593).

Neste contexto, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), são documentos prescritivos que dialogam com a Pedagogia das Competências, uma das estratégias da Pedagogia Neoliberal, a partir de uma estruturação em Competências e Habilidades que institui o saber fazer:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

A lógica de organização curricular baseada na definição de competências e habilidades demonstra esta visão mercantil da escola e da educação pública, uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola e da etapa do ensino médio, pois atrela a formação básica aos requisitos do mercado e da economia. (SILVA; SHEIBE, 2017):

Reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. (ANPED, 2018, n.p).

Para Frigotto (2012), a Pedagogia das Competências institui a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador, buscando lapidar a figura do trabalhador flexível:

...do quebra-galho, da pessoa dominando diversos trabalhos simples e que não exigem, cada um deles, uma formação de longo prazo e sistemática; um verniz disso e uma pitada daquilo fazem um conjunto de conhecimentos, e ele fica pulando de galho em galho no mercado de trabalho ou dentro de uma empresa, mas não se garante o desenvolvimento da capacidade plena do indivíduo. (Boletim da Educação Nº 11, 2006, p. 47).

Portanto, trata-se de documentos que fomentam violência curricular (GIOVEDI, 2016) porque não consideram a diversidade de territórios e sujeitos(as) que constroem seus próprios currículos. A violência curricular consiste:

...nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não); sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - **negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade.** (GIOVEDI, 2016, p. 120, grifo nosso).

A violência curricular se efetiva quando é preciso aceitar a contrarreforma do “NEM”, a BNCC e o CREP nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos, currículos que ignoram a existência material destes territórios, cuja proposta dos Ciclos de Formação Humana estabelece um currículo contínuo sem reprovação, com atendimento em classes intermediárias ao final de cada ciclo. A BNCC e o CREP produzem uma neutralidade e homogeneização que rejeita “a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflitos em sociedade”, adotando uma postura centralizadora e ditatorial que busca suprimir a diferença. (CURY, *et al.*, 2018, p. 75).

São currículos descolados das vivências dos sujeitos sociais, vazios, sem referência a contextos e experiências concretas, conformando um suposto ser humano genérico e universal em detrimento de sujeitos concretos, contextualizados e diversos. (ARROYO, 2013).

Portanto, sem vínculo territorial, impregnado de “abstracionismo pedagógico” (AZANHA, 2011), uma vez que desconsideram as determinações da realidade e se atém “apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas”. (AZANHA, 2011, p. 42).

A imposição de currículos prescritivos diverge dos princípios historicamente defendidos pelos povos do campo e produz uma falsa ideia de inovação e possibilidade de escolha. (KATUTA; MELZER, 2021).

Katuta *et al.* (2022, n/p) ressaltam que a BNCC traz abordagens urbanocêntricas e desenvolvimentistas, apresentando o campo em uma perspectiva única atrelado ao agronegócio e ocultando a diversidade de existências e demandas dos povos do campo. Trata-se da ampliação de “um violento movimento de criminalização da diversidade curricular, centrado em uma concepção conservadora, racista, machista, homofóbica, anti-ciência e de intolerância às visões de mundo, de conhecimento, de educação”.

A BNCC desconsidera o campo e os(as) sujeitos(as) que nele vivem, nas suas múltiplas territorialidades (quilombolas, indígenas, assentados(as), etc.). No âmbito do documento, o termo Educação do Campo<sup>132</sup> aparece uma única vez.

Cogo e Cardoso (2023, p. 139) apontam que a “irrisória menção à Educação do Campo configura-se em ação direta de inconstitucionalidade de uma modalidade educativa forjada por um povo que trabalha e vive no/do campo”. Os autores pontuam que a BNCC desconsidera as especificidades das escolas do campo, o que envolve a “elaboração de currículos específicos/condizentes com a realidade do território camponês, da sua classe trabalhadora e suas escolas”.

Para Santos (2024, p. 95) a BNCC efetiva o “deslocamento discursivo do silêncio” pois ocorre “o discurso do não dito”, sendo este, uma forma de apagamento identitário dos povos do campo:

...esse silêncio em relação ao lugar social de representação sócio-histórica do campo, dos movimentos sociais, da reforma agrária, da agricultura familiar, quilombolas, dentre outros, revela um deslocamento discursivo de apagamento identitário. (SANTOS, 2024, p. 95).

No entendimento de Arroyo (2013), este apagamento identitário se materializa na ausência dos sujeitos populares e possui uma intencionalidade política, isto é, faz parte de processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Logo, a

---

<sup>132</sup> “Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

ausência destes sujeitos em um documento considerado como local de conhecimento legítimo, científico e válido, se constitui como mecanismo para mantê-los ausentes e inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

Neste sentido, a imposição da BNCC e do CREP nas escolas Itinerantes e de Assentamentos nega o currículo enquanto “espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social”. (KUENZER, 2002, p. 7).

Em contrapartida, estas escolas vêm buscando consolidar a relação entre prática e teoria, colocar a realidade como base da produção do conhecimento e produzir conteúdo formativo socialmente útil, fomentando um currículo com vínculo territorial. Logo, lutam para que seu Projeto Político Pedagógico seja construído com a participação da comunidade escolar a partir dos princípios educativos do MST articulado às práticas agroecológicas e respeitando a diversidade étnico-racial, sexual e de gênero. (MST, 2025).

O currículo das Escolas Itinerantes e de Assentamentos têm vínculo territorial porque está fundamentado nos Complexos de Estudo, uma proposta composta por diferentes elementos:

...de auto-organização, de trabalho, seja trabalho de autosserviço seja trabalho socialmente necessário, dos conteúdos escolares, da base das ciências e das artes, dos objetivos de ensino e objetivos formativos, das fontes educativas, dos métodos e tempos específicos de cada componente. (Ipê, 2023).

Metodologicamente, inicia-se com o **inventário da realidade**, um documento detalhado dos elementos do entorno da escola, que destaca as lutas, os tipos de trabalho, as relações ambientais, as contradições e as culturas, compilando aspectos sociais e ambientais. Trata-se de um documento extenso que é sintetizado por meio da **Coluna da Vida**, “uma espécie de síntese da realidade”. (Ipê, 2024):

Então temos uma descrição em cada coluna, uma descrição de tudo que tem de luta, tudo que tem de trabalho, contradições, cultura, questões ambientais, e aí depois vamos juntando os elementos que se aproximam porque a porção da realidade não pode ser entendida como tema, ela tem que ser algo relevante socialmente. **A diferença dos complexos é que ele não gera o conteúdo é o conteúdo que é o elo entre as disciplinas e os outros conteúdos.** Por exemplo, no

elemento das lutas temos a luta das mulheres, a luta pela reforma agrária, nas contradições temos o caso do pessoal que planta com agrotóxicos, da violência contra as mulheres, no elemento do trabalho temos a venda da força de trabalho, no elemento da cultura temos a cultura dos bailes no acampamento. Então qual porção que sintetiza todos os elementos de luta, das contradições, das relações humanas, é a agroecologia é o elemento que une todos esses aspectos, então a agroecologia pode ser uma porção, a cultura camponesa pode ser outra porção, a questão do trabalho pode ser uma porção, então fazemos um levantamento das possibilidades de porções, mas **a porção tem que ser um tema relevante, tem que ter esse aspecto pedagógico e tem que revelar a contradição** (Ipê, 2023, grifo nosso).

Portanto, a porção da realidade é o elo entre as disciplinas e os conteúdos:

...**vamos pensar a porção produção de alimentos**, o professor de português quando vai trabalhar poema ele não trazer um poema aleatório mas **um poema que traga o debate sobre a produção de alimentos**, o professor de matemática vai trazer problemas matemáticos que envolvam a produção de alimentos, lá em Ciências quando vai trabalhar seres vivos vai vincular com a produção de alimentos, então vai ser esse **elo interdisciplinar que faz com que os estudantes criem sentido para aquilo que eles estão aprendendo**. Inclusive alguns se repetem, a porção da realidade Cultura Camponesa está em todos os anos e todos os semestres, daí pergunta, mas vai trabalhar o mesmo? Não, porque o conteúdo é diferente, o elo é a cultura camponesa, mas os conteúdos e os objetivos de aprendizagem são diferentes (Ipê, 2023, grifo nosso).

Dessa forma, a proposta curricular das Escolas Itinerantes e de Assentamentos coloca a vida no centro, contrapondo-se ao abstracionismo pedagógico produzido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) que apagam territórios, identidades e a diversidade de sujeitos(as).

A concepção de **avaliação** das Escolas Itinerantes e de Assentamentos é outro elemento que a Pedagogia Neoliberal tenta descaracterizar, já que as escolas são obrigadas a reproduzir os testes padronizados das avaliações em larga escala, como a Prova Paraná que foi criada para aumentar as notas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta concepção de avaliação é estruturada a partir dos princípios da responsabilização e da meritocracia, o que é totalmente divergente da proposta de avaliação das escolas Itinerantes e de Assentamentos, construída a partir dos Conselhos de Classe Participativos, dos Agrupamentos e Reagrupamentos, das Classes Intermediárias, das Pastas de



Acompanhamento e dos Pareceres Descritivos, instrumentos que buscam “promover vivências de relações horizontalizadas e de coletividade, com ampla participação da comunidade na qual cada escola se insere”. (SAPELLI, 2017, p. 618).

Esta perspectiva vai na contramão da proposta presente nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos:

**A nossa concepção de avaliação é o avanço do estudante comparado com ele mesmo e não comparado com outro.** Porque a aprendizagem não é algo padronizado, cada um tem o seu tempo de apropriação, não tem como todos avancem no mesmo ritmo pois são pessoas diferentes [...] nossa avaliação é descritiva, ela não é feita ao final do semestre, mas a todo momento sejam diagnósticas, formativas, provas individuais, em dupla, com consulta, sem consulta, seminários. (Ipê, 2023, grifo nosso).

Os Conselhos de Classe Participativos são espaços de divisão do poder da instituição escolar que buscam efetivar a avaliação dialógica, reafirmando o compromisso com o estudo e a formação, e não para obter notas. (MARIANO, GEHRKE, 2021).

Na concepção do projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST a avaliação é processual:

Avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos que nos propomos a alcançar, e para isso é fundamental o olhar dos diferentes atores envolvidos nesse processo, para que a escola e a sua pedagogia sejam vistas sob diferentes aspectos. (MARIANO, GEHRKE, 2021, p. 107).

Os Agrupamentos e Reagrupamentos “representam o esforço em superar a tradicional organização da escola em séries” onde agrupar e reagrupar proporciona ao educando(as) “aprender e se desenvolver nas relações com os outros, com o contexto e com o objeto a ser conhecido”, superando a prática da reprovação ou retenção. (MARIANO, GEHRKE, 2021, p. 106).

...a organização por Ciclo permite esse movimento interno dentro do ciclo ou entre ciclos, então em alguns momentos a gente faz o que chamamos de reagrupamento. O agrupamento é a turma convencional e o reagrupamento é reagrupar os estudantes por potencialidades ou necessidade. Cerca de 80% das aulas são no agrupamento referência, mas em alguns momentos faz esse reagrupamento para que promova o avanço desses estudantes. Se o estudante fez todo esse movimento, mas, chegou no final do ciclo e não atingiu as metas de aprendizagem

ele vai para o ciclo seguinte e em contraturno ele frequenta a classe intermediária três vezes por semana. (Ipê, 2023, grifo nosso).

As Classes Intermediárias buscam proporcionar mais aprendizagem nos Ciclos de Formação Humana, pois não existe reprovação ao final de cada ciclo porque compreende-se que fazê-la não significa que o(a) educando(a) aprenderá. A classe intermediária é espaço para àqueles educandos(as) que ainda “não dominam os conceitos e conteúdos necessários para prosseguir na escolaridade”, logo, eles(as) seguem para o ciclo seguinte e no contraturno frequentam a classe intermediária. (MARIANO, GEHRKE, 2021, p. 105).

As Pastas de Acompanhamento são uma ferramenta de registro do desenvolvimento do(a) educando(a), logo, esta avaliação é “contínua, sistemática, processual e interdisciplinar, com encaminhamentos práticos, que precede um acompanhamento do trabalho e do desenvolvimento de cada educando”. Nela são arquivados os trabalhos realizados pelos(as) educandos(as) nas diversas disciplinas, com anotações dos elementos de seus avanços e limites no mesmo documento. (MARIANO, GEHRKE, 2021, p. 102).

Os Pareceres Descritivos são um “registro elaborado semestralmente pelos(as) educadores(as), no qual se descreve de forma detalhada o que o(a) estudante aprendeu, mas também seus limites e os seus sucessos”. Logo, a aprendizagem não é expressa em notas, mas a partir de uma linguagem objetiva e acessível a família do(a) educando(a). (MARIANO, GEHRKE, 2021, p. 106).

**A base principal do Parecer Descritivo são os objetivos de ensino**, a gente parte dele, em alguns momentos a gente registra a questão de conduta e comportamental, por isso a gente tem o espaço das relações humanas e sociais, em outros momentos a autoavaliação do estudante, a participação nele no Núcleo setorial, mas isso é mais pontual, o principal é o objetivo de ensino. O parecer é um documento de duas a três páginas que tem a parte dos objetivos de aprendizagem muitas vezes numa linguagem acadêmica, a gente tenta ser o mais simplista possível, mas muitas vezes os pais não entendem porque a maioria tem ensino fundamental incompleto e eles querem saber como os filhos estão na escola, então ele não vai lá ler o documento inteiro, então a gente fez uma classificação em quatro níveis, o nível 1 é o bem abaixo da média, o nível 2 é como se tivesse abaixo da média, o nível 3 na média e o nível 4 bom, então a gente fez essa classificação muito mais para dar uma devolutiva para os pais. Quando tem transferência muitas vezes **as escolas querem que transforme isso em nota**, e aí a gente diz, está aí o parecer, vocês leem e avaliam para definir uma nota, e isso daí de certa forma ajuda quem vai fazer essa análise esse levantamento. Então a equipe da outra escola vai ver se tá no nível 3, nível 4, então a média pode ser considerada oito, nove. A gente guarda na secretaria o Parecer Descritivo do estudante e ao final do ano manda para a Escola-Base, que é onde é guardada a vida legal do estudante. (Ipê, 2023, grifo nosso).

Dessa forma, a proposta curricular das Escolas Itinerantes e de Assentamentos se opõe frontalmente à regulação do Estado expressa nas avaliações em larga escala, fruto de uma concepção de avaliação dos organismos multilaterais que fomentam uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Tais mecanismos de controle chegam nas escolas das áreas de reforma agrária como um trabalho a mais que é destituído de sentido pedagógico para educadores(as) e educandos(as), modificando o sentido de escola e de conhecimento historicamente construído por estes(as) sujeitos(as).

Quando se analisa a **concepção de escola**, pode-se perceber que a Pedagogia Neoliberal tenta firmar sua hegemonia, pois a imposição dos dispositivos de controle da SEED-PR como a Tutoria Pedagógica e as Atribuições dos(as) diretores(as) transformam a escola em um espaço de constante vigilância e responsabilização, destituindo o sentido de gestão democrática das Escolas Itinerantes e de Assentamentos. A escola, no âmbito do “Novo Ensino Médio” é concebida como uma empresa e espaço de gerenciamento das emoções para lapidar subjetividades, a partir de instrumentos concretos como o Projeto de Vida, o Empreendedorismo e a Educação Financeira.

Contrapondo-se a esta visão mercantil de escola que a considera uma entidade descontextualizada e sem território (GIROTTI, 2018), as escolas das áreas de reforma agrária organizam “o trabalho pedagógico a partir da vida e, em decorrência dela, das matrizes de trabalho, luta social, organização coletiva, história e cultura”. (SAPELLI, 2017, p. 626).

Busca-se construir uma escola a partir da vida do(a) educando(a), da gestão democrática e participativa, do planejamento coletivo, da combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, da inserção em processos de trabalho socialmente necessário do Assentamento/Acampamento e da integração curricular entre conhecimento, trabalho, cultura e luta social. (Caderno de Estudo MST, 2006).

Logo, a concepção de escola do MST é aquela que deve contribuir para fomentar a sensibilidade humana de educandos(as) e educadores(as) frente aos contravalores capitalistas desumanizadores como o individualismo, o egoísmo,

o consumismo e a apatia social, a partir da recuperação e do cultivo de valores humanos como:

...a solidariedade, o companheirismo, o espírito do sacrifício pelo bem do coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças sociais e das discriminações e preconceitos de todos os tipos, o compromisso com a vida, com a terra e com a identidade sem Terra. (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 51).

Esta escola deve formar “mais gente e não apenas sabedores de conteúdo ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas”. Logo, os(as) educandos(as) “precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio” em articulação com o com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. (ARROYO, 2009, p. 106).

Portanto, é uma escola que possui dois pressupostos fundamentais, o de ser um lugar de formação humana e de olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (MST, 2005, p. 240). Por isso, entender como o modo de vida neoliberal avança dentro das Escolas Itinerantes e de Assentamentos, como exposto no subitem anterior, é de extrema importância.

Para tanto, é preciso efetivar a construção (expansão) e a manutenção de escolas públicas do campo em todas as áreas de Reforma Agrária, destinadas aos diferentes públicos, com estrutura física adequada (MST, 2025) e a partir de um quadro de educadores(as) “capazes de desenvolver as diferentes dimensões da formação da juventude”. (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 14).

Como foi apontado em outros capítulos dessa tese, a Pedagogia Neoliberal trata o **trabalho docente** regulamentando os ataques contra os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, pois ela destitui o caráter crítico do papel docente a partir dos dispositivos de controle da SEED-PR como o RCO+Aulas e a plataformização. O primeiro contém aulas prontas o que impede o trabalho reflexivo de produção do conhecimento, amarrando o(a) educador(a) que por questões de precarização do trabalho

acaba utilizando este dispositivo. O segundo, transforma o cotidiano escolar a partir da imposição do preenchimento em múltiplas plataformas, o que despende não só tempo, mas, impede a construção de conhecimento desde os territórios das áreas de reforma agrária. A não realização dos testes em plataformas pode acarretar a perda do emprego do(a) professor(a), evidenciando o processo de vigilância docente e autoritarismo. Além disso, seu papel foi rebaixado à de professor-coach, que precisa engajar estudante e propor metodologias inovadoras para ser considerado um(a) bom(a) professor(a), como constatado no capítulo 3, nos materiais divulgados pelos reformadores empresariais da educação.

...uma coisa que eles (SEED-PR) mais cobravam de nós era o plano de trabalho docente e agora eles não exigem mais, porque a aula está prontinha lá, então não é preciso debater o plano de trabalho docente na formação pedagógica no início do semestre, **não precisamos mais discutir planejamento** (Ipê, 2023, grifo nosso).

No âmbito do “Novo Ensino Médio”, a descaracterização do trabalho docente se traduz: na perda da identidade profissional, quando o(a) educador(a) é obrigado(a) a assumir outros componentes curriculares que não fazem parte da sua área de formação, como o Projeto de Vida; na precarização do trabalho, quando precisa trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo para fechar a carga horária e quando é pressionado(a) cotidianamente pelas secretarias para executar tarefas em plataformas; na desvalorização e desqualificação da profissão, quando ocorre a contratação por notório saber nas escolas e quando precisam aceitar baixos salários e a inexistência de seguridade trabalhista.

A descaracterização do trabalho docente se traduz na culpabilização pelo fracasso da educação por parte das secretarias, do Estado, dos reformadores empresariais da educação, recaindo sobre si toda a responsabilidade de um problema estrutural da sociedade brasileira:

...os empresários neoliberais focam sua ação na pessoa do professor propondo que deixem de ter estabilidade de emprego, salários variados cujo componente está ligado aos resultados dos testes dos alunos, estabelecem processos de avaliação personalizada aos professores, controlando com ênfase a formação do professor, além de controlar igualmente as agências formadoras, apostilam as redes de forma a controlar o conteúdo que é passado aos estudantes, bem como sua forma (metodologia); enfatizam a formação dos gestores de forma a

torná-los um controlador dos profissionais da educação no interior das escolas responsabilizando-o pelos resultados esperados nos testes; favorecendo os processos de privatização de forma a abrir mercado e a colocar a educação diretamente sob controle do empresariado. (FREITAS, 2014, p. 53).

Trata-se da “reconfiguração do sentido social do trabalho docente, no qual os professores não são vistos como elaboradores dos processos educativos, mas como executores de tarefas pré-determinadas e elaboradas externamente.” (SILVA; MOTTA, 2017, p. 37):

...a gente tá tão amarrado pra fazer tabela para o Núcleo que **não existe mais esse tempo de reflexão** de olhar o que deu certo, o que não deu certo, nós tínhamos Núcleo Setorial pra organizar, assembleias e hoje a gente senta em cinco minutinhos pra pensar uma pauta. Se você for cumprir o que a SEED manda você simplesmente tem que abandonar princípios, abandonar valores e isso é muito delicado. **Tá todo mundo indignado, mas a gente não consegue reagir**, porque todo mundo não concorda só que se não fazer não pagam, e aí **esse é o meio de sobrevivência do professor**, então muitas vezes você se indigna, você questiona, mas você executa, porque você sabe que aonde a corda vai estourar é na ponta mais fraca (Tulipa, 2023, grifo nosso).

Silva e Motta (2019, p. 10) denominam de precariado professoral àqueles que estão submetidos em condições degradantes de trabalho, baixos salários, ausência de direitos, que vivem em situação de insegurança social e econômica devido à alta taxa de rotatividade dos contratos temporários e são constantemente atraídos e expelidos das redes de ensino, e por isso, “vivem constantemente preocupados com seus rendimentos, que podem não existir mais a qualquer momento”.

Outro artifício utilizado pela Pedagogia Neoliberal é a **formação continuada do(a) educador(a)**, a partir do Programa “Formadores em Ação” da SEED-PR. Trata-se de uma perspectiva de formação que é uma verdadeira doutrinação ideológica (COTRIM JÚNIOR, 2021) do “Novo Ensino Médio”, pois busca moldar o(a) professor(a) para ministrar Projeto de Vida, Empreendedorismo e Educação Financeira, tendo por base o modelo de currículo da BNCC.

O(a) educador(a) Violeta (2023) aponta que o Programa Formadores em Ação “é uma proposta fragmentada que não tem nada a ver com a perspectiva de formação do movimento.” (Violeta, 2023).

Para Tozetto e Domingues (2023, p. 15) a natureza da formação continuada da SEED-PR fundamenta-se numa “concepção pragmática, desprovida de reflexão e de fundamentos teórico-práticos”, logo, acrítica, prescritiva e deformativa.

A Pedagogia Neoliberal também disputa o sentido do **papel do(a) educando(a)**, que no âmbito do “Novo Ensino Médio” se consolida a partir da concepção de Protagonismo Estudantil, enquanto que no âmbito do projeto formativo do MST a concepção de auto-organização dos(as) estudantes(as) parte de sujeitos(as) concretos: da Juventude Sem Terra<sup>133</sup>.

Para D’avila e Mello (2015, p. 98) a auto-organização diz respeito ao envolvimento dos(as) educandos(as) no processo de gestão da escola, sendo um processo “que não vem pronto e acabado como na sociedade capitalista”, mas feita por um coletivo de educandos(as) e que surge das necessidades específicas do cotidiano escolar. Onde os(as) jovens modificam a realidade concreta, sobretudo, a partir dos núcleos setoriais, os quais têm uma relação profunda com o trabalho socialmente necessário. Portanto, a auto-organização busca formar lutadores e construtores de uma nova sociedade. Para as autoras, trata-se da organização e construção de “espaços de participação dos estudantes que passam a conduzir os processos de gestão da escola” com o objetivo principal de desenvolver a autonomia, a capacidade organizativa e o trabalho coletivo da juventude. (D’AVILA, MELLO, 2015, p. 99).

Logo, a auto-organização dos(as) educandos(as) no âmbito das Escolas Itinerantes e de Assentamentos é totalmente divergente da concepção de “protagonismo estudantil” que está no “Novo Ensino Médio”, na BNCC, no CREP e nos portais eletrônicos dos reformadores empresariais da educação, pois esta serve como instrumento para responsabilizar e lapidar os(as) estudantes para a manutenção do *status quo*.

Como último elemento dessa ofensiva da Pedagogia Neoliberal nas escolas das áreas de reforma agrária, destaca-se a própria **concepção de formação** dos reformadores empresariais da educação, principais implementadores do “Novo Ensino Médio” em coadunação com as secretarias de Educação dos Estados (como a SEED-PR).

---

<sup>133</sup> “Sujeito coletivo que integra uma identidade social mais ampla: de Sem Terra, de camponeses, de classe trabalhadora” (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 13).



A intencionalidade destes Aparelhos Privados de Hegemonia é oferecer uma formação mínima, dual e desigual pautada na flexibilidade, na precariedade e no relativismo epistemológico e pedagógico que estão embutidos na pedagogia das competências. (RAMOS, PARANHOS, 2022).

Trata-se da redução da formação a uma dimensão instrumental visando a formação do trabalhador flexível descartável, para efetivar a redução dos direitos sociais, a superexploração do trabalho e a normalização das desigualdades. (JAKIMIUI, 2023). Processo que se efetiva através da emocionalização pedagógica (SILVA, 2017), instituída no Projeto de Vida, no Empreendedorismo e na Educação Financeira, instrumentos de produção de consensos unilaterais e lapidação de subjetividades.

Em contrapartida, a concepção de formação da Educação do/no Campo e do MST busca fomentar uma visão crítica de mundo, a partir da apropriação teórico-prática das ciências e do vínculo com a realidade material, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da militância, permitindo compreender “a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana”. (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 14).

Lutamos pela garantia da educação pública ofertada onde vivemos, livre da tutela política e pedagógica do Estado. Defendemos uma educação emancipadora, vinculada à vida social, fundada na Pedagogia do Movimento, no trabalho socialmente útil, na agroecologia, na luta, na organização coletiva, na cultura, na história, articulado ao acesso à ciência e tecnologia, às artes e aos bens culturais. (MST, 2025, p. 47).

O MST compreende a formação como um processo permanente para a transformação social, enraizada na classe, organicamente vinculada ao Movimento Social, para a ação, para o trabalho e a cooperação, para as várias dimensões (desenvolvimento omnilateral/multifacetado do ser humano), para os valores humanistas e socialistas. Além disso, que permita atender de forma simultânea e articulada às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, a partir da participação nos processos produtivos e geração de renda, “seja ajudando a dinamizar a vida cultural do Assentamento ou assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no Movimento Social”. (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 15).

A lógica do "Ensino Médio" é outra: deve ser pensado para educar a juventude, toda ela, porque é seu direito ter esta formação e porque é nosso dever contribuir na preparação adequada da geração que continua a construção do projeto histórico que defendemos. (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 17).

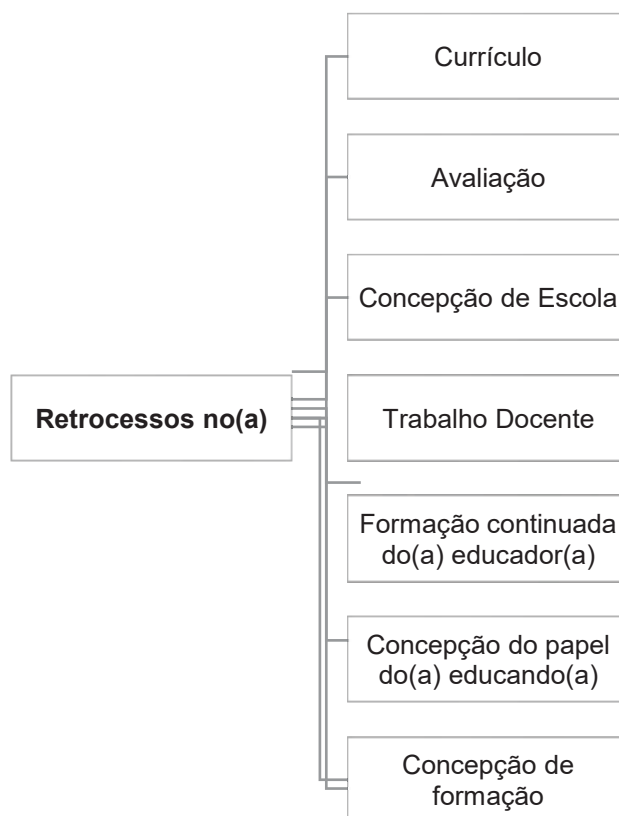
Trata-se da formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho precarizado, como está na proposta do “Novo Ensino Médio”, a qual reduz “a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas” a partir da noção de competência. Logo, a formação para o mundo do trabalho se realiza na “perspectiva integral e unitária” e não se separa de uma formação geral sólida e ampla que tem o trabalho como princípio educativo. (Caderno de Estudo MST, 2006, p. 16). A formação integral e unitária

...se desenvolve na escola unitária, a qual contrapõe-se à escola de classes, que “aprofundou a divisão do sistema educacional em diferentes níveis, não só entre as regiões, entre campo/cidade, entre escola particular/pública, mas também a divisão do conhecimento [...] a escola capitalista nasceu e se consagrou como escola dividida”. (Boletim da Educação nº 11, 2006, p. 45).

O trabalho como princípio educativo consiste no trabalho e na experiência da produção da vida como matriz formadora, onde conhecimentos, valores, cultura e representações estão vinculados nessa vivência do trabalho, isto é, “o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos. E deste processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores”. (ARROYO, 2010, p. 41).

Neste sentido, se opõe frontalmente à visão estreita de formação “como preparação de mão de obra e a serviço do mercado” (CALDART, 2004b, p. 23), um dos eixos estruturantes do “Novo Ensino Médio”.

**Organograma 10** - Ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa das áreas de reforma agrária



Fonte: A autora a partir da síntese do trabalho coletivo (2025).

Em síntese, estas são as investidas da Pedagogia Neoliberal contra os processos de formação nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos. São estratégias que junto com a ofensiva neoliberal nas áreas de reforma agrária, tratado no subitem anterior, desenharam um mapa dos conflitos que acontecem nas escolas das áreas de reforma agrária.

Frente a esta conjuntura de conflitos que demonstram a assimetria de forças em ação, importa ressaltar que os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná constituem formas concretas de continuar lutando pelo projeto formativo da EdoC e do MST, o que foi evidenciado a partir dos diferentes momentos de diálogo e construção coletiva, foco do próximo subitem.

### 4.3 A resistência dos(as) Educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná: semeando esperançar

**Figura 57** - “Pra que(m) serve o teu conhecimento?” Mural do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Educação do/no Campo “é um movimento real de combate ao atual estado de coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação”. (CALDART, 2009, p. 107).

...não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido. Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 41).

A primeira forma de resistência está no **reconhecimento da ofensiva neoliberal do Estado no projeto educativo da EdoC e do MST**, a partir da compreensão crítica dos(as) educadores(as) acerca das premissas do “Novo Ensino Médio” e dos dispositivos de controle da SEED-PR. Mesmo vivenciando um contexto de obrigações impostas autoritariamente, fruto da mercantilização da educação pública nestas escolas, tais como aplicar avaliações em larga

escala e preencher plataformas, além de ter sua identidade profissional destituída porque precisa assumir componentes curriculares do “Novo Ensino Médio”, os(as) educadores(as) demarcaram uma posição de enfrentamento a este modelo gerencial de educação, demonstrando clareza do projeto por qual se defende: da Educação do/no Campo, do MST.

A segunda forma de resistência percebida está na **organização coletiva em contexto de precarização das condições de trabalho**, pois os(as) educadores(as), a maioria sob regime de contrato temporário, precisaram conciliar suas rotinas de trabalho na escola com as reuniões virtuais e os encontros presenciais com a SEED-PR que ocorreram em Curitiba-PR, demonstrando o esforço deste coletivo para manter viva a proposta educativa do Movimento.

A terceira forma de resistência considerada está no **papel articulador do Setor de Educação do MST-PR com a SEED-PR**, que se iniciou a partir dos primeiros retrocessos de 2020. O Setor de Educação do Movimento mobilizou os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos e teve papel preponderante no diálogo constante com a SEED-PR, desde a produção de ofícios até a participação de inúmeras reuniões junto ao Departamento de Educação Inclusiva (DEIN) da Secretaria, cujo objetivo sempre foi conseguir manter a proposta educativa da Educação do/no Campo e do MST.

A quarta forma de resistência que importa destacar está na **construção da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos**, fruto da resistência ativa do Setor de Educação do MST e dos(as) educadores(as) das escolas, o que permitiu disputar o currículo, amenizando as consequências da política do “Novo Ensino Médio”. A matriz contempla Ciências da Natureza e Ciências Humanas e têm como principal avanço o “Itinerário Formativo Integrado: Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais” elaborado pelos(os) educadores(as) ao longo das reuniões com a SEED-PR, tais como: Energias Convencionais e Renováveis no contexto campestre e tecnologias aplicadas no contexto do campo no Brasil (Física); Cultura corporal, lazer, saúde e marcas do trabalho do povo campestre (Ed. Física); Cultura e identidade nas manifestações artísticas e culturais dos movimentos sociais e da colonização (Arte); Gestão de propriedade Agroecológica e Cooperativismo no contexto da Reforma Agrária (Filosofia);

Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade, do estado do Paraná e do Brasil (Sociologia); Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes (Biologia); As relações da química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas (Química); A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise (Geografia); História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil (História).

A quinta forma de resistência está na **construção dos Cadernos de Itinerários Formativos**, sendo o primeiro publicado em 2023 e o segundo em 2024. Mesmo em uma conjuntura onde os Cadernos foram escritos a partir de um modelo imposto (Trilha de Aprendizagem), sendo posteriormente revisados e complementados pelos técnicos da SEED-PR, sua construção textual mais ampla ocorreu a partir dos(as) educadores(as), sendo, portanto, uma ferramenta para disputar conteúdo das diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, os Cadernos contemplam Unidades Curriculares da Parte Obrigatória (Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa; Introdução à Informática; Educação Financeira para a Cooperação) e Unidades Curriculares da Parte Flexível (Cultura Corporal, Lazer, Saúde e Trabalho do Povo Camponês; Gestão de propriedade agroecológica e cooperativismo no contexto da reforma agrária; Energias convencionais e renováveis no contexto camponês; Manifestações Culturais e Artísticas; Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade, do estado do Paraná e do Brasil; Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes; As relações da Química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas; A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise; História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil).

A sexta forma de resistência está na **ressignificação dos Componentes Curriculares do “Novo Ensino Médio”**, que ocorre a partir do campo da prática nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos. Mesmo sem utilizar os Cadernos de Itinerários Formativos, a construção e conquista da matriz curricular própria do Ensino Médio permitiu aos educadores(as) abordar temas e desenvolver atividades tendo como pressuposto a vida no Acampamento/Assentamento, resgatando a proposta educativa do Movimento. Desta forma, ocorreu a inserção dos(as) educandos(as) em processos de trabalho socialmente necessário e a valorização da identidade Sem Terra,

transformando os componentes curriculares do “NEM” em espaços para construção de resistência ativa.

Como última forma de resistência destaca-se a **participação das formações do MST**, processo que se realiza no âmbito das Escolas Itinerantes e de Assentamentos a partir da criação de coletivos pedagógicos para formação permanente dos(as) educadores(as) e no âmbito dos eventos estaduais, regionais e nacionais organizados pelo setor de educação do MST. Trata-se de momentos coletivos de escuta e troca de experiências, importantes espaços de acolhimento frente ao ataque aos profissionais da educação, tais como o “VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Paraná” que ocorreu em novembro de 2023 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel-PR.

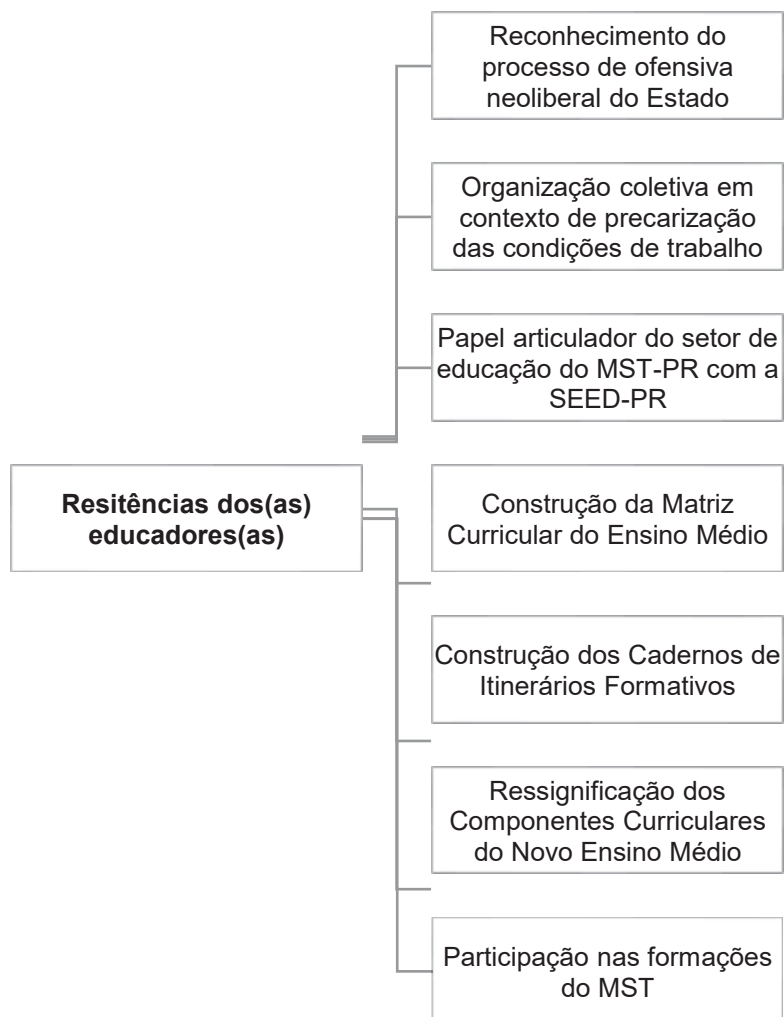
A partir do exposto, compreende-se que a resistência dos(as) educadores(as) resulta da “necessidade de se lutar contra o nexus social de dominação e submissão” (GIROUX, 1986, p. 148), e, portanto, contém uma crítica da dominação e fornece “oportunidades para a autorreflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (ibid).

Esta resistência se materializa com a “Análise da Situação e Relação de Forças” (GRAMSCI, 2007), pois houve a compreensão crítica por parte dos(as) educadores(as) da estrutura objetiva, isto é, da ofensiva da Pedagogia Neoliberal sobre as Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Em uma conjuntura desfavorável de impossibilidade de revogação da política do “Novo Ensino Médio”, os(as) educadores(as) foram criando brechas, condições e “ganhando espaços até o momento em que se altera a correlação de forças, e o Projeto se torna, então, viável em termos de uma implantação mais plena” (SAVIANI, 1989, p. 34). Neste sentido, houve o entendimento de que:

...se a realização do projeto não conta com respaldo suficiente para viabilizá-lo a curto prazo **porque a correlação de forças não é satisfatória**, então é preciso pensá-lo a médio prazo enquanto se age no sentido de alterar a correlação de forças. (SAVIANI, 1989. p. 34, grifo nosso).



**Organograma 11** - Resistências dos(as) educadores(as) frente à ofensiva da Pedagogia Neoliberal nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná



Fonte: A autora a partir da síntese do trabalho coletivo (2025).

Portanto, se efetiva também a r-existência<sup>134</sup> no sentido atribuído por Porto-Gonçalves (2008), isto é, quando a continuidade do grupo social é fruto da reinvenção dos territórios e de suas práticas mesmo em conjuntura de violação capitalista. No contexto estudado, a r-existência emana da capacidade de reconstrução e resignificação da política educacional neoliberal do “Novo Ensino Médio”, realizada a partir da organização coletiva de educadores e educadoras das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Além disso, demonstra que a luta pela continuidade da existência em seus territórios tem sua

<sup>134</sup> “mais do que resistência, o que se tem é r-existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-existe. Existo, logo resisto. R-existo. (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 47).

gênese na luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular, pela soberania alimentar e pelo direito à Educação do e no Campo.

Trata-se do processo de construir, por meio da luta coletiva, o inédito viável (FREIRE, 1999), compreendendo a esperança como necessidade ontológica que “precisa da prática para tornar-se concretude histórica.<sup>135</sup>” (FREIRE, 1999, p. 11).

Para Freitas (2005, p. 6) o inédito viável “é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade”.

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. (FREIRE, 2014, p. 225).

Pode-se concluir que é neste contexto que a ofensiva da Pedagogia Neoliberal se concretiza nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, produzindo retrocessos que estão sendo enfrentados pelos(as) educadores(as) destes territórios. Foi a partir da organização coletiva do Setor de Educação do MST-PR junto aos(as) educadores(as) que foi possível construir um outro horizonte para além do “Novo Ensino Médio”, mesmo sendo obrigados a aceitar determinados elementos deste modelo e os dispositivos de controle da SEED-PR. Desta forma, trava-se uma batalha cotidiana e por vezes silenciosa<sup>136</sup> em defesa da proposta educativa da Educação do/no Campo e do MST, o que significa nesta conjuntura de ofensiva neoliberal semear resistência e esperar.

<sup>135</sup> “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 1999, p. 11).

<sup>136</sup> Scott (2011) ressalta que existe resistência nas práticas cotidianas, como pequenas subversões que estão materializadas em lutas cotidianas, de maneira silenciosa. Logo, as formas cotidianas de resistência são as formas possíveis de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p. 53).

Esta pesquisa buscou analisar as disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, evidenciando a ofensiva neoliberal produzida e/ou aprofundada por esta política e as resistências construídas pelos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária.

Em seu primeiro capítulo, foram apresentados os retrocessos da contrarreforma do “NEM” identificados pelos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos e o movimento de resistência dos(as) mesmos(as) frente a imposição desta política educacional. O trabalho de campo na Escola Itinerante Caminhos do Saber e as entrevistas on-line com os(as) educadores(as) revelaram que os(as) mesmos(as) identificam que os retrocessos referentes à contrarreforma do “Novo Ensino Médio” são: a imposição autoritária, o empresariamento da educação, a descaracterização da proposta da Educação do/no Campo e da proposta educacional do MST, o esvaziamento curricular, a padronização curricular, o incentivo ao individualismo, a preparação para o mercado de trabalho, a perda da identidade do estudante Sem Terra e a evasão escolar.

Frente a esse cenário, visando disputar o currículo e lutar pela concepção de educação vivenciada nos territórios do MST, os(as) educadores(as) participaram, entre os anos de 2020 a 2024 da construção da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos e dos Cadernos de Itinerários Formativos (1 e 2), disputando espaço no âmbito da SEED-PR.

Esta participação foi conflituosa desde a sua origem, considerando o sentido revolucionário das Escolas Itinerantes e de Assentamentos. Contexto em que participar significava em alguma medida se render à regulação da SEED-PR, mas, não participar, significava deixar de disputar o currículo e lutar pela especificidade da Educação do/no Campo.

Reconhecendo a correlação de forças, os(as) educadores(as) identificaram como limites encontrados na escrita do 1º Caderno de Itinerários Formativos: a insuficiência de educadores(as) de diferentes regiões do estado para dialogar e construir os componentes; a falta de autonomia na escrita, dada a existência de um modelo pronto e alinhado à BNCC; o corte no texto de partes teórico-conceituais pelos técnicos da SEED-PR; a falta de compreensão e apropriação do Caderno por parte dos(as) educadores(as) que não participaram do seu processo de construção; e, a falta de articulação com os outros segmentos da Educação do Campo para pensar outras formas de luta.

No entanto, mesmo frente a uma conjuntura desfavorável, foi possível a construção de componentes curriculares do “Novo Ensino Médio” de forma ressignificada trazendo os elementos da Educação do/no Campo, abrangendo assim, Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa, Educação Financeira para a Cooperação e Energias Convencionais e Renováveis no contexto campesino, componentes que evidenciam o vínculo com o território e a existência de uma questão agrária complexa e multidimensional.

A ressignificação dos componentes curriculares, se constituem no contexto da contrarreforma do “NEM” em verdadeiros espaços para construção de resistência ativa com a consolidação da formação omnilateral e valorização da identidade Sem Terra dos(as) educandos(as). A ressignificação dos componentes curriculares permite aos educadores(as) garantir práticas educativas que são fundamentais para a Educação do/no Campo, como a mística e trabalhar por mais tempo e de forma mais aprofundada conteúdos que fazem parte da especificidade da Educação do/no Campo, a exemplo da agroecologia, da natureza, do território e territorialização a partir da vida no Acampamento, a vida no campo a partir das dimensões de raça e gênero, a questão da saúde, etc.

Além disso, a partir desses componentes curriculares, torna-se possível incluir no currículo temáticas que tensionam a ofensiva neoliberal, como empreendedorismo e precarização do trabalho, inclusive, o entorno da escola marcada pela lógica de produção do capital, algumas delas, com indústrias próximas, o que evidencia ainda mais a importância do movimento de resistência dos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná.

As Escolas Itinerantes e de Assentamentos são territórios históricos de resistência, tendo em vista que estão no campo e vivenciam a complexidade e a multidimensionalidade da questão agrária desde sua origem, a partir das ocupações de terras que não cumprem sua função social. Portanto, que já realizam processos históricos de resistência em defesa da agricultura de base camponesa e da superação do sistema capitalista (lutas por redistribuição), e em defesa do direito à existência por meio do acesso à saúde, da igualdade de gênero e do combate ao racismo no campo (lutas por reconhecimento). Neste sentido, considerando a correlação de forças, o movimento de resistência dos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, ameniza os impactos da implementação da contrarreforma do “NEM”.

Em seu segundo capítulo, foi evidenciado o processo de mercantilização da educação pública através da ofensiva neoliberal do Estado nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos, processo que se materializa com os dispositivos de controle da SEED-PR e com a imposição do “Novo Ensino Médio”, ambas consequências de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (DALE, 2004), definida e difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial (BM).

O relato dos(as) educadores(as) em articulação com a literatura, fomenta reflexões teóricas a partir do real concreto e evidencia que a prática pedagógica dos(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná está atravessada por uma série de dispositivos de controle da SEED-PR: pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), pela plataformização (Resolução nº 2.250/2020), pela avaliação em larga escala, pela atribuições dos(as) diretores(as) (Resolução nº 2.857/2021), pela tutoria pedagógica, pelo Programa Formadores em Ação e pelo RCO+Aulas.

O CREP foi imposto pela SEED-PR apresentando impactos na organização do trabalho pedagógico, no currículo, no calendário escolar, na matriz formativa, na avaliação e na temporalidade, alterando as avaliações que passaram de semestrais para trimestrais. Diante desse contexto, foram realizadas tentativas de negociações entre o conjunto de escolas das áreas de Reforma Agrária com a proposta formativa dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, o setor de Educação do MST-PR, a SEED-PR e o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR). Após negociações, a SEED-PR

cedeu à demanda de retornar as avaliações para a periodicidade semestral. Embora tenha havido uma conquista, a mesma não foi percebida de forma ingênua. Houve clareza por parte dos(as) educadores(as) de que o tempo foi negociado, porque interessava mais à SEED-PR, manter o currículo em alinhamento com as demandas do projeto neoliberal.

Foi possível constatar que o estado do Paraná possui uma série de plataformas, tais como Redação Paraná, Leia Paraná, Inglês Paraná, Matemática Paraná, Desafio Paraná (Quizizz) e Edutech, evidenciando o movimento de mercantilização da educação pública que impacta tanto o trabalho docente quanto a formação dos(as) educandos(as) e apresenta retrocessos como: a) substituir aula, tempo de aprendizagem presencial por “aulas em casa” e “em tela”; b) ao desconsiderar a realidade material dos(as) educandos(as), que em sua maioria não possuem acesso à internet, c) por substituir o papel do(a) educador(a) no processo formativo por tutores e máquinas; d) por ser de caráter obrigatório, cerceando a autonomia dos(as) educadores(as), e) por enfatizar as áreas de Português e Matemática, reforçando a hierarquização do conhecimento, e, f) por não possuir uma intencionalidade pedagógica crítica e utilizar terminologias empresariais (já que são elaboradas por diferentes organizações privadas).

A plataformização não considera a especificidade da educação nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos, tratando de temas distantes e até mesmo antagônicos ao projeto de educação da Educação do/no Campo e também não leva em conta a questão da falta de infraestrutura, falta de internet ou de energia causada pelas chuvas fortes, entre outros desafios do cotidiano escolar vivenciados nestes territórios.

Há também um adensamento de cobranças por resultados por parte da SEED-PR que envia formulários para serem preenchidos pelos(as) educadores(as), em prazos curtos, para saber sobre a quantidade de educandos(as) que acessaram as plataformas.

Logo, existe uma relação direta entre a plataformização e a avaliação em larga escala, institucionalizando um Estado Avaliador que foca apenas em resultados sem se importar com a construção do conhecimento, visando apenas aumentar as notas nos índices nacionais, com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB). Se consolida a cobrança sobre os(as) educadores(as) para que atinjam resultados nas avaliações em larga escala, desconsiderando a realidade material das Escolas Itinerantes e de Assentamentos. Neste contexto, as avaliações externas são uma forma de reforçar os preconceitos vivenciados pelos educadores(as) e educandos(as) das escolas das áreas de Reforma Agrária. Além disso, as estratégias de regulação e controle para aumentar o desempenho dos(as) educandos(as) nas avaliações em larga escala incluem práticas de premiações fundamentadas na lógica da meritocracia e da competitividade, como a partir das bonificações e emissão de certificados.

Outro dispositivo de controle da SEED-PR identificado foi a imposição da SEED-PR para que os diretores(as) observem as salas de aula e as práticas dos(as) educadores(as), incluindo o tempo de planejamento. Tal prática, prevista via Resolução n. 2.857/2021, se constitui como instrumento de fiscalização do trabalho docente e reforça uma hierarquização colocando o(a) diretor(a) como a figura principal que detém o maior poder, destituindo o sentido democrático da escola. Esta fragilização da gestão democrática da escola acentua-se ainda mais quando diretores(as) e diretores(as) auxiliares são destituídos e afastados de suas funções por não cumprirem as normas e/ou atingirem as metas estabelecidas pela SEED-PR, decisão amparada pelo Decreto nº 7.943/2021 do Poder Executivo. O que demonstra que a SEED-PR atua nomeando e afastando as direções dos estabelecimentos a partir de um modelo de gestão escolar baseado no cumprimento de metas com premiação e punição dos profissionais da educação, o que vai contra o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Além destes dispositivos de controle, o trabalho também identificou a Tutoria Pedagógica, que consiste em um projeto da SEED-PR que foi implantado em março de 2019. Com foco na melhoria da aprendizagem e na melhoria dos índices educacionais, cada estabelecimento de ensino é “acompanhado” semanalmente por um técnico do Núcleo Regional que atua no sentido de oferecer “subsídios” para que os(as) educadores(as) elaborem uma “boa aula”. Foi possível perceber que a tutoria pedagógica tem vinculação com a Fundação Itaú Social e, portanto, consiste em um mecanismo de fiscalização, controle e cobrança do trabalho docente.



O Programa Formadores em Ação também foi identificado como um dispositivo de controle, um modelo de formação virtual oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) através do governo do Estado e implantado em 2020. Esta formação além de estar alinhada com o projeto neoliberal em curso, possui um caráter de controle, não é obrigatório mas a SEED-PR criou mecanismo que induz os(as) educadores(a) a realizar a formação como o estabelecimento de pontuação na distribuição de aulas e pontuação no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do estado do Paraná, ou seja, aqueles que não participam são prejudicados, ou perdem aulas, ou perdem a colocação, evidenciando a estratégia da SEED-PR para a conformação do projeto educacional neoliberal.

Por fim, o RCO+Aulas é um dispositivo de controle porque trata-se de um sistema para realizar o Registro de Classe On-line (RCO) que além do “livro digital” possui aulas prontas. Estas, possuem uma finalidade formativa alinhada com os interesses dos reformadores empresariais, incidindo profundamente no currículo das Escolas Itinerantes e de Assentamentos ao abordar temas que vão na direção contrária da Educação do/no Campo como por exemplo, uma visão positiva do agronegócio.

Os(as) educadores(as) vêm sendo obrigados a conciliar a proposta formativa do MST, que envolve uma concepção própria de educação, com os dispositivos de controle da SEED-PR. No entanto, a realidade trazida por eles(as) é que se tem deixado de cumprir os elementos da proposta na escola, como por exemplo, realizar o Complexo de Estudos, organizar-se em Núcleos Setoriais, realizar os Tempos Educativos, processos de auto-organização que demandam tempo e planejamento e que são relegados porque existem metas a serem cumpridas, plataformas e avaliações, que senão forem feitas podem causar exoneração, fazendo com que educadores(as) sejam obrigados a dar prioridade ao que lhes foi imposto e não ao que historicamente foi construído no âmbito do MST enquanto projeto político-educativo.

Todos estes dispositivos de controle, fiscalização, responsabilização e reprodução de uma razão neoliberal, portanto, além de evidenciar seu caráter autoritário e fiscalizador incidem diretamente na proposta educacional do MST-PR já que reduzem a educação ao domínio de competências e quantificação de resultados. É interessante observar que a maioria destes dispositivos foram

implementados entre os anos de 2019 e 2020, período em que o país vivia sob o governo conservador, necropolítico e de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro e de implementação da contrarreforma do “NEM”.

O trabalho evidencia que a contrarreforma do “NEM” foi aprovada por meio da Medida Provisória 746/2016 e convertida na lei 13.415/2017, de maneira autoritária e em contexto de golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, desconsiderando o movimento de luta nacional advindo de educadores(as), associações e entidades científicas e sindicais e juventudes de todo o país. O enfrentamento por parte dos(as) educadores(as) e educandos(as), se materializa na criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio em 2014, nas ocupações secundaristas em 2016 até às articulações mais recentes com a divulgação da “Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio” em 2022, às mobilizações no dia 15 de março de 2023, o Dia de Luta pela Revogação do Novo Ensino Médio, à proposição do PL n. 2.601/2023 pelos educadores e ativistas dedicados ao direito à educação e ao Ensino Médio de qualidade e às conquistas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024 com a aprovação da revogação da contrarreforma do Novo Ensino Médio, da BNCC e da BNC-Formação no documento final à ser enviado ao Congresso Nacional.

A contrarreforma do “NEM”, foi acompanhada de outras medidas de austeridade (reforma fiscal, reforma trabalhista e reforma da previdência), evidenciando um movimento em direção à implementação do Estado Mínimo e à redução dos direitos sociais. A imposição do “Novo Ensino Médio” por meio da MPV 746/2016 em contexto de golpe de Estado demonstra o autoritarismo e a coadunação do Estado com os reformadores empresariais da educação em nível nacional (Todos pela Educação, Movimento pela Base) e estadual (Centro Superior de Ensino de Maringá-UniCesumar). Por meio da atuação expressiva de institutos e fundações privadas, a contrarreforma do “NEM” implementa um currículo padronizado, instrumental e técnico fundamentado nas competências, visando a formação de mão de obra para o mercado retomando a histórica dualidade que marca esta etapa da educação e atingindo sobretudo os(as) filhos(as) da classe trabalhadora. A partir da contrarreforma do “NEM”, disciplinas científicas do currículo do ensino médio passaram a ter a sua carga horária reduzida para serem substituídas por componentes articulados às

demandas do capital como empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida, competências socioemocionais, etc. A contrarreforma do “NEM” é fruto do empresariamento da educação e de uma imposição autoritária, portanto, seu projeto formativo busca a manutenção das desigualdades sociais e para isso é necessário que se estabeleça o esvaziamento curricular, a padronização curricular, o incentivo ao individualismo, sendo, portanto, um projeto formativo alinhado às políticas neoliberais dos anos 90 com foco para o mercado de trabalho precarizado, mas, que neste momento histórico-geográfico busca cooptar e gerir as subjetividades dos estudantes por meio de dispositivos como o Projeto de Vida, a Educação Financeira e o Empreendedorismo, impondo os principais valores que fundamentam o neoliberalismo. A contrarreforma do “NEM” promove, portanto, o apagamento da proposta educacional da Educação do/no campo, legitimando assim a ofensiva neoliberal nestes territórios, na perspectiva de uma neoliberalização via mercantilização do ensino e processos de lapidação das subjetividades. Com a eleição do Governo de coalização Lula/Alckmin, havia uma expectativa de revogação da contrarreforma do “NEM” o que não ocorreu. Com o discurso de busca por consenso, o Ministro da Educação, Camilo Santana optou pela reformulação, processo que culminou na reforma da reforma, atualmente regida pela lei 14.945/2024, cenário que evidencia intensas disputas em torno desta etapa da educação e as manobras para a manutenção do projeto educacional em curso.

Por meio da pesquisa, foi também possível constatar que a globalização neoliberal é um sistema complexo, não só econômico e político, mas que envolve subjetividades, controles, subalternidades e matriz de poder, e que se apropria da educação para implementar o seu projeto educacional neoliberal. Neste sentido, a ofensiva neoliberal do Estado nas escolas públicas do país, faz parte de um projeto global de educação, de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), (DALE, 2004), definida e difundida pelos organismos multilaterais. O Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaboram e difundem políticas definidas de acordo os seus interesses do capital. Os currículos da contrarreforma do “NEM”, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) estão alinhados à AGEE. A educação, sob a égide

do capital, torna-se objeto de interesse dos reformadores empresariais suprimindo a participação e legitimidade do(as) educadores(as) na formulação e implementação das políticas educacionais. O projeto educacional neoliberal, fundamentando-se na Teoria do Capital Humano, invisibiliza a luta de classes e busca conformar sujeitos ajustados à lógica do capital. Este contexto global de regulação educacional utiliza a tecnologia e mecanismos de responsabilização para disseminar a ideologia do capital. A imposição da padronização curricular, a aplicação de avaliações e a responsabilização verticalizada produzem mecanismos de pressão sobre gestores(as), educadores(as) e educandos(as), constituindo um ambiente escolar doente com sujeitos(as) psicologicamente saturados.

Constata-se que os dispositivos de controle da SEED-PR e a imposição do “Novo Ensino Médio” são consequências de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), difundida pelos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial em coadunação com a elite brasileira, representada pelos reformadores empresariais da educação. O estudo evidencia, portanto, que as concepções de educação, currículo e avaliação presente nos dispositivos de controle da SEED-PR e na contrarreforma do “Novo Ensino Médio” são alinhadas às concepções fomentadas pelo Banco Mundial, assentada, portanto, na Teoria do Capital Humano e no modelo de competências que se materializam nas escolas a partir destas políticas neotecnicistas, instrumentos de reprodução de uma razão neoliberal e lapidação de subjetividades

O terceiro capítulo demonstrou o papel preponderante dos reformadores empresariais da educação na disseminação do “Novo Ensino Médio”, processo que se materializa por meio da produção de materiais didáticos e cursos de formação para educadores(as) e estudantes do Ensino Médio, tendo como vínculo orgânico com os pressupostos do “Novo Ensino Médio”: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira, Discurso da inovação tecnológica, Foco no mercado de trabalho, Protagonismo estudantil, Professor-coach e Produção de pesquisas em educação.

A partir da pesquisa em portais eletrônicos dos reformadores e por meio dos relatos dos(as) educadores(as) foi possível constatar que os reformadores

empresariais da educação são Bancos, Institutos e empresas que não entendem absolutamente nada de educação, mas, a enxergam como um “nicho” lucrativo, utilizando a expressão empresarial dos mesmos. Revestido do discurso de “facilitar” o trabalho pedagógico do(a) educador(a), criam cursos, planos de aulas, e-books e vídeos-aulas com a intencionalidade de oferecer um material pronto para evitar o processo crítico de construção do conhecimento e desta forma impor um determinado tipo de pensamento e modo de vida, o neoliberal.

Os reformadores empresariais da educação, portanto, possuem papel preponderante na disseminação do “Novo Ensino Médio”, pois, além da atuação como implementadores nos estados brasileiros, utilizam seus portais eletrônicos como instrumento de disseminação deste modelo. Portanto, são Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) que contribuem atuando no processo de ofensiva neoliberal do Estado, instituído através dos dispositivos de controle da SEED-PR e da imposição do “Novo Ensino Médio”, ambos parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

O quarto e último capítulo buscou reconhecer as gramáticas de resistência que se mobilizam nas escolas de reforma agrária frente ao modo de vida neoliberal que se manifesta nesses territórios educativos. Para tanto, foi realizado o segundo trabalho de campo da pesquisa no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguaçu-PR.

A ofensiva neoliberal se manifesta nas áreas de reforma agrária transformando a forma de organização dos territórios, a relação entre os(as) sujeitos(as) e o próprio projeto formativo historicamente acumulado, evidenciando a perda da identidade camponesa e Sem Terra, o que também implica na perda da identidade enquanto coletivo. A ofensiva neoliberal impacta na organização territorial em moldes neoliberais, principalmente diante do avanço do agronegócio, que por meio da cultura de massas (propagandas de TV, músicas, etc.) tenta moldar subjetividades. Os Aparelhos Privados de Hegemonia do Agronegócio (empresas, bancada ruralista, mídia empresarial e rural) atuam na produção de narrativas que visam o consentimento da população em prol dos interesses políticos e econômicos do agronegócio.

Foi possível identificar que a ofensiva neoliberal promove o desmonte das políticas públicas das áreas de Reforma Agrária que se intensificaram em

2017, aprofundaram-se em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro, com o desmonte das instituições participativas dos movimentos sociais da agricultura familiar para a construção das políticas públicas. Ao mesmo tempo, ocorreu a legitimação das instituições participativas ligadas ao agronegócio, como do Conselho do Agronegócio (Consagro) e do Conselho Nacional de Política Agrícola (CNPA), espaços compostos pela elite agrária.

A ofensiva neoliberal promove a precarização do trabalho, normaliza os princípios da meritocracia e fomenta o conservadorismo, materializado no negacionismo e nos preconceitos (machismo, racismo, LGBTfobia). Molda a forma como o(a) sujeito(a) concebe a si próprio(a) e isto se vincula ao modelo de agricultura, educação e sociedade que ele(a) vai defender, podendo ser àquele que historicamente lhe oprime, o que explica o fato de organizar o território em moldes neoliberais, defender os princípios da meritocracia, apresentar comportamentos conservadores e se recusar a usar os símbolos do Movimento Sem Terra, logo, impacta diretamente no projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST.

A mercantilização da educação pública nestes territórios, portanto, é marcada por investidas que atravessam o modo de vida no campo, produzidas por esta ofensiva neoliberal que se materializa nos processos de lapidação das subjetividades e produção de consensos forçados, desafiando os coletivos a mobilizarem-se buscando formas de enfrentamento.

A ofensiva da Pedagogia Neoliberal na proposta educativa das áreas de reforma agrária se materializa na descaracterização dela a partir de mudanças estruturais na forma de pensar a construção do currículo, a avaliação, a concepção de escola, o trabalho docente, a formação continuada do(a) educador(a), a concepção do papel do(a) educando(a) e a própria concepção de formação.

O neoliberalismo, portanto, se constitui como uma teoria econômica, uma filosofia e uma pedagogia. A Pedagogia Neoliberal caracteriza-se fundamentalmente, pela institucionalização da atuação de institutos e fundações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais, pela definição de um currículo padronizado e voltado para os interesses do mercado, por práticas regulatórias e de controle do trabalho docente e pela lógica de medir a qualidade da educação a partir de avaliações em larga escala. Por meio de

práticas de responsabilização, promove a culpabilização docente pelo sucesso ou fracasso da educação e institucionaliza a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar.

As investidas da Pedagogia Neoliberal contra os processos de formação nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos são estratégias que junto com a ofensiva neoliberal nas áreas de reforma agrária, desenham um mapa dos conflitos que se materializam nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná.

Frente a esta conjuntura de conflitos que demonstram a assimetria de forças em ação, o trabalho evidenciou que os(as) educadores(as) das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná constituem formas concretas de continuar lutando pelo projeto formativo da EdoC e do MST. A primeira forma de resistência está no **reconhecimento da ofensiva neoliberal do Estado no projeto educativo da EdoC e do MST**, a partir da compreensão crítica dos(as) educadores(as) acerca das premissas do “Novo Ensino Médio” e dos dispositivos de controle da SEED-PR. A segunda forma de resistência percebida está na **organização coletiva em contexto de precarização das condições de trabalho**, pois os(as) educadores(as), a maioria sob regime de contrato temporário, precisaram conciliar suas rotinas de trabalho na escola com as reuniões virtuais e os encontros presenciais com a SEED-PR que ocorreram em Curitiba-PR, demonstrando o esforço deste coletivo para manter viva a proposta educativa do Movimento. A terceira forma de resistência identificada está no **papel articulador do Setor de Educação do MST-PR com a SEED-PR**, que se iniciou a partir dos primeiros retrocessos de 2020. A quarta forma de resistência foi a **construção da matriz curricular do ensino médio das Escolas Itinerantes e de Assentamentos**, fruto da resistência ativa do Setor de Educação do MST e dos(as) educadores(as) das escolas, o que permitiu disputar o currículo, amenizando as consequências da política do “Novo Ensino Médio”. A quinta forma de resistência está na **construção dos Cadernos de Itinerários Formativos**, sendo o primeiro publicado em 2023 e o segundo em 2024. A sexta forma de resistência está na **ressignificação dos Componentes Curriculares do “Novo Ensino Médio”**, que ocorre a partir do campo da prática nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos. E a última forma de resistência está na **participação das formações do MST**, processo que se realiza no âmbito das



Escolas Itinerantes e de Assentamentos a partir da criação de coletivos pedagógicos para formação permanente dos(as) educadores(as) e no âmbito dos eventos estaduais, regionais e nacionais organizados pelo setor de educação do MST.

A pesquisa revelou que a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” imprime uma lógica de subordinação do currículo escolar aos interesses do capital, mas o movimento de resistência dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária produz disputas na implementação da mesma nas Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná, permitindo, não sem limites, obter avanços e construir possibilidades com a ressignificação dos componentes curriculares visando outra perspectiva de formação humana para além da lógica do capital, mesmo sem impedir os retrocessos estruturais do “Novo Ensino Médio” no contexto das Escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Foi a partir da organização coletiva do Setor de Educação do MST-PR junto aos(as) educadores(as) que foi possível construir um outro horizonte para além do “Novo Ensino Médio”, mesmo sendo obrigados a aceitar determinados elementos deste modelo e os dispositivos de controle da SEED-PR. Desta forma, frente à ofensiva da Pedagogia Neoliberal, trava-se uma batalha cotidiana e por vezes silenciosa em defesa da proposta educativa da Educação do/no Campo e do MST, o que significa nesta conjuntura semear resistência e esperar.

Neste sentido, se constrói o inédito-viável por meio da luta coletiva dos(as) educadores(as), os quais, mesmo vivenciando diariamente a ofensiva da Pedagogia Neoliberal, continuam sonhando, conspirando e resistindo pois acreditam na potência transformadora do projeto educativo da Educação do/no Campo e do MST. Logo, defendê-lo no âmbito das Escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná é continuar uma luta que é histórica, pelo direito à educação nos territórios das áreas de Reforma Agrária, mas também pela comida saudável livre de veneno e produzida pela agricultura de base camponesa, pela construção da Reforma Agrária Popular, pela soberania alimentar, pela justiça social, enfim, por um projeto que defende e valoriza a vida e cada educando(a) de identidade Sem Terra. Os(as) educadores(as) têm consciência que vivenciam as condições objetivas deste tempo histórico e que a luta não vai acabar com eles(as), mas, continuam a caminhada semeando

resistência e esperar por àqueles(as) que vieram antes, afinal, "não se seca a raiz de quem tem sementes espalhadas pela terra pra brotar<sup>137</sup>".

---

<sup>137</sup> Trecho do livro "Metade cara, metade máscara" da escritora indígena Eliane Potiguara (2018).

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Cristina Gonçalves de; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Meritocracia**: uma ideologia em prol do Neoliberalismo. *Psicologia Revista*, São Paulo, volume 32, n. 2, 279-298, 2023. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/54446>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ACOSTA, Alberto. Bem Viver. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, *et al* (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

ACSELRAD, Henri. Apresentação. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, H. (org). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ADUFS. Substitutivo de Mendonça Filho piora texto do já problemático PL 5.230/2023, que altera o “Novo Ensino Médio”. Publicado: 15 dez. 2023. Disponível em: <<https://adusp.org.br/educacao/subst-pl5230/>> Acesso em: 23 jan. 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 13, 2009, pp. 13-29. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395002>> Acesso em: 25 set. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. **Novos Caminhos para a Sociologia**: Tecnologias Em Educação e Accountability Digital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.250099>> Acesso em: 20 fev. 2024.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza de; et al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

ALENTEJANO, Paulo. **Questão agrária no Brasil do século XXI**: uma abordagem a partir da Geografia. Terra Livre, São Paulo, ano 27, v. 1, n. 36, 2011. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/426>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia.; LINES, Roberta; SILVA, Leonam; LINHARES, Ingrid. **A dupla ofensiva do agronegócio sobre a educação**: fechamento de escolas e disputa político-ideológica. Terra Livre, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 433-470, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2320>> Acesso em: 26 jul. 2023.

ALONSO, Jorge; ÁLVAREZ, Rafael Sandoval; SERRANO, Rocío Salcido; RAMÍREZ, Mónica Gallegos. Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. In: LEYVA, X. J.; ALONSO, R. A. HERNÁNDEZ, A. ESCOBAR, A. Köhler [et al.] **Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras**. 1a Edición digital - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2018. Tomo III, Libro Digital.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio**: teias e tramas formativas. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.8, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>> Acesso em: 10 jan. 2025.

AMARAL, Fabio Soares do. **A educação não é privada?** O Novo Ensino Médio e o velho caráter ilusório do trabalho. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-06012025-185728/pt-br.php>> Acesso em: 10 jan. 2025.

AMBONI, Vanderlei; CELESTINO, Natieli da Silva. **O MST na gestão da escola itinerante institucionalizada pelo estado no Paraná**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 104-113, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24521>> Acesso em: 20 set. 2023.

ANDES. Justiça condena jovens que ocuparam escolas no Paraná em 2016 a pagarem custas judiciais. ANDES. Publicado em: 09 ago. de 2022. Disponível

em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/justica-condena-jovens-que-ocuparam-escolas-no-parana-em-2016-a-pagarem-custas-judiciais>> Acesso em: 19 mar. 2025.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas de Couto; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. **Educação do Campo em giro decolonial**: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, e7178, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7178>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. **Neoliberalismo autoritário no Brasil**. DOSSIÊ 2, Caderno CRH 34, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44695>> Acesso em: 20 fev. 2024.

ANDRÉ, Philippe Braga. **“Somos o país em que mais se estuda Geografia em todo o mundo...”**: os discursos em defesa da legitimidade da Geografia como disciplina autônoma da educação básica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/items/a295a81b-2735-40b7-bf9a-e65316bcd8c9>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota ANPED: A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate, 2018. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>> Acesso em: 10 fev. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio** (LEI 13.415/2017). Disponível em: <<https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>> Acesso em: 10 fev. 2024.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**, 2021. <<https://legado.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>> Acesso em: 10 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APEC. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Plenária estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. **Documento Final**. APEC, Curitiba, 23 jun. 2022.

APIAIM, Adilson de; BILHA, Elemar Luciano Pereira. **Armas, Flores e Amores**: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/armas-flores-e-amores-a-luta-que-se-faz-poesia-e-a-poesia-que-se-faz-luta/>> Acesso em: 20 out. 2024.

APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

ARÁOZ, Horacio Machado. **El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital**: una arqueología mínima. Mem.soc, Colômbia, 2015.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>> Acesso em: 10 jun. 2024.

ARROYO, Miguel. **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (Orgs.). **Educação do campo em movimento**: Teoria e Prática - vol. I. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Disponível em: <<https://apiboficial.org/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ATLAS. **Atlas da questão agrária no Paraná**: diálogos em construção. Observatório da Questão Agrária no Paraná (Org.). Naviraí, MS Ipuvaíva, 2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/atlas-da-questao-agraria-no-parana-dialogos-em-construcao/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2011.



AZEVEDO, José Clóvis de. **Educação pública**: o desafio da qualidade. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/wDXhJk7c86XDXfh8D6QpXyn/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 fev. 2024.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade Em Debate, 7(2), 5-25., 2012. Disponível em: <<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>> Acesso em: 10 fev. 2024.

BALL, Stuart. **Performatividades e fabricações na economia educacional**: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 2010.

BALL, Stuart. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, J.; TORT, A. (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação**: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>> Acesso em: 10 jan. 2025.

BARROS, Ilana Felipe. **O agronegócio e a atuação da burguesia agrária**: considerações da luta de classes no campo. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 131, p. 175-195, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.136>> Acesso em: 10 jan. 2025.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/32692>> Acesso em: 20 out. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIBLIOTECA DA QUESTÃO AGRÁRIA. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Disponível em: <<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Disserta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tese>> Acesso em: 27 jul. 2023.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. São Paulo: Papirus, 1998.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO Nº 08. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Acompanhamento às Escolas. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação, 2001. Disponível em: <<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>> Acesso em: 20 out. 2024.



BOLETIM DA EDUCAÇÃO Nº 11. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. 1 ed. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação. Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (Organização), 2006. Disponível em: <<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>> Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/32Kupln>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 47, 14 jul. 2021. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521>> Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n. 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 47, seção 1, p. 16, 9 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>> Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 18, 5 abr. 2023. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627>> Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>> Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Acessar o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf).** 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/acesar-o-programa-nacional-de-fortalecimento-da-agricultura-familiar-pronaf>> Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Presidente Lula relança PAA como peça-chave para combater a fome e a desnutrição no país.** 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/presidente-lula-relanca-paa-como-pecachave-para-combater-a-fome-e-a-desnutricao-no-pais>> Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Quem nunca passou fome não sabe o que é a capacidade de não aprender”, diz Lula na abertura do 6º Encontro do Pnae.** 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/quem-nunca-passou-fome-nao-sabe-o-que-e-a-capacidade-de-nao-aprender201d-diz-lula-na-abertura-do-6o-encontro-do-pnae>> Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2018c.

BRASIL. Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BREIS, Luiza. **Ensino Decolonial aos Educadores do Campo: Uma Perspectiva da Licenciatura Em Educação Do Campo Da UFPR.** Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 14, n. 2, p. 46-53, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/83355>> Acesso em: 5 mai. 2024.

BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos.** Barcelona: Malpaso, 2016.

BROWN, Wendy. **Neoliberalismo.** Estamos diante de um novo capítulo. Entrevista com Wendy Brown. Instituto Humanitas Unisinos, 2017. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/574278-neoliberalismo-estamos-diante-de-um-novo-capitulo-entrevista-com-wendy-brown>> Acesso em: 10 fev. 2024.

BROWN, Wendy. **Revisando Foucault**: homo politicus e homo oeconomicus/ terceiro capítulo de Undoing the Demos. DoisPontos, [s.l.], v. 14, n. 1, 2017. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.48108>> Acesso em: 20 fev. 2024.

BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos**: la secreta revolución del neoliberalismo. 2 ed. Barcelona: Malpaso Ediciones, 2017.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Zazie Edições, 2018. Disponível em: <<https://zazie.com.br/produto/wendy-brown/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRUFF, Ian. **The rise of authoritarian neoliberalism**. Rethinking Marxism, Abingdon, v. 26, n. 1, 2014.

BUENO, Alana Lemos. **Trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil (2013-2017)**. 1 ed. Alagoas: Editora Café com Sociologia, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo” 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra**: lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004c.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de**

**um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004d. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Educação do Campo. **Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/#ModalDownloads> Acesso em: 20 out. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-de-agroecologia-e-educacao> Acesso em: 20 fev. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 14 MST. **Educação no MST – Memória documentos 1987-2015**. 1 ed. MST: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-14-educacao-no-mst-memoria-documentos-1987-2015/> Acesso em: 14 ago. 2023.

CADERNO DE ESTUDO. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária**. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Goiás, 2006. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/> Acesso em: 20 out. 2024.

CADERNO DE ESTUDO. **Educação do Campo**: Direito de todos os camponeses e camponesas. Via Campesina Brasil, 2006. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/> Acesso em: 20 out. 2024.

CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 8. **Princípios da Educação no MST**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação, 1996. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/> Acesso em: 20 out. 2024.

CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 9. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação, São Paulo, 1999.

CADERNO DA EDUCAÇÃO Nº 13. **Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 - 2001)**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Setor de Educação, 2005.

CADERNOS DO ITERRA Nº 08. **Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST**. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e Setor de Educação do MST, 2003. Disponível em: <<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>> Acesso em: 20 out. 2024.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Projeto de lei substitui Novo Ensino Médio por modelo do Direito à Educação**, 2023. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2023/05/17/projeto-de-lei-substitui-novo-ensino-medio-por-modelo-do-direito-a-educacao/#>> Acesso em: 2 mar. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica sobre o PL n. 5.230/2023**, 2023b. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-sobre-o-pl-n-52302023/>> Acesso em: 2 mar. 2024.

CARVALHO, Marcio Bernardes de. **Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica**. Dissertação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1205>> Acesso em: 20 out. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>> Acesso em: 27 jul. 2023.

CÁSSIO, Fernando. **Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados**. Carta Capital, [s. l.], 3 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; DELLA, Kelli Giustina Pazeto; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvado. **Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>> Acesso em: 10 jan. 2024.



CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural**: estratégias das empresas para a construção da hegemonia. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.2, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834>> Acesso em: 10 fev. 2024.

COGO, Taisson Pedroso; CARDOSO, Josete Bitencourt. **Educação do Campo**: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. Revista Educación, Política y Sociedad, 2023, 8(2), 121-155. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/rep/article/view/16947>> Acesso em: 20 out. 2024.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo**: Brasil 2021. Centro de documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2022. 269 p. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/downloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14271-conflitos-no-campo-brasil-2021>> Acesso em: 14 ago. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão**, 2023. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao-f58c>> Acesso em: 20 out. 2024.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos**. Brasília, 2019.

CONTEE. **Nota da Ubes sobre a Consulta Pública do Novo Ensino Médio**. Publicação: 18 ago. 2023. Disponível em: <<https://contee.org.br/nota-da-ubes-sobre-a-consulta-publica-do-novo-ensino-medio/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **“Agro sem partido”? Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira**. Revista Trabalho Necessário, 20(41), 2022a. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52265>> Acesso em: 27 jul. 2023.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação**: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo. 2022. Tese (Doutorado em Políticas

Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: < <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17896> > Acesso em: 20 fev. 2024.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. Salvador: EDUFBA, 2023.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. **Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/578>> Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896-909, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>> Acesso em: 10 fev. 2024.

COSTA, Michele Cristina da. A inserção de atores privados no sistema educacional do estado do Paraná (2019-2022) e a ressignificação do direito à educação. In: DOMICIANO, Cassia Alessandra et. al. **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga: Schreiber, 2022.

COSTA, Willian José Silva da. **Ressignificando a gestão escolar democrática: um novo olhar da Prova Paraná na escola pública**. Programa de Pós-Graduação profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim, 2022b. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5337>> Acesso em: 10 out. 2023.

COSTA, Regis Clemente da. **A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, v. 8, e21592, p. 1-23, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>> Acesso em: 10 jun. 2024.

CÔRTEZ, Alessandra. **O Novo Ensino Médio e plataformação do ensino de Língua Portuguesa no estado do Paraná**. v. 1 n. 5. Anais do 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa,



2023. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiario/article/view/2264> Acesso em: 20 fev. 2024.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Educar, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?lang=pt#> Acesso em: 10 de fev. 2024.

CRUZ, Valter do Carmo. Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios: uma nova gramática das lutas sociais? In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografia Social, Terra e Território**. 1 ed. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.

CRUZ, Valter do Carmo; MALHEIRO, Bruno Cezar. **Geo-grafias dos grandes projetos de des-envolvimento**: territorialização de exceção e governo bio/necropolítico do território. Revista GEOgraphia, vol. 21, n.46, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/30317> Acesso em: 10 jan. 2025.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. **O conhecimento pedagógico do conteúdo, o raciocínio geográfico e os componentes físico-naturais**: implicações para o ensino de Geografia ante a BNCC e o Novo Ensino Médio. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília (UNB), 2023. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_24f541eff149b7a1a5a6b8c85a449b66](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_24f541eff149b7a1a5a6b8c85a449b66) Acesso em: 10 jan. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CNTE. **Lei 14.945**: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97> Acesso em: 18 jan. 2025.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n.º 87, 2004. maio/agosto. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007> Acesso em: 10 fev. 2024.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens**: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores. 246 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/pt-br.php> Acesso em: 20 out. 2024.

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

D'AVILA, Jaqueline Boeno; MELLO, Juliana Cristina de. **A auto-organização dos estudantes no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. In: VII Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária do Paraná, Cascavel-PR, 2015.

DELGADO, N. G. **O regime de Bretton Woods para o comércio mundial: origens, instituições e significado**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique-Javier. **La educación de la nueva subjetividad neoliberal**. Revista Iberoamericana De Educación, 68(2), 157–172. 2015. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/190>> Acesso em: 20 fev. 2024.

DOMINGOS, Gean Carlos; RIBEIRO, Cauê Bouzon Machado Freire. A auto-exploração (in)visível: neoliberalismo em colisão com a dignidade humana nas relações de trabalho. Revista Scientia Alpha. v. 1 n. 1 (2023): **Dossiê Direitos Humanos, Organizações e Mundo do Trabalho**. Disponível em: <<https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/view/47>> Acesso em: 10 jan. 2025.

DUVOISIN, Lauro Allan Almeida. **Educação financeira, imperialismo e financeirização**. Revista Estudos do Sul Global, v. 1, n. 1, p. 191-200, mar. 2021. Disponível em: <<https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/10>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ENCONTTRA. **Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra**. Disponível em: <<https://encontra.wordpress.com/>> Acesso em: 27 jul. 2023.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del desarrollo**. Traductora Diana Ochoa. 2 ed. Edición Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. In: ESCOBAR, Arturo. **Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América**. Bogotá: Desde Abajo, 2018.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia, SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais e liderança: da mobilização coletiva à motivação do eu**. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 50, e269220, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/gjsdF5mjH36LcWcr9pm3SWF/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/70e3403c-c328-4b40-baad-f30b02f65131>> Acesso em: 10 jan. 2025.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Educação dos povos do campo no Brasil**: Colonialidade/Modernidade e urbanocentrismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>> Acesso em: 20 out. 2024.

FARIAS, Adriana Medeiros. **Estado ampliado e o empresariamento da educação pública**. Revista Trabalho Necessário, vol. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>> Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos da luta pela terra**. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), v. 28, nº 1, 2 e 3, Jun/Ago 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A. Campesinato e Agronegócio da Laranja nos EUA e Brasil. In: FERNANDES, B. M. (org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina**: A questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: SPOSITO, Eliseu Savério; SANT'ANNA NETO, João Lima. **Uma Geografia em movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, Ivone de Souza. **Juventude**: uma categoria sócio-histórica. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi.; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757/8523>> Acesso em: 10 de fev. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Uma educação minguada**: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 67, p. 1-19 e25472, out./dez. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25472>> Acesso em: 10 set. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 476/2016**: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>> Acesso em: 27 jul. 2023.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo, crises e conjuntura**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 130, p. 409- 425, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.116>> Acesso em: 10 jan. 2025.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. **O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer**: uma análise das orientações e do financiamento externo. Revista Trabalho Necessário, v. 19 n. 39, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>> Acesso em: 10 de fev. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Relatório Final**. Brasília: Fonec, 2017. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Encontro-FONEC-2017-Relat%C3%B3rio-final.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Resistência ativa**: a educação do campo e os desafios para 2022. Brasília: Fonec, 2022. Disponível em: <<https://apecpr.com.br/resistencia-ativa-a-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-e-os-desafios-para-2022-19e87ebadd3b>> Acesso em: 10 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização**: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

FRASER, Nancy. **O neoliberalismo como filosofia hegemônica está morto**. Entrevista com Nancy Fraser. Instituto Humanitas Unisinos, 2021. Disponível em: <<https://ihu.unisinos.br/613208-o-neoliberalismo-como-filosofia-hegemonica-esta-morto-entrevista-com-nancy-fraser>> Acesso em: 10 fev. 2024.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. Tradução de Aline Scatola. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável**: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. Anais... Recife.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>> Acesso em: 27 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 27 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Tiago Larrosa. **As buscas pelo Bem Viver Quilombola**: resistências, re-significações e traduções culturais identitárias no Quilombo dos Teixeiras, Mostardas/RS. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação e profissionalização do educador**: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>> Acesso em: 27 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em:

<<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Cursos autoformativos**. Disponível em: <<https://www.fundacaoitau.org.br/escola/autoformativos>> Acesso em: 20 out. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Publicações**. Disponível em: <<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/publicacoes/>> Acesso em: 20 out. 2024.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Empreendedorismo**. Disponível em: <<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo-pensegrandeempreendedorismo/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Projeto de Vida**. Disponível em: <<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo-pensegrande-projeto-de-vida/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Ensino Médio Digital**. Disponível em: <<https://ensinomediodigital.fgv.br/>> Acesso em: 20 out. 2024.

GAGO, Verónica. **La razón neoliberal**: economías barrocas y pragmática popular. 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2014. 320 p. Disponível em: <<https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2018/01/La-razon-neoliberal.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. **Formação da classe trabalhadora**. In: Educação no governo Bolsonaro. LEHER, Roberto (Org). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular na escola pública**: conceito e manifestações. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 17, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>> Acesso em: 20 dez. 2024.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNS a BNCC**: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>> Acesso em: 10 jun. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta**: a base nacional comum curricular e a defesa da escola



pública. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>> Acesso em: 27 jul. 2023.

GIROUX, Henry Arman. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GIROUX, Henry Arman; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Formação política de professores e estudantes como estratégia de resistência ao autoritarismo neoliberal na educação. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/formacao-politica-de-professores-e-estudantes-como-estrategia-de-resistencia-ao-autoritarismo-neoliberal-na-educacao/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 jan. 2025.

GÓMEZ, Lina Marfa Hurtado; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. R-existência. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, *et al* (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

GONDIM, Gabriella Celestino Lemos Furtado; JUCÁ, Vlândia Jamile dos Santos. **Identidade no contemporâneo**: uma disputa entre movimentos de re-existência e neoliberalismo. Mental vol.15 no.28 Barbacena 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1679-4427.v15n28.0004>> Acesso em: 10 jan. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRINBERG, Silvia. **Vivir y estudiar en las villas del sur global**: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 57-76, out./dez. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13. n. 25 - dezembro/2004. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Dialetica-das-juventudes-modernas.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2024.

GUTIÉRREZ, Raquel. Producir lo común: entramados comunitarios y formas de lo político. In: **Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común**. GUTIÉRREZ, R. (org.). Debates contemporâneos desde América Latina. Oaxaca, México: Colectivo Editorial Pez en el Árbol, Editorial Casa de las Preguntas, 2018.



GUTIÉRREZ, Raquel. Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcado capitalismo y dominio colonial. In: El APANTLE Revista de estudios comunitarios. **Producir lo común**. Entramados comunitarios y luchas por la vida. Madrid: traficante de sueños, 2019, p. 81-93. Disponível em: <[https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL\\_Apantle\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL_Apantle_web.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2024.

G1. **Camilo Santana diz ser 'fundamental' aprovação do Novo Ensino Médio no 1º semestre.** 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/02/28/camilo-santana-diz-ser-fundamental-aprovacao-do-novo-ensino-medio-no-1o-semester.ghtml>> Acesso em: 2 mar. 2024.

G1. **Pelo menos 21 estados e o DF têm escolas e institutos ocupados por estudantes.** Publicado em: 27 out. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>> Acesso em: 20 mar. 2025.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, et al (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Políticas de Educação do Campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://200.130.24.27/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5107>> Acesso em: 10 dez. 2024.

HAN, Byung-Chu. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chu. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyné, 2020.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2018.

HECK, Fernando Mendonça; JÚNIOR, Lindberg Nascimento; RUIZ, Roberto Carlos; MENEGON, Fabrício Augusto. **Os territórios da degradação do trabalho na Região Sul e o arranjo organizado a partir da COVID-19: A centralidade dos frigoríficos na difusão espacial da doença.** Metodologias e Aprendizado, Volume 3, 2020. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense. Disponível em: <<https://doi.org/10.21166/metapre.v3i0.1332>> Acesso em: 10 jan. 2025.

HESS, Sonia Corina; BOMBARDI, Larissa Mies; NODARI, Rubens Onofre; SOARES, Mariana Rosa; MEIRELLES, Luiz Cláudio; MUA, Cíntia Teresinha Burhal de; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. **Agrotóxicos no Brasil: cenários de políticas sinistras.** Revista da ANPEGE, Volume 20, Número 42, 2024. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/18069>> Acesso em: 10 jan. 2025.

HINER, Hillary; LÓPEZ, Ana; BADILLA, Manuela. **¿El neoliberalismo nace y muere en Chile? Reflexiones sobre el 18-O desde perspectivas feministas.** Revista História Unisinos v. 25 n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/22368>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo.** Buenos Aires: Herder Editorial, 2007.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **O que são as competências socioemocionais.** Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gad\\_source=1&gclid=EAlaIQobChMIzDvupWmhQMVKACtBh3RZQbXEAAAYASAAEgK4nPD\\_BwE](https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gad_source=1&gclid=EAlaIQobChMIzDvupWmhQMVKACtBh3RZQbXEAAAYASAAEgK4nPD_BwE)> Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **O que defendemos.** Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Guias temáticos.** Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/nossos-materiais/guias-tematicos/>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante.** Brasília, DF: INEP, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Site institucional do INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso em: 20 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Site institucional do INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>> Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Site institucional do INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>> Acesso em: 20 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Site institucional do INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>> Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO NATURA. **Por que atuamos com a articulação das agendas prioritárias da educação?** Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/iniciativa/articulacao-das-agendas-prioritarias-da-educacao/>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO NATURA. **Conteúdos**. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/conteudos/>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO PORVIR. **Sobre nós**. Disponível em: <<https://porvir.org/sobre-nos/>> Acesso em: 10 dez. 2024.

INSTITUTO REÚNA. **Sobre nós**. Disponível em: <<https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>> Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO REÚNA. **Educação Financeira**: A chave para um futuro igualitário. Disponível em: <<https://o.institutoreuna.org.br/educacao-financeira/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO SONHO GRANDE. **Por que educação integral**: uma educação que forma para a vida. Disponível em: <<https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt>> Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>> Acesso em: 20 out. 2024.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/quem-somos>> Acesso em: 20 fev. 2024.

ITAÚ SOCIAL. **Institucional, conheça o Itaú Social**. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/sobre/>> Acesso em: 20 fev. 2024.

IUNGO. **Material didático e pedagógico**: planos de aula, vídeos e vários outros materiais para professores e gestores escolares. Disponível em: <<https://iungo.org.br/material-pedagogico/>> Acesso em: 20 out. 2024.

JAKIMIU, Camila Campos de Lara. **A formação de educadores(as) do campo como ferramenta para o fortalecimento da r-existência camponesa**: Tecendo interpretações da realidade com a turma Albert Einstein da Lecampo da UFPR-Setor Litoral. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. 193 f. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/57759>> Acesso em: 10 jan. 2025.

JAKIMIU, Camila Campos de Lara. **Injustiça ambiental e as lutas ecológicas no campo brasileiro**. Revista Campo-Território, 17 (46 ago.), 2022. 152–179. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/RCT174607>> Acesso em: 27 jul. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Extinção da SECADI**: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>> Acesso em: 20 out. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Retrocessos do “Novo Ensino Médio”**: uma década de lutas e resistências (2013-2023). Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>> Acesso em: 10 fev. 2024.

JAKIMIU, Camila Campos de Lara; LEITE, Valter de Jesus; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara Jakimiu. **Juventudes Sem Terra**: concepções dos(as) estudantes do ensino médio da Escola Itinerante Caminhos do Saber em Ortigueira-PR. In: Seminário Internacional de Educação do Campo e Educação em Territórios Rurais/II Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo/VI Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, 2024.

JESUS, Gustavo Nóbrega de. **Neonazismo**: nova roupagem para um velho problema. AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, [S. l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/333>> Acesso em: 10 jan. 2025.

JESUS, Larissa Mendonça de. **Contribuições da utilização do Google Earth para a compreensão de aspectos geográficos por alunos do Novo Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2023.

JORNADA DE AGROECOLOGIA. “Túnel do Tempo” da 18ª Jornada de Agroecologia resgata a história da luta pela terra. 2019. Disponível em: <<https://jornadadeagroecologia.org.br/2019/08/29/tunel-do-tempo-da-jornada-de-agroecologia-resgata-a-historia-da-luta-pela-terra/>> Acesso em: 20 fev. 2024.

JORNADA DE AGROECOLOGIA. **O que é a Jornada**. Disponível em: <<https://jornadadeagroecologia.org.br/o-que-e-a-jornada/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

JUNIOR ACHIEVEMENT. **Inspira JA**: impulsionando futuros de jovens por todo o Brasil. Disponível em: <<https://inspiraja.org.br/online?institution=inspiraja>> Acesso em: 20 out. 2024.

KATUTA, Ângela Massumi. **Mercantilização e financeirização da educação brasileira**: A proposta neoliberal, o Apagão Pedagógico Global (APG) e as re-existências. Geografia, Rio Claro-SP, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5016/geografia.v44i1.14960>> Acesso em: 27 jul. 2023.

KATUTA, Ângela Massumi. Educação e democracia: dilemas e perspectivas em tempos desafiadores. In.: Flávia Damascena Sousa Silva, Marilda de Lima Oliveira Ferreira, Núbia Cristina dos Santos Lemes, Paula Junqueira da Silva (orgs.). **Educação e democracia: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Kelps, 2020a.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas Educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, **Dossiê Conjuntura no Brasil**: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, 2020b. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>> Acesso em: 27 jul. 2023.

KATUTA, Ângela Massumi; MELZER, Ehrick Eduardo Martins. Projetos educacionais populares X Reformas Curriculares no Brasil: a interdição da emancipação, da autonomia e da diversidade. In: OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes et al. (Orgs.). **Diálogos críticos** - Volume 4: Diversidade e autonomia x padronização e controle na educação pública: projetos em disputa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/348dialogos>> Acesso em: 27 jul. 2023.

KATUTA, Ângela Massumi; FEDEL, André de Souza; JAKIMIUI, Camila Campos de Lara; LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo, das florestas e das águas**: duas décadas de lutas, realizações e perspectivas. In: Cartilha da 19ª Jornada de Agroecologia, 2022. Disponível em: <<https://apecpr.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-das-florestas-e->

[das-%C3%A1guas-duas-d%C3%A9cadas-de-lutasrealiza%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-7156b3f9632e>](#) Acesso em: 20 out. 2024.

KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial mediando a comunicação: impactos da automação. In: **Pós-verdade e fake news**: reflexões sobre a guerra de narrativas. Mariana Barbosa (org.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLABIN. Apresentação Institucional Maio de 2022. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/1c41fa99-efe7-4e72-81dd-5b571f5aa376/8e08e48c-4f6a-3427-0e22-97cc967e9343?origin=1>> Acesso em: 25 set. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Org.), **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dice. **Resiliência ou resistência**: um dilema social pós-pandemia. Políticas Educativas – PolEd, v. 15, n.1, p. 106-128, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ecologia Política**. Revista Ethnoscintia, v.3 n.2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscintia/article/view/10225/Krenak%202018>> Acesso em: 10 jan. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. In: Boletim Técnico. do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, mai./ago. 2002, p. 7-8. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>> Acesso em: 27 jul. 2023.

LA VÍA CAMPESINA. **La voz global de lxs campesinxs que alimentan el mundo**. Disponível em: <https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental**. Tradução: Francisco Roberto Caporal. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. v.3, n.1. Porto Alegre: Emater, 2002.

LEFF, Enrique. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Revista Educação e Realidade. v.34. n.3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:



<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-3-Artigo-03.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. **Governo Bolsonaro e autocracia burguesa**: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho**: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>> Acesso em: 20 set. 2023.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **Currículo e resistência ativa**: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST-Paraná. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.14, n.2, p.1-18, mai/ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911>> Acesso em: 26 jul. 2023.

LEITE, Valter de Jesus; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná**. *Acta Scientiarum. Education*, 43, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51342>> Acesso em: 26 jul. 2023.

LEITE, Valter de Jesus. **A ofensiva do programa político e educacional do agronegócio na educação pública**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2023. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/doutorado-a-ofensiva-do-programa-politico-e-educacional-do-agronegocio-na-educacao-publica/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LEITE, Sergio Pereira; SCHMITT, Claudia Job; GRISA, Catia; SILVA, Marcos Alexandre; ZIMMERMANN, Silvia; BARBOSA, Yamira. Multidimensionalidade e heterogeneidade dos processos de desmonte de políticas públicas: a trajetória recente das políticas de fortalecimento da agricultura familiar no Brasil. In:

GOMIDE *et al* (orgs). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2023. Acesso em: <[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11959/1/220426\\_LV\\_Desmonte\\_s\\_Cap13.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11959/1/220426_LV_Desmonte_s_Cap13.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>> Acesso em: 10 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. Disponível em: <[https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html)> Acesso em: 27 jul. 2023.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro**. Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019204183>> Acesso em: 10 fev. 2024.

LIMA, Elmo de Souza. **A Educação do Campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 89-103, 2022. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60893>> Acesso em: 10 dez. 2024.

LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Anuário antropológico, v. 28, n.1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, Aline Casimiro. **Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens**. Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980531411191>> Acesso em: 10 jan. 2025.

LUZ, Felyssom Iago Pereira da. **As mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia no âmbito dos anos finais do ensino fundamental a partir da BNCC**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade de

Brasília (UNB), Instituto de Ciências Humanas (ICH), 2023. Disponível em: <<https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/48221>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MACIEL, Helltonn Winicius Patricio. **Que cidadania é esta?** As contradições presentes na condição do micro empreendedor cidadão em um contexto de flexibilização produtiva. XVII Seminários em Administração. São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://sistema.simead.com.br/17simead/resultado/an\\_resumo.asp?cod\\_trabalho=422](https://sistema.simead.com.br/17simead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=422)> Acesso em: 10 fev. 2024.

MACHADO, Vinicius Rocha Pinheiro; DIAS, Jefferson Aparecido; FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. **Biopolítica e novas tecnologias:** o discurso do ódio na Internet como mecanismo de controle social. In: Revista de Informação Legislativa: RIL, v. 55, n. 220, p. 29-51, out./dez. 2018. Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/55/220/ril\\_v55\\_n220\\_p29](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/55/220/ril_v55_n220_p29)> Acesso em: 10 ago. 2024.

MAICÁ, Eitel Dias. Sementes. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<https://www.epsv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

MALHEIRO, Bruno Cezar. **Ouvir o território e pensar por outras (geo)grafias:** territorialidades em r-existência à mineração na Amazônia. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 15, n. 3, dez./2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/70201>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MALHEIRO, Bruno Cezar; CRUZ, Valter do Carmo. Grandes Projetos. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, *et al* (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

MARCHAND, Patrícia; BAIRROS, Mariângela; AMARAL, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil**. Revista Políticas Educativas, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Polied/article/view/87291>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MARIANO, Alessandro Santos; KNOFF, Jurema de Fatima. **A autogestão nas escolas itinerantes do MST Paraná**. V Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas. 20 a 22 de maio de 2015.

MARIANO, Alessandro Santos; LOMBARDI, José Claudinei. **Ensaio da escola do trabalho nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST no estado do Paraná**. Revista debates insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 6, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.32359/debin2019.v2.n6.p9-37>> Acesso em: 10 ago. 2024.

MARIANO, Alessandro Santos; GEHRKE, Marcos. **Ciclos, tempos e espaços educativos na proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do MST**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 98-113, jan. 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14773>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTÍNEZ LUNA, Jaime. **Conocimiento y comunalidad**. Bajo el Volcán, vol. 15, n. 23. Universidad Autónoma de Puebla: México, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira**: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. Revista Portuguesa de Educação, vol. 31, núm. 1, 2018, pp. 4-20. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.12674>> Acesso em: 27 jul. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/#%3E>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>> Acesso em: 27 ago. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia: a poupança do ensino médio**, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>> Acesso em: 10 mar. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Conae aprovou documento com propostas para novo PNE**, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MEGAEDU. **Acesso ao mundo digital para todos os alunos**. Disponível em: <<https://www.megaedu.org.br/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. **As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense**. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22393>> Acesso em: 30 set. 2023.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. **O Uso Compulsório de Plataformas Digitais de Aprendizagem em Sala de Aula na Educação Básica Pública do Estado do Paraná - Brasil**. Revista Interacções, 19(64), 1-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.30676>> Acesso em: 30 set. 2023.

MENEZES-NETO, Antonio Júlio. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÍDIA NINJA. **15M: Estudantes e professores mobilizam ato nacional pela revogação do Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <<https://midianinja.org/news/15m-estudantes-e-professores-mobilizam-ato-nacional-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MILANEZ, Felipe. Zona de Sacrifício. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, *et al* (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Educação do campo**. DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas pública**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>> Acesso em: 20 out. 2024.

MONNERAT, Priscila Facina; MONTENEGRO, Jorge. Vida. In: **Dicionário de Ecologia Política**. CRUZ, Valter do Carmo, *et al* (org.). Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

MOORE, Jason W. **El auge de la ecología-mundo capitalista (I)**: las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. Revista Laberinto n. 38, 2013.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge Ramón. **Desenvolvimento em (des) construção**: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. 2006. 438 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105042>> Acesso em: 10 jan. 2025.



MORAES, Viviane Merlim. **Estratégias das escolas do MST no enfrentamento à precarização da formação das juventudes com a reforma do ensino médio**. Tramas y Redes. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, n. 6, 2024. Disponível em: <<http://208.111.39.181/ojs/index.php/tyr/article/view/322>> Acesso em: 10 jul. 2024.

MORETO, Julio Antonio. **Formação continuada de professores - professores excelentes**: proposições do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação v. 25, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MORGAN, Karine Vichiect. **A Fundação Itaú Social e a produção de conhecimento em educação**. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 38, n. 01 e 121730, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/121730>> Acesso em: 20 fev. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>> Acesso em: 10 jun. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>> Acesso em: 27 jul. 2023.

MOVIMENTO DE PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS DO BRASIL (MPP). Disponível em: <<http://mpppeloterritorio.blogspot.com/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Quem somos**. Disponível em: <<https://mst.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MOVIMENTO DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). **Quem somos**. Disponível em: <<https://mab.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC). **Quem somos e nossa missão**. Disponível em: <<https://mmcbrasil.org/home/quem-somos-e-nossa-missao/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA). **Quem somos**. Disponível em: <<https://mpabrasil.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MST. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível nas áreas de Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos**



**para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos.** Cascavel: UNIOESTE, 2013.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos da Escola Itinerante.** Cascavel: Edunioste, 2013.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ofício Nº 014/2020** - Setor de Educação do MST/PR. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ofício Nº 001/2021** - Setor de Educação do MST/PR. 2021a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.** Curitiba: Setor de Educação do MST, 2021b.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **VIII Encontro dos Educadores/as da Reforma Agrária reúne mais de 400 pessoas no PR,** 2023. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/11/17/viii-encontro-dos-educadores-as-da-reforma-agraria-reune-mais-de-400-pessoas-no-pr/>> Acesso em: 10 fev. 2024.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cozinhas Populares: solidariedade que alimenta corações e estômagos,** 2023. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/12/15/cozinhas-populares-solidariedade-que-alimenta-coracoes-e-estomagos/>> Acesso em: 10 jan. 2025.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Biblioteca da questão agrária.** Disponível em: <<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>> Acesso em: 20 out. 2024.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno de Textos Curso Nacional de Pedagogia do Movimento** 10º turma. Setor de Educação do MST, ENFF, 2025.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cartilha Programa de Reforma Agrária Popular,** 2025.

MUNARIM, Antonio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>> Acesso em: 20 out. 2024.

NASCIMENTO, Humberto Miranda do. **Questão agrária, território e meio ambiente no Brasil:** Os limites da transição para uma agricultura sustentável.

Revista Economía, Sociedad y Territorio IX, núm. 31, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v9n31/v9n31a6.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2025.

NASCIMENTO, Érica Nayara Santana do; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; **A mercantilização da educação pública nos moldes do capital: agronegócio na escola.** Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 34, p. 49-68, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.55028/agb-tl.v1i34.14359>> Acesso em: 28 set. 2023.

NAUROSKI, Everson Araujo; BRIDI, Maria Aparecida. **A radicalização neoliberal e os processos de subjetivação com base no trabalho dos professores temporários (PSS).** Contemporânea v. 9, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.118>> Acesso em: 10 fev. 2024.

NEGRI, A., HARDT, Michael. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros. **A implementação da Lei Nº 13.415/2017 e as implicações à Geografia no Ensino Médio em Pau dos Ferros/RN.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2020. Disponível em: <[https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_5798aac5def3f75e6092d6c8d52cf595](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_5798aac5def3f75e6092d6c8d52cf595)> Acesso em: 20 fev. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>> Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVERA, Mary Carneiro Paiva. **Educação do Campo: concepção, contribuições e contradições.** Revista Espaço Acadêmico, nº 140, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18301>> Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de; MOITA, Dimitre Sampaio; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. **O Empreendedor na Era do Trabalho Precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral.** Rev. psicol. polít. vol.16 no.36 São Paulo maio/ago. 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X201600200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X201600200006)> Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Ensino Médio e a construção dos Projetos de Vida das juventudes: uma análise a partir do currículo e das narrativas dos sujeitos.** Cadernos de Educação, Pelotas,

n. 68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25950> Acesso em: 10 jan. 2025.

OROZCO, Amaia Pérez. **Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida.** Investigaciones Feministas, 2, 29-53. Monográfico: El impacto de la crisis en la desigualdad de género, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/infe/article/view/38603> Acesso em: 10 jan. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Prova Paraná:** avaliação diagnóstica, 2019. (provaparana.pr.gov.br).

PARANÁ. **Tutoria Pedagógica:** novo projeto ajuda escolas estaduais no desenvolvimento da gestão escolar e ações pedagógicas. Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao> Acesso em: 20 set. 2023.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020.** Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf) Acesso em: 27 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM).** Curitiba, 2021a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação Nº 04/2021.** Institui as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 2021b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná.** Curitiba, 2021c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR\\_compressed1.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf) Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. **Resolução SEED 7.123 - 09 de novembro de 2022.** Estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências. Publicado no Diário Oficial nº. 11298 de 10 de novembro de 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 11.568, de 30 de junho de 2022.** Institui o Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná, 2022b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-11568-2022-parana-institui-o-programa-educacao-para-o-futuro-do-estado-do-parana> Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento**. Secretaria da Educação do Paraná: Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=49302&ext=pdf&k=0e26b39e7d>> Acesso em: 23 fev. 2023.

PARANÁ. **Ofício Circular n.º 006/2023** - DEDUC/SEED. Uso das plataformas digitais educacionais de aprendizagem. Secretaria da Educação, Diretoria de Educação, 2023b. Protocolo 19.937.009-0 de 03/02/2023.

PARANÁ. **Governador anuncia bônus para nota boa no Ideb e projeto de energia solar nas escolas**. Secretaria da Comunicação do Paraná, 2023c. <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-anuncia-bonus-para-nota-boano-ideb-e-projeto-de-energia-solar-nas-escolas>> Acesso em: 20 set. 2023.

PARANÁ. **Prova Paraná Mais**, 2023d. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais>> Acesso em: 10 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa**. 2023e. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos Educação do Campo Escolas de Assentamento e Acampamento**. Secretaria da Educação do Paraná: Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=55810&ext=pdf&k=0e26b39e7d>> Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Plataformas Educacionais - Redação Paraná**, 2024b. Disponível em: <[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana)> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Plataformas Educacionais - Leia Paraná**, 2024c. Disponível em: <[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais/leia\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/leia_parana)> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Inglês Paraná**, 2024d. Disponível em: <[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana)> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Matemática Paraná: Matific**, 2024e. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/matematica\\_parana\\_matific](https://www.educacao.pr.gov.br/matematica_parana_matific)> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Programação Paraná**, 2024f. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/programacao>> Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Presente na Escola**. 2024g. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/presente\\_escola](https://www.educacao.pr.gov.br/presente_escola)> Acesso em: 20 fev. 2024.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Território e psicosfera: o Brasil e os desafios sob o horizonte neoliberal. In: KAHIL, Samira Peduti (org.) et al. **O tamanho do Brasil**: território de quem? São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

PFEIFER, Dilmar Paulo; SIMÕES, Willian. **A Geografia na política curricular da reforma do ensino médio em Santa Catarina**: das disputas e conquistas à sua flexibilização. Revista Territorial, Cidade de Goiás, v. 12, n. 2, p. 38-69, 2023. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/13600>> Acesso em: 10 out. 2024.

PFEIFER, Dilmar Paulo. **Des-re-territorialização da geografia na política curricular da reforma do ensino médio em Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2023. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6473>> Acesso em: 20 mar. 2024.

PINHEIRO, Rodrigo. **Relações de gênero e diversidade sexual na Educação do Campo**: a experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio em Fraiburgo - Santa Catarina. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82494>> Acesso em: 10 jan. 2025.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: percursos e perspectivas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá (UEM). 2019. Disponível em: <[https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7758917](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7758917)> Acesso em: 10 jan. 2025.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>> Acesso em: 10 fev. 2024.

PLANTEAR. **Planejamento Territorial e Assessoria Popular**. Disponível em: <<https://plantear.ufpr.br/>> Acesso em: 27 jul. 2023.



PLANEJADOR DE AULAS. Disponível em: <<https://planejadordeaulas.org.br/>> Acesso em: 10 dez. 2024.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>> Acesso em: 20 set. 2024.

PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira:** em busca da justiça curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. **A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024).** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44998>>. Acesso em: 20 set. 2024.

POPP, Eliane Terezinha Thiago. **Sociedade e Natureza na produção do espaço geográfico no currículo base do território Catarinense:** entre a indissociabilidade e a dicotomia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - campus Chapecó, 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geografando nos varadouros do mundo.** Brasil: Ibama, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECENIA, Ana Esther. **De los saberes de la emancipación y de la dominación.** 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224041201/04porto.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2025.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** 3 ed. Rio de Janeiro: Grumín Edições, 2018.

PROGRAMA NOSSO ENSINO MÉDIO. **Nosso Ensino Médio:** formar educadores, transformar a escola. Disponível em: <<https://nossoensinomedio.org.br/>> Acesso em: 20 out. 2024.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes Pereira; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p.89-112. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>> Acesso em: 27 jul. 2023.



RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>> Acesso em: 10 jan. 2025.

RANGEL, Pedro Elias Serafim. **A indústria da música a serviço do agro: uma análise sobre o agronejo.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Bacharel em Comunicação Social: Jornalismo, 2024. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/25262>> Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>> Acesso em: 20 out. 2024.

RIBEIRO, Raphael Medina; JUNIOR, João Cleps. **Movimentos Sociais Rurais e a luta política frente ao modelo de desenvolvimento do agronegócio no Brasil.** Revista Campo-Território, v.6, n. 11, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/12110>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ROCHA, Rosely. **Pelo quarto ano consecutivo governo corta crédito para a agricultura familiar.** Central Única dos Trabalhadores – CUT, 2022. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/pelo-quarto-ano-consecutivo-governo-corta-credito-para-a-agricultura-familiar-bf73>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RODRIGUES, Priscila de Oliveira; DAROIT, Dorian; CRUZ, Fernanda Natasha Bravo. **As transformações na rede de atores do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a partir do Decreto nº 9.759/2019.** Revista do Serviço Público (RSP), v. 75, n. a, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7991>> Acesso em: 10 jan. 2025.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. **Ideologia e Educação: para a Crítica do Programa Agrinho.** REVISTA NERA, Presidente Prudente. Nº. 40, Set-Dez, 2017, pp. 206-224.

RUFINO, Luiz.; CAMARGO, Daniel. Renaud.; SÁNCHEZ, Celso. **Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial.** Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA), São Cristóvão, Sergipe, v.7, Número especial, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/14520>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SACHS, Línlya; GERETI, Laís Cristina Viel; FERRAIOL, Thiago Fanelli; ELIAS, Henrique Rizek; SOUZA, Luiza Gabriela Razêra de. **Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 37, n. 76, p. 449-478, ago. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a05>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAFATLE, Vladimir.; SILVA JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Patologias do social**: arqueologias do sofrimento psíquico Belo Horizonte: Autêntica., 2018.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

SALMERON, Lucas da Silva. **Geografia e ensino médio: as perspectivas de alunos e professores no município de Campo Mourão-PR**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2020. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6356>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SAMPAIO, Wesley Torres Pinheiro. **O novo já nasce velho!** a Geografia escolar do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade de Brasília (UNB), 2023. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/handle/10482/46812>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTANA, Pedro; SANTANA, Neri; FIGUEIREDO, Débora. **Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública**: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. Ilha do Desterro v. 75, nº 3, p. 211-236, Florianópolis, set/dez 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e86193>> Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Milton. A grande crise se instalou. In: BENJAMIN, C.; ELIAS, L. Brasil: crise e destino. **Entrevista com pensadores contemporâneos**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; BUENO, Marília da Costa Mello. **Educação do Campo, pedagogia da alternância e formação do educador**. Revista

Educação & Linguagem, v. 19 n. 1, 189-204, jan.-jun. 2016.

SANTOS, Leovan Alves do; VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel da Silva. **Reforma do Ensino Médio e o ensino de Geografia**: estreitamento curricular e resistências na atuação docente. VII ENALIC, Fortaleza-CE, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51636>> Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira**. Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 29, p. 393 - 425, 2020. <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/11926>> Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOS, Rafael Silva dos. **A juventude que ousa lutar**: os sentidos subjetivos da participação política de jovens do MST no Coletivo Nacional de Juventude. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022, 136f. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51157>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da flexibilidade como estratégia política no ensino médio brasileiro**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54090>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Roger Carlos Ferreira Alves. **O corpo sempre paga**: neoliberalismo e (auto) exploração na sociedade do cansaço. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 4., 2022, São Cristóvão, SE. Anais [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2022. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16980>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene. **Educação do Campo**: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: Educação no governo Bolsonaro. LEHER, Roberto (Org). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SANTOS, Júlia Lima dos; SOUZA, Angelita Matos. **Capitalismo neoliberal**: além da economia. GeoTextos, vol. 19, n. 1, julho 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/54952>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Evandro Oliveira. A renarração da vida social frente à BNCC: silenciamento da educação do campo e a construção do currículo diversificado. In: MAIOR, Rita de Cássia Souto; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (orgs). **Linguística Aplicada** [livro eletrônico]: 25 anos de Gedeall. Tutóia, MA: Lupa, 2024.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola Itinerante**: espaço de disputa e contradição. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar.

2015. Editora UFPR. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39834>>  
Acesso em: 10 jan. 2025.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.611-629, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/5ngtwd4GKX9yvJYLYL7jfnb/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em: 27 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 10 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos das formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez.2020. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>  
Acesso em: 10 jan. 2025.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. **Professor, tutor ou coach?** Reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. Revista Tempos e Espaços em Educação, 13(32), 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13822>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; REICHENBACH, Vanessa. A Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios. In: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar Rosa; Trigo, Rosa Amália Espejo. (Org.). **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1ed. Curitiba: Appris, 2015.

SCOTT, James. **Formas cotidianas da resistência camponesa**. (tradução Marilda Menezes e Lemuel Guerra). Raízes, v. 21, n. 1. 2011.

SEBRAE. **Ensino Médio**. Disponível em: <<https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora/estudantes>>  
> Acesso em: 20 out. 2024.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translingues. ROCHA, Claudia Hilsdorf; KADRI, Michele Salles El; WINDLE, Joel Austin (Orgs.). 1 ed. Pontes editores, 2017.

SENAC. **Novo Ensino Técnico Integrado ao Médio do Senac RJ qualifica jovens em Inteligência Artificial, Multimídia e Administração**. Disponível em: <<https://www.rj.senac.br/noticias/educacao/novo-ensino-tecnico-integrado-ao>>

[medio-do-senac-rj-qualifica-jovens-em-inteligencia-artificial-multimedia-e-administracao](#)> Acesso em: 20 out. 2024.

SENAI. **Senai**: o parceiro ideal da sua escola no Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/novo-ensino-medio/>> Acesso em: 20 out. 2024.

SENE, Michael Wellington. **A implementação da BNCC na escola**: mobilização de conhecimentos das professoras para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2023. Disponível em: [https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14945714](https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14945714)> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”. Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política e sociedade. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: **A reforma do Ensino Médio em questão**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>> Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos**: como operam os dispositivos de customização curricular? Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>> Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. **O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público**. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. Disponível em:



<<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Silvana Cristina da Psicoesfera e globalização perversa: até que a dignidade seja costume. In: KAHIL, Samira Peduti (org.) et al. **O tamanho do Brasil: território de quem?** São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Da geometria à algoritmização do currículo: notas sobre a atualidade de um pensamento. In: TRAVERSINI, C. S.; FABRIS, E. T. H.; RESENDE, H.; GALLO, S. (org.). **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault.** São Carlos: Pedro & João, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. **A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>> Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nota Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>> Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; SIMÕES, Willian; MATOS, Laila Lauanda Alves de. **O movimento das Ocupações Secundaristas e a defesa da educação pública no contexto da Reforma do Ensino Médio.** Formação em Movimento, Revista da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), v.5, n.11, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/709>> Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva. **A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>> Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. **Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>> Acesso em: 10 fev. 2024.



SILVA, Alcinéia de Souza. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás**: Diálogos com a Reforma do Ensino Médio. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade de Brasília (UNB), Instituto de Ciências Humanas (ICH), 2022. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/handle/10482/44891>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Rafael Florêncio da. **O AGRO (NEJO) é POP**: A violência invisível do gênero musical mais ouvido do Brasil. Revista Mutirão. Folhetim de Geografias Agrárias do Sul, 5(1), 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/mutiro/article/view/262033>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Pé-de-meia**: como funciona o programa de incentivo à conclusão do ensino médio. Reportagem de Livia Braz. Brasil 61, 2024. Disponível em: <<https://brasil61.com/n/pe-de-meia-como-funciona-o-programa-de-incentivo-a-conclusao-do-ensino-medio-bras2410935>> Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Tudo sobre tod@s**: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. **Reformas, docência e violência curricular**: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>> Acesso em: 20 set. 2024.

SILVESTRE, M. J.; FIALHO, I. & SARAGOÇA, J. Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza & R. Luengo (Eds). Libro de Actas de "3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa", Vol. 3: Artículos de Ciencias Sociales (pp.321-330). Badajoz: Ludomedia, 2014. Disponível em: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11277>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Setor de Ciências da Terra. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SIMÕES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SINDREDE. **Sob governo Lula, ONG ligada a Fundação Lemann avança sobre a educação pública**. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/sob->

[governo-lula-ong-ligada-a-fundacao-lemann-avanca-sobre-a-educacao-publica/](#)> Acesso em: 10 jan. 2025.

SISTEMA FIEP. **Senai**. Disponível em: <<https://www.sistemafiep.org.br/senai/>> Acesso em: 20 fev. 2024.

SISTO, Vicente; FARDELLA, Carla Nuevas. **Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad**: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. Revista de Estudios Universitarios, 37 (1), 123-141, 2011.

SMITH, Neil. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção geográfica espacializada. In: ARANTES, Antônio A. (Org). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 133-159.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. **Produzir subjetividades**: o que significa? Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/9112>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES, Fabio Montalvão. **A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo**: Guattari e Negri. Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 118-126, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5104>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **Ordem ambiental internacional e educação ambiental**: ODS e BNCC de Geografia – ensino fundamental, anos finais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2022. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24022023-133016/en.php>> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?lang=pt>> Acesso em: 20 out. 2024.

SOUZA, Jessé de. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, Rafaela do Nascimento de. **Ensino de Geografia na Educação do Campo**: tecendo as contradições entre currículo (BNCC) e o território da Comunidade de Santa Terezinha, Castanhal/PA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2023. Acesso em: <<https://portaldaposgraduacao.uepa.br/items/9d1727f5-c175-430f-af93-4cda7c888bd8/full>> Acesso em: 10 jan. 2025.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

STEFANELLO, Flávia; JUNIOR, Mario Luiz Junges; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação do Campo: singularidades da gestão democrática no espaço escolar**. Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 36, mai/ago. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/41697>> Acesso em: 10 fev. 2024.

SVAMPA, Maristella. **Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias**. 1ed. Cidade do México/México: CALAS, 2019. Disponível em: <[http://calas.lat/sites/default/files/svampa\\_neoextractivismo.pdf](http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf)> Acesso em: 20 set. 2024.

TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith. **¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar**. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 880-908, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44244>>. Acesso em: 20 set. 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. **Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades**. Perspectiva. Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732013000200012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732013000200012)> Acesso em: 20 set. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TITTON, Mauro. **BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29548>> Acesso em: 10 fev. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em: 27 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: uma agenda para o Brasil**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>> Acesso em: 20 out. 2024.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e21589, p. 1-18, 2023. Disponível

em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589>>  
Acesso em: 10 jan. 2025.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Administração, poder e ideologia**. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA NETO, Alfredo. **O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada**. Entrevista com Alfredo Veiga-Neto. Instituto Humanitas Unisinos, 2011. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/173-noticias-2011/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto>> Acesso em: 10 fev. 2024.

VERDÉRIO, Alex; LIMA, Andreia Gomes. **A problemática acerca da inserção profissional dos licenciados em Educação do Campo na rede pública de educação do Paraná**. Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 3, p. 297-320, set/dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9576>> Acesso em: 25 set. 2023.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. **Os currículos escolares paranaenses e o ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental (2003 a 2020)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Francisco Beltrão, 2021.

VILLAS BÔAS, R. L. **Ações do Coletivo de Cultura na análise das relações de poder e formas de discriminação**. Texto publicado no caderno de orientação do 6º Concurso de Arte e redação do MST, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. **Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção**. Revista Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9125>> Acesso em: 10 jan. 2025.

**APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE CONCESSÃO DE ENTREVISTA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ concordo em participar como voluntário da construção da pesquisa da acadêmica de doutorado Camila Campos de Lara Jakimiu, do curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada “*Disputas na implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” nas escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná: ofensiva neoliberal e resistências*”, orientada pelo professor Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com educadores(as), gestores(as) e pedagogos(as) das escolas Itinerantes e de Assentamentos do Paraná. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A acadêmica providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Curitiba, 14 de setembro de 2023.

## APÊNDICE B - MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTOS

| MINUTA_MATRIZ_N.E.M_ED.CAMPO_ASSENTAMENTO_ACAMPAMENTO |                                                                                   |                                                                                                                          |          |          |          |                                            |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|--------------------------------------------|
| Ciências da Natureza e Ciências Humanas               |                                                                                   |                                                                                                                          |          |          |          |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Componentes                                                                                                              | 1ª série | 2ª série | 3ª série | Aulas                                      |
| FGB                                                   | Linguagens e suas Tecnologias                                                     | Língua Portuguesa                                                                                                        | 3        | 3        | 4        | 20                                         |
|                                                       |                                                                                   | Arte                                                                                                                     | 2        | 0        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Educação Física                                                                                                          | 2        | 0        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Língua Inglesa                                                                                                           | 2        | 2        | 0        |                                            |
|                                                       | Matemática e suas Tecnologias                                                     | Matemática                                                                                                               | 3        | 3        | 4        | 10                                         |
|                                                       | Ciências da Natureza e suas Tecnologias                                           | Química                                                                                                                  | 2        | 2        | 0        | 12                                         |
|                                                       |                                                                                   | Física                                                                                                                   | 2        | 0        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Biologia                                                                                                                 | 2        | 2        | 0        |                                            |
|                                                       | Ciências Humanas e Sociais Aplicada                                               | Geografia                                                                                                                | 2        | 2        | 0        | 12                                         |
|                                                       |                                                                                   | História                                                                                                                 | 2        | 2        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Sociologia                                                                                                               | 0        | 2        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Filosofia                                                                                                                | 2        | 0        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Aulas/semana                                                                                                             | 24       | 18       | 12       | 54                                         |
| FLEXÍVEL                                              | Itinerário Formativo Integrado: Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais | Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa                                                                        | 2        | 1        | 1        | Componentes obrigatórios da parte flexível |
|                                                       |                                                                                   | Ed.Financeira para a Cooperação                                                                                          | 2        | 2        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Introdução a Informática (Matemática)                                                                                    | 2        | 0        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Energias Convencionais e Renováveis no contexto camponês e tecnologias aplicadas no contexto do campo no Brasil (Física) | 0        | 3        | 0        | IF com 9 componentes                       |
|                                                       |                                                                                   | Cultura corporal, lazer, saúde e marcas do trabalho do povo camponês (Ed. Física)                                        | 0        | 2        | 0        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Cultura e identidade nas manifestações artísticas e culturais dos movimentos sociais e da colonização. (Arte)            | 0        | 2        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Gestão de propriedade Agroecológica e Cooperativismo no contexto da Reforma Agrária (Filosofia)                          | 0        | 2        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Aspectos políticos, históricos e culturais da comunidade, do estado do Paraná e do Brasil. (Sociologia)                  | 0        | 0        | 3        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | Agroecologia, sustentabilidade e escolhas inteligentes (Biologia)                                                        | 0        | 0        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | As relações da química com a Agroecologia e práticas experimentais agroecológicas (Química)                              | 0        | 0        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | A produção do espaço geográfico nas diferentes escalas de análise (Geografia)                                            | 0        | 0        | 2        |                                            |
|                                                       |                                                                                   | História das lutas, do trabalho e do trabalhador do campo no Paraná e no Brasil (História)                               | 0        | 0        | 2        |                                            |

Fonte: SEED-PR (2022).



**APÊNDICE C – MODELO DA TRILHA DE APRENDIZAGEM**

| <b>Seção</b>                       | <b>Nomenclatura</b>                      | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Informações iniciais</b>        | Título da Trilha                         | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Série                                    | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Área                                     | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Aulas semanais                           | Quantidade de aulas semanais.                                                                                                                                                     |
|                                    | Introdução                               | Elaborar um texto introdutório sobre a trilha de aprendizagem com o objetivo geral de cada unidade temática.                                                                      |
|                                    | Justificativa                            | Justificar a trilha.                                                                                                                                                              |
|                                    | Percurso Temático                        | Relacionar a seção/unidade temática com um ou mais eixos estruturantes.                                                                                                           |
| <b>Organização Curricular</b>      | Nome da unidade temática                 | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Carga horária                            | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | <b>Habilidades relacionadas ao eixo</b>  | <b>Eixo estruturante/habilidades do itinerário formativo associados às competências gerais da BNCC.</b>                                                                           |
|                                    | <b>Habilidades relacionadas às áreas</b> | Exemplo: habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural.                                                                                                          |
|                                    | Objetivos de aprendizagem da unidade     | Elaborar objetivos de aprendizagem que visem mobilizar as habilidades dos Eixos Estruturantes.                                                                                    |
|                                    | Conhecimentos prévios                    | Descrever quais conhecimentos prévios os estudantes precisam apresentar para desenvolver os objetivos de aprendizagem.                                                            |
| <b>Estratégias</b>                 | Objetivos de Aprendizagem                | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Objetos de Conhecimento                  | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Sugestões de Conteúdo                    | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
| <b>Encaminhamento Metodológico</b> | Leitura                                  | As sugestões de leitura devem ser disponibilizadas com título do recurso, o link para acesso e o QR.                                                                              |
|                                    | Exibição de vídeos                       | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Podcasts                                 | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Estudantes em ação                       | Pontuar quais são as ações que o estudante terá no desenvolvimento desta trilha, considerando o <b>protagonismo juvenil</b> .                                                     |
| <b>Avaliação</b>                   | Intertextualidade                        | Sem descrição no documento.                                                                                                                                                       |
|                                    | Habilidade de área integrada             | Relacionar os componentes que integram/conversam com o componente que protagoniza a Trilha de Aprendizagem e suas relações possíveis.                                             |
|                                    | Encaminhamentos do trabalho integrado    | Por meio de sugestões de links e QRCode, de conteúdos (textos, vídeos, podcasts) subsidiar os professores para o desenvolvimento do trabalho integrado da Trilha de Aprendizagem. |

Fonte: Trilha de Aprendizagem SEED (2022). Org. A autora (2023).

# APÊNDICE D – HABILIDADES DOS EIXOS ESTRUTURANTES

| Eixo estruturante                    | Habilidade que o(a) professor(a) deveria selecionar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Investigação Científica              | <p><b>(EMIFCG01)</b> Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p><b>(EMIFCG02)</b> Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p><b>(EMIFCG03)</b> Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>                                                                                                            |
| Processos Criativos                  | <p><b>(EMIFCG04)</b> Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p><b>(EMIFCG05)</b> Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e <b>criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</b></p> <p><b>(EMIFCG06)</b> Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>                                                                                                                                                        |
| Mediação e Intervenção Sociocultural | <p><b>(EMIFCG07)</b> Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p><b>(EMIFCG08)</b> Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com <b>empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos</b>, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p><b>(EMIFCG09)</b> Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>                          |
|                                      | <p><b>(EMIFCG10)</b> Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p><b>(EMIFCG11)</b> Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p><b>(EMIFCG12)</b> Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p> |

Fonte: Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL, 2018b, grifo nosso).

## **APÊNDICE E - DOCUMENTO FINAL plenária Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas**

Nós educadores e educadoras populares, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, militantes da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, participantes da Plenária Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas, realizada durante a 19ª Jornada de Agroecologia, Curitiba-Paraná, 22 a 26 de junho de 2022, relatamos o que segue.

A Educação do Campo no Paraná, em seus 24 anos, está sendo construída por diversas coletividades: Movimentos Sociais, Organizações Populares, Sindicatos, Cooperativas, Escolas do Campo, Casas Familiares rurais, grupos de pesquisa, Universidades e Institutos Federais de Educação. São mais de duas décadas de conquistas, acúmulos, lutas travadas e inúmeros desafios para dar visibilidade às lutas dos sujeitos do campo que historicamente tiveram seus direitos negados, dentre os quais o direito a educação. Em 1998, a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do e no Campo marcou também o início da Articulação Paranaense. Um importante marco ocorreu em 2000, em Porto Barreiro, com a 2ª Conferência Paranaense Por uma Educação Básica do Campo. Dela participaram mais de 600 educadores(as), o que significou um salto quantitativo e qualitativo, pois se definiram lutas e mobilizações, dentre as quais podem ser citadas: demandas para o acesso à universidade, reconhecendo os modos de vida dos povos do campo, a luta pelo não fechamento e pela abertura de novas escolas, a necessidade de formação inicial e continuada de professores. São conquistas que hoje estão ameaçadas devido à conjuntura de desmonte da educação pública brasileira, que atinge de forma contundente as conquistas dos movimentos sociais populares, materializadas na política nacional de educação do campo.

Nos últimos anos a Educação do Campo tem sofrido ataques e ameaças que atentam contra a sua continuidade enquanto política pública e dever do Estado. Por isso, reivindicamos:

1. Construção de escolas nas comunidades camponesas, indígenas e quilombolas, com estrutura física adequada;
2. Currículos que contemplem as diversidades, reconhecimento das propostas de educação das escolas do campo e seus diferenciais; Superação do Currículo colonizador, eurocentrado e desenvolvimentista.
3. Implementação das diretrizes para a educação escolar quilombola;
4. Programa estadual de Formação inicial e continuada de professores e professoras quilombolas;
5. Política de Educação do Campo que atenda aos interesses dos sujeitos e sujeitas das comunidades camponesas, das águas e das florestas;
6. Política Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos, com objetivo de erradicação do analfabetismo, com possibilidades de continuidade da escolarização;
7. Concurso público docente e demais cargos de trabalhadores e trabalhadoras da educação, com a participação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo;
8. Fortalecimento do Programa Estadual de Alimentação Escolar com compra de alimentos agroecológicos produzidos pela agricultura familiar camponesa, em consonância com as realidades culturais das escolas e comunidades do campo, das águas e das florestas.
9. Construção de Centros de Educação Infantil do e no Campo;
10. Ampliar e fortalecer as articulações com os Fóruns Populares de Educação;
11. Apoiar as condições materiais para a permanência de turmas de cursos superiores de formação inicial de professores e professoras voltados às populações do campo, das águas e das florestas.
12. Participação dos povos dos campos, das águas e das florestas e suas entidades representativas nos editais do Programa Estadual de Educação Ambiental, efetivado no Decreto 11300 de 2022, assinado pelo governo estadual.

Considerando o exposto e considerando a precarização da educação do campo denunciemos:

- 1) O fechamento de turnos, de turmas e de escolas;
- 2) A violação à política nacional de Educação do Campo pelos órgãos do estado, em especial a SEED e NREs que não reconhecem as especificidades das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, negando a modalidade por meio da homogeneização curricular que desconsidera seus contextos socioculturais, étnicos e econômicos;
- 3) A interrupção do levantamento e registro dos indicadores das escolas indígenas do estado, desconsiderando suas especificidades, indicando estratégias de negação e invisibilização desta modalidade educacional, transformando-a em regular, ocultando as demandas existentes;
- 4) A nucleação que agrupou diferentes escolas em só uma localidade, em geral nos núcleos urbanos dos municípios, negando o direito das comunidades do campo ao acesso à educação em seus lugares de moradia e trabalho com qualidade social;
- 5) A precariedade das vias de acesso, do transporte escolar entre as comunidades e também do transporte dos estudantes do campo para cidade;
- 6) A imposição dos multianos nas escolas do campo que são obrigadas a seguir um currículo tratado como “Currículo rizoma”, com aproximação de conteúdo, o que leva a perda das especificidades da modalidade tal como está garantida na legislação;
- 7) A falta de financiamento, apoio para produção e o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados às demandas das populações do campo, das águas e das florestas;
- 8) A falta de políticas de formação continuada, de processos de avaliação e de planejamento participativo nas escolas;
- 9) A imposição de “pacotes pedagógicos” que fortalecem a ruptura com as realidades dos territórios onde se situam as escolas;
- 10) A utilização de recursos públicos para o financiamento dos programas de formação de educadores por instituições privadas;
- 11) A não realização de concursos públicos e a precarização do plano de carreira dos trabalhadores e trabalhadoras da educação;
- 12) A ameaça da terceirização da merenda escolar e a redução de recursos para essa política pública;
- 13) A terceirização dos cargos dos funcionários das escolas e a precarização dos contratos;
- 14) O assédio e uma forte pressão psicológica para os diretores deporem em sindicâncias instaladas contra os seus colegas;
- 15) A invisibilidade da Educação do Campo nos fundamentos legais dos atos normativos para a gestão do sistema de educação durante a pandemia de Covid-19.
- 16) O impedimento de egressos de cursos de licenciatura em Educação do Campo, cursos devidamente reconhecidos pelo MEC, de assumirem vagas em concurso público, e a dificuldade para atuarem por meio do PSS, nas escolas do campo;
- 17) A padronização do ensino básico proposta pela reforma do Ensino Médio e Impulsionado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e sua incompatibilidade com a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas;

18) A imposição do Novo Ensino Médio sem dialogar com as diversas realidades das escolas do campo, das águas e das florestas que não puderam explicitar suas demandas e especificidades;

19) A realização de visitas autoritárias e sem agendamento dos técnicos dos núcleos regionais de educação nas escolas, exigindo da gestão escolar o atingimento de metas, resultados e índices impostos pelo governo estadual;

20) as escolas do campo, das águas e das florestas cujas faltas ocorrem devido às precárias condições das estradas, do transporte escolar, por motivo de doença, da falta de infraestrutura e, principalmente, por causa da precarização e mobilidade sazonal do trabalho.

21) O assédio sobre as direções, coordenações e docentes das escolas para o cumprimento de metas do governo;

22) A mercantilização e empresariamento da educação pública paranaense.

Curitiba, 23 de junho de 2022.

Articulação Paranaense por uma Educação do Campo

Recebido por:

Roni Miranda Vieira  
Diretoria de Educação  
Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Fonte: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (2022).

## APÊNDICE F - ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO PROGRAMA “NOSSO ENSINO MÉDIO”

Formação Geral Básica

---

### O que há de novo no Ensino Médio

Quais são as mudanças pensadas para fortalecer o engajamento, a autonomia, o protagonismo, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio?

|                       |       |  |
|-----------------------|-------|--|
| Pauta formativa       | PDF   |  |
| Infográfico de resumo | PDF   |  |
| Texto de referência   | PDF   |  |
| Materiais de apoio    | Pasta |  |

Formação Geral Básica

---

### A escola, os jovens e seus projetos de vida

Quem são os estudantes do Ensino Médio e que relação têm com a escola? Por que fomentar o protagonismo juvenil na escola? Por que garantir tempos e espaços para a construção de seus projetos de vida?

|                       |       |  |
|-----------------------|-------|--|
| Pauta formativa       | PDF   |  |
| Infográfico de resumo | PDF   |  |
| Texto de referência   | PDF   |  |
| Materiais de apoio    | Pasta |  |

Fonte: Nosso Ensino Médio (2024).