

A escola pública do século XXI: inflexões no projeto educativo

Public schools of the 21st century: shifts in the educational project

La escuela pública del siglo XXI: inflexiones en el proyecto educacional

Márcia Aparecida Jacomini¹
Universidade Federal de São Paulo

Monica Ribeiro da Silva²
Universidade Federal do Paraná

Nora Krawczyk³
Universidade Estadual de Campinas

Sérgio Feldemann de Quadros⁴
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Neste artigo são analisados dados de duas pesquisas qualitativas em educação, realizadas na rede estadual paulista de ensino, envolvendo observações do cotidiano escolar, grupos focais com estudantes e estudo documental. As análises indicam que um conjunto de reformas educacionais recentes, especialmente a do ensino médio, operaram mudanças na forma e no conteúdo formativo da escola, aprofundando sua subsunção às necessidades e determinações do capital imperialista financeirizado das primeiras décadas do século XXI, promovendo uma instrução pragmática em detrimento de uma formação humanística, científica e crítica. Tais mudanças limitam o potencial da escolarização das classes populares em promover processos que capacitem as novas gerações para atuarem em uma perspectiva crítica às desigualdades e marginalizações sociais, e sugerem que está ocorrendo um processo de inflexão na formação das juventudes que estudam nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Digitalização e Plataformização da Educação; Inflexão na Formação das Juventudes.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora titular do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp. Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: jacominimarcia@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4864013782006939>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2936-3174>.

² Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná (PR), Brasil. E-mail: monicars@ufpr.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079110450785932>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora Livre Docente na Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: norak@unicamp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9898869810203373>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>.

⁴ Doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: sergiofquadros@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4078158770736151>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-1011>.

Abstract: This article analyzes data from two qualitative educational studies conducted within the São Paulo state school system, drawing on observations of everyday school life, student focus groups, and documentary analysis. The findings indicate that a series of recent educational reforms – particularly secondary education reform – has produced significant changes in both the form and content of schooling. These changes deepen the subsumption of education to the demands and imperatives of financialized imperialist capital in the early decades of the twenty-first century, while promoting a pragmatic model of instruction at the expense of a humanistic, scientific, and critical education. Transformations such as these constrain the capacity of schooling for the working classes to support processes that empower new generations to engage critically with social inequality and marginalization. The results further suggest that a turning point is underway in the education of young people enrolled in Brazilian public schools.

Keywords: Secondary Education Reform; Digitization and Platformization of Education; Shift in Youth Education.

Resumen: En este artículo se analizan datos de dos investigaciones cualitativas en educación, realizadas en la red estadual paulista de enseñanza, a partir de observaciones del cotidiano escolar, grupos focales con estudiantes y estudio documental. Los análisis indican que un conjunto de reformas educativas recientes, con destaque para la reforma de la enseñanza secundaria, realizan cambios en el contenido formativo de la escuela, profundizando su subordinación a las necesidades y determinaciones del capital imperialista financiero de las primeras décadas del siglo XXI y promoviendo una instrucción pragmática en detrimento de una formación humanista, científica y crítica. Tales cambios limitan el potencial de la escolarización de las clases populares para promover procesos que capaciten a las nuevas generaciones para actuar en una perspectiva crítica frente a las desigualdades y marginalizaciones sociales y sugieren que está ocurriendo un proceso de inflexión en la formación de las juventudes que estudian en las escuelas públicas brasileñas.

Palabras clave: Reforma de la enseñanza secundaria; Digitalización y Plataformización de la Educación; Inflexión en la Formación de las Juventudes.

Recebido em: 30 de março de 2026

Aceito em: 10 de junho de 2026

Introdução

As reformas ou contrarreformas educacionais implementadas na última década do século XX e no limiar do século XXI estão produzindo o que estamos denominando neste artigo de uma inflexão no projeto formativo dos jovens da escola pública.

O ideal iluminista e republicano da educação centrada em uma formação científica e humanística não logrou êxito em seu propósito anunciado de proporcionar conhecimentos capazes de favorecer a mobilidade e a igualdade social, haja vista que a ampliação do acesso à escolarização ocorreu com base em um sistema escolar segmentado, com propostas formativas distintas, determinadas pela divisão social de classes e características das sociedades capitalistas (Bourdieu, 1998; Gramsci, 2014).

Não é novidade que a escola de cada época seja instada a organizar e articular os conhecimentos escolares às necessidades de produção e reprodução da sociedade, o que envolve aquelas diretamente relacionadas ao mercado de trabalho. Mas também é verdade que a escola nunca esteve tão subsumida às leis, dinâmicas e determinações do mercado, em uma época fortemente marcada pela exclusão ou precarização de imensos contingentes da força de trabalho (Biesta, 2013; Laval, 2004).

Desde os anos 1970, o capital tem promovido intensas transformações no mundo do trabalho, especialmente com a acumulação flexível. Novos fatores, como a financeirização, a globalização cada vez mais abrangente, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a uberização do trabalho e as alterações da assim chamada “indústria 4.0”, impulsionaram mudanças sociais profundas. A crise de 2008 trouxe novos impactos na divisão internacional do trabalho, eliminando grande quantidade de trabalho vivo e intensificando a precarização e a informalidade nos polos mais desqualificados (Antunes, 2020). Para Tonello (2020), essas mudanças não caracterizam a superação do padrão de acumulação capitalista neoliberal, mas, pelo contrário, sua intensificação. Esse fenômeno traz consequências para toda a sociedade, como a elevação das taxas de desemprego estrutural e os impactos nos modos de vida, no meio ambiente, na cultura e na educação.

Seguindo a perspectiva apresentada por Martuccelli (2017), entendemos tais mudanças como inflexões que, embora operem alterações importantes, não significam rupturas com a lógica capitalista e os elementos centrais da sociedade moderna. Nas palavras do autor,

[...] as noções de mutação, para não mencionar ruptura ou revolução, não parecem pertinentes para delimitar o imaginário contemporâneo da mudança, por estarem excessivamente vinculadas à representação de um novo começo e de uma criação sócio-histórica mais ou menos radical. Para descrever a situação atual e nosso imaginário da mudança, a noção de inflexão é mais adequada. Embora indique uma alteração de rumo em uma trajetória, ela tem a vantagem de remeter a uma forma de continuidade com o passado (Martuccelli, 2017, p. 15, tradução livre).

Ao analisar as reformulações mais recentes na educação pública, entendemos que elas marcam mudanças importantes nos pressupostos declarados que orientaram a educação sob uma perspectiva iluminista/republicana; contudo, não constituem uma transformação na função da escola, de contribuir na produção e reprodução da sociedade.

Assim, ao analisarmos as mudanças operadas pelas reformas educacionais como uma inflexão nos processos formativos da juventude das classes trabalhadoras, pontuamos que são alterações no rumo de uma trajetória que, circunscrita a uma tradição, apresenta elementos novos.

Embora nossas análises recaiam principalmente sobre a Reforma do Ensino Médio, a ela se articulam a definição de uma política curricular centralizada e padronizadora, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ (Brasil, [2018a], [2018b]); a ênfase e a proliferação de mecanismos de avaliação em larga escala, centrada em métricas quantitativas e em ranqueamentos; a precarização da formação de docentes para a educação básica, majoritariamente em cursos à distância, com oferta massificada concentrada em grandes conglomerados privados, dentre outros. E, ainda, em meio aos processos mencionados, a militarização escolar, decorrente dos programas de “escolas cívico-militar”, igualmente emblemática de um caráter regressivo quando apregoa que a melhoria do desempenho estudantil depende de colocar foco no controle e na disciplina, inspirada nos modelos dos quartéis. Esses processos se articulam em torno de uma concepção restrita da formação humana e da escola pública, cujos resultados sugerem que podemos estar diante de uma inflexão na formação das juventudes.

Com base em duas pesquisas realizadas na rede estadual de São Paulo, trazemos dados e análises que sinalizam mudanças na forma e no conteúdo da escola, que se manifestam no trabalho docente, na gestão escolar, nas formas de organização dos currículos e do conhecimento escolar e no tipo de escolarização destinada aos jovens.

A primeira seção do artigo aborda as mudanças decorrentes de um conjunto de programas e alterações legislativas e busca demonstrar como essas ações articuladas têm sinalizado processos de inflexão dos sentidos atribuídos historicamente à escola pública.

A segunda analisa as mudanças nos conteúdos escolares, indicando que a proposta de ofertar conhecimentos tidos como atinentes às necessidades do mercado por meio de componentes curriculares de itinerários formativos sugerem uma subsunção real da escola às necessidades advindas da reestruturação produtiva e das mudanças no mundo do trabalho, denotando uma inflexão no conhecimento escolar historicamente consolidado.

A terceira parte analisa a inflexão do processo formativo dos jovens a partir da percepção dos estudantes sobre dois dispositivos centrais da transformação curricular do ensino médio: os itinerários formativos e a digitalização do ensino. Os relatos indicam a emergência de um modelo pedagógico fragmentado e aligeirado, acompanhado pela intensificação de mecanismos autocráticos de controle sobre professores e estudantes, que, longe de promover inclusão, relações democráticas e cidadania – como defendem organismos internacionais e empresas de tecnologia educacional –,

⁵ A BNCC para a educação infantil e ensino fundamental foi aprovada em 2017, e para o ensino médio em 2018, concomitante à aprovação da reforma desta etapa da educação básica.

vêm alterando a escola pública e o próprio ofício de aluno⁶. A pesquisa indica que há no Brasil um projeto educacional voltado à produção de comportamentos e valores que moldam o caráter e a identidade coletiva da juventude trabalhadora, conformando um novo *ethos* juvenil, alinhado às exigências do modelo societal neoliberal.

O caso da rede estadual paulista é particularmente interessante para essa abordagem. O Estado de São Paulo foi pioneiro na implantação da reforma, com Rossieli Soares, antigo secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), no momento da imposição da MP 746/2016 (Brasil, 2016), à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) em 2019. Em 2023, na gestão do governador Tarcísio de Freitas e do secretário de Educação Renato Feder, além da promoção de várias adequações à continuidade da implementação da Reforma do Ensino Médio, houve uma intensificação da digitalização e da plataformização da educação, a exemplo do que o referido secretário havia realizado no estado do Paraná.

Aspectos da inflexão do projeto formativo: entre reformas e programas regressivos

Nesta seção nos propomos a trazer evidências de que as mudanças em curso na escola pública implicam alterações que impactam o projeto formativo que aí se realiza e buscamos mostrar como tais mudanças sinalizam a ocorrência de inflexões nos sentidos da escola e dos sistemas escolares que se contrapõem às finalidades historicamente anunciadas.

Destacamos, para esse fim, um conjunto articulado de programas, ações e/ou leis que comportam um caráter regressivo – que poderia ser denominado também de contrarreforma – quando situados em perspectiva histórica, dando ênfase para o período iniciado em 2016, quando da deposição da Presidenta Dilma Rousseff.

A quebra da institucionalidade democrática, verificada em um conturbado processo sobre o qual recaíram inúmeras críticas quanto à legalidade e legitimidade, foi o estopim para que um conjunto de medidas contrárias aos direitos sociais viessem à tona. Neste texto elegemos como foco principal as ações que atingem o ensino médio, última etapa da educação básica. Da reforma imposta por meio de Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, passando pela elaboração e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (Brasil, [2018a]) associada às metas de

⁶ Por “ofício de aluno” nos referimos a um “gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade” (Perrenoud, 2015, p.15) e pelas instituições a que este ator pertence. Ele se expressa por meio das funções e atividades esperadas desse ator, assim como nas estratégias de sobrevivência e burla praticadas por ele.

desempenho das avaliações em larga escala, assiste-se um processo que vai, paulatinamente, impondo novos elementos ao projeto formativo da juventude brasileira.

A Lei nº 13.415/2017 comportou um conjunto de propostas, dentre elas a divisão do currículo entre uma parte destinada à formação comum, que passou a ser denominada de Formação Geral Básica (FGB) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c), e outra parte composta por itinerários formativos para escolha dos estudantes. O que foi tratado pelos propositores como flexibilização curricular culminou na negação do direito a uma formação básica completa e comum a todos, como previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em sua origem, ao compreender o ensino médio como educação básica. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, a redução da carga horária da formação geral e a redução da obrigatoriedade somente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – entre outras – evidenciaram a negação do direito ao conhecimento e a uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética.

A profissionalização via concomitância culminou no abandono da priorização da modalidade na forma de Ensino Médio Integrado, que tem na integração entre formação científica básica e formação técnica específica o ganho de qualidade em termos de formação profissional. A indução à ampliação da educação profissional como “itinerário” resulta em uma forma precarizada de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização da oferta pública por meio de parcerias com o setor privado.

A impossibilidade de se assegurar esse sentido de educação básica trazida pela reforma implica o reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, o que é ainda agravado pela incorporação final na Lei nº 13.415/2017 de que seriam as redes de ensino a decidir quais itinerários serão ofertados, impedindo até mesmo o alegado direito de escolha do estudante.

A Lei nº 13.415/2017 consagrou a determinação de que a carga horária do ensino médio destinada à formação básica comum seria feita considerando a BNCC, a ser produzida pelo MEC. A determinação quanto a ter um documento único a definir a política curricular em nível nacional estava prevista na Lei nº 13.005, de 23 de junho de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2014/2024.

A proposição em torno de um currículo único nacional, alvo de críticas desde a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Moreira, 1995), retomada agora diante da formulação da BNCC (Macedo, 2018), coloca-nos diante de perguntas quanto ao caráter prescritivo dos enunciados de um documento dessa natureza, que desconsidera as desigualdades sociais e educacionais que marcam o país, bem como a diversidade territorial, cultural e étnico-racial. Além disso, a BNCC comporta uma dimensão regulatória, atrelada aos

descritores das avaliações em larga escala e às restritivas métricas dos índices de desempenho, que reduzem o sentido da qualidade a parâmetros numéricos.

Tal como destacado, a reforma vai ao encontro do privado em detrimento do público, do empresariamento da educação básica, da oferta privada de parte do ensino médio público, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial.

Essa perspectiva, reducionista, caracteriza para o que e a quem servem os rumos que estão sendo dados à educação básica brasileira no atual contexto. A lógica da subserviência da educação pública ao economicismo remete a uma dimensão que expressa o descaso com a qualidade da escola pública e com a formação plena de nossas juventudes.

Escola e conhecimento no contexto de (contra)reformas educacionais

Para analisar como está ocorrendo o processo de inflexão da função da escola na formação das juventudes, realizamos estudo documental como parte de uma pesquisa-ação envolvendo sete escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, com foco no conhecimento organizado nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017, 2024)⁷.

Às vezes em consonância com a política educacional nacional, outras vezes adiantando-se a ela, a Seduc-SP implementou um conjunto de políticas educacionais orientadas pelos pressupostos da Nova Gestão Pública e da racionalidade neoliberal (Jacomini; Stoco, 2022). Destarte, desde os anos 1990, a rede estadual paulista vem sendo orientada por uma concepção de educação pragmática, articulada às demandas do mercado e às proposições de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) do capital (Casimiro, 2018).

As mudanças que vinham sendo realizadas no que se refere à organização do conhecimento escolar e dos conteúdos que são sistematizados e desenvolvidos nas unidades escolares no processo de ensino e de aprendizagem ganharam contornos mais explícitos de sua subsunção ao mercado, seja por meio do gerencialismo que impera nas escolas, seja pela definição dos conhecimentos valorizados e determinados no contexto da Reforma do Ensino Médio.

A primeira geração de estudantes paulistas do NEM se formou em 2023, com inúmeras críticas à reforma e com o sentimento de terem sido enganados por um discurso que prometeu tornar essa etapa da educação básica mais interessante, atrativa e conectada às expectativas dos jovens, mas principalmente com a percepção de não terem tido acesso a conhecimentos

⁷ A pesquisa-ação envolveu um conjunto mais amplo de procedimentos de coleta e análise de dados. Contudo, para a escrita deste artigo, o procedimento foi a análise documental, mais precisamente a análise dos conteúdos propostos para os componentes curriculares dos itinerários formativos, introduzidos pela Reforma do Ensino Médio.

relevantes às finalidades do ensino médio, de preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para a continuidade dos estudos (REPU; Gepud, 2024).

A implementação da reforma na rede paulista de ensino teve início com um currículo composto por 11 itinerários formativos vinculados às áreas de conhecimento da BNCC, organizados em 66 unidades curriculares e 276 componentes curriculares, mais 25 componentes curriculares vinculados ao itinerário de formação técnica profissional, além das disciplinas da base comum, distribuídas em 1800 horas. Houve enorme fragmentação do conhecimento, com diminuição dos conteúdos das disciplinas da base comum e introdução de conteúdos diversos por meio dos itinerários formativos, nem sempre contemplados nos cursos de licenciatura, promovendo certo amadorismo no trato pedagógico do conhecimento escolar (Jacomini *et al.*, 2024).

A reforma da reforma, como ficaram conhecidas as mudanças realizadas na Lei nº 13.415/2017 em 2024, por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, contemplou de forma parcial as críticas e reivindicações dos setores acadêmicos e sindicais que se articularam em torno da revogação da reforma e da defesa da escola pública com qualidade socialmente referenciada, sendo o retorno de 2.400 horas para as disciplinas da base comum o principal aspecto positivo.

Ao analisar as matrizes curriculares do ensino médio diurno regular dos anos de 2024, 2025 e 2026 da rede estadual paulista, observa-se, por um lado, um movimento de diminuição de itinerários e de componentes curriculares e, por outro, a introdução de componentes curriculares para os itinerários muito atrelados à linguagem e às demandas do mercado em detrimento de uma formação científica, humanista e crítica, com potencial para questionar a racionalidade hegemônica.

Isso fica explícito nos componentes curriculares Empreendedorismo, Tecnologia e Robótica e Projeto de Vida do itinerário formativo vinculado às áreas de Matemática e Ciências da Natureza, e nos componentes Liderança, Oratória e Projeto de Vida do itinerário formativo vinculado às áreas de Linguagem e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A matriz curricular do ensino médio para 2026 (São Paulo, 2025) estabeleceu, para os itinerários formativos, componentes curriculares diretamente vinculados àqueles da Formação Geral Básica (FGB)⁸, a exemplo de Aprofundamento de Biologia e Aprofundamento de Química para o itinerário vinculado às áreas de Matemática e Ciências da Natureza, em substituição aos componentes Biotecnologia e Química Aplicada. Para o itinerário vinculado

⁸A FGB para 2026 foi composta pelas disciplinas que seguem: Língua Portuguesa, Redação e Leitura, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Educação Financeira, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Os componentes curriculares Matemática Financeira e Redação e Leitura, que faziam parte dos itinerários em anos anteriores, passaram a compor a Formação Geral Básica (São Paulo, 2025).

às áreas de Linguagem e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram introduzidos os componentes curriculares Aprofundamento de Sociologia, Aprofundamento de Geografia e Aprofundamento de Filosofia, substituindo Filosofia Moderna e Geopolítica. Os componentes Liderança e Oratória foram fundidos.

Ainda que se possa considerar essa matriz mais adequada do que as anteriores, será necessário acompanhar sua implementação para saber se haverá repercussão positiva na formação dos estudantes, visto que isso dependerá da existência de professores formados em cursos de licenciatura para ministrarem os componentes de aprofundamento de forma articulada às respectivas disciplinas, o que poderia proporcionar, pelo menos em parte, a recomposição dos conteúdos perdidos devido à diminuição das aulas destas disciplinas na parte da matriz curricular referente à FGB.

Também colabora para o entendimento de inflexão na função da escola considerar as propostas formativas consubstanciadas nos componentes curriculares dos itinerários formativos.

Destacam-se, a título de exemplo, duas questões que as matrizes curriculares de 2024, 2025 e 2026 sugerem: a diminuição da carga horária, especialmente da área de ciências humanas, e o tipo de vocação formativa proposto nos componentes dos itinerários.

Contrariando as expectativas de retomada da quantidade de horas de aula para as disciplinas da área de ciências humanas, devido à recomposição das 2.400 horas para as disciplinas da base comum, a rede estadual paulista diminuiu ainda mais o número de horas dessas disciplinas, conforme demonstrado em estudo conduzido por diversas associações e publicado na Nota Técnica “Redução das ciências humanas no currículo da rede estadual paulista” (REPU *et al.*, 2025).

O estudo mostra que na rede estadual paulista há uma redução da carga horária para as disciplinas da base comum em todas as áreas de conhecimento, sendo as ciências humanas a área que teve sua carga horária mais minguada. No que se refere às disciplinas de ciências humanas, fica clara a depreciação desses conhecimentos e a opção por uma formação que desvaloriza o conhecimento poderoso, nos termos de Young (Galian; Louzano, 2014), aquele capaz de proporcionar aos jovens das classes trabalhadoras e em condições de subalternidade os conhecimentos científicos e humanísticos necessários para atuarem na sociedade como dirigentes e dirigidos, em termos gramscianos (Gramsci, 2014).

Ao analisar os conteúdos propostos nos componentes curriculares Empreendedorismo, Liderança e Projeto de Vida, por exemplo, verifica-se um conhecimento voltado ao enquadramento dos estudantes em uma sociedade cada vez mais desprovida de direitos sociais e aderente a valores individualistas, meritocráticos e pragmáticos, em que a função peremptória da escola se tornou a conformação social sob o signo do empreendedorismo.

Com foco nas denominadas habilidades socioemocionais e no tratamento superficial de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, o currículo, especialmente no que se refere aos itinerários formativos, favorece um empresariamento da subjetividade para a mercantilização de todos os aspectos da vida.

Acrescenta-se que esse cenário é acompanhado pelo aprofundamento da precarização das relações do trabalho docente, na medida em que os componentes Liderança e Projeto de Vida substituíram conteúdos de Sociologia e Filosofia. Entretanto, coube aos docentes vinculados a estas formações acadêmicas ministrarem esses novos componentes curriculares de cunho empreendedor, conforme estabelece a Resolução nº 84, de 31 de outubro de 2024 (São Paulo, 2024), de modo a configurar um rebaixamento das condições educativas gerais oferecidas pela rede paulista de ensino na etapa do ensino médio.

Essas mudanças, ao mesmo tempo em que mantêm certa continuidade a um tipo de escolarização das juventudes das classes trabalhadoras em condição de subalternidade, imprimem aspectos de aprofundamento de um projeto de subordinação e colonização da totalidade da vida humana aos desígnios do capital.

Essa inflexão nas condições educativas produzidas nas últimas décadas influencia a experiência estudantil dos jovens com a escola, conforme será apresentado na próxima seção.

A experiência estudantil dos jovens ante a inflexão da função social da escola pública

Como mencionado anteriormente, a inflexão da formação da juventude vem ocorrendo por meio de diferentes dispositivos. Nesta seção, analisaremos dois deles na rede estadual de São Paulo, com base na experiência estudantil. O primeiro refere-se à diversificação curricular em itinerários formativos, apresentada por seus formuladores como resposta à suposta desconexão entre o ensino médio e os interesses da juventude – frequentemente responsabilizada pelos elevados índices de evasão e baixo desempenho escolar. O segundo dispositivo diz respeito à adoção do ensino digitalizado, oficialmente denominado “educação mediada por tecnologia” e anunciado como uma revolução educacional.

Para isso, foi realizada uma pesquisa em três escolas de ensino médio da rede paulista⁹. Na região de Sorocaba, contemplou uma escola que atende ensino médio em tempo regular e contou com questionários, entrevistas e grupos focais com estudantes, focando principalmente no tema dos itinerários. Em Campinas, foi realizada uma pesquisa etnográfica, também com

⁹ As escolas foram escolhidas pela sua disponibilidade em receber os pesquisadores, assim como pelas suas características comuns – escolas de periferia que atendem filhos da classe trabalhadora de baixa renda – e diversas – tempo regular e integral e itinerários variados.

coleta de questionários, entrevistas e grupos focais, abordando ambos os temas, dos itinerários e do ensino digitalizado que contemplou uma escola que atende ao ensino médio em tempo regular, diurno e noturno, com itinerários de aprofundamento e itinerários técnicos, e outra escola de tempo integral (PEI – Programa de Ensino Integral, com sete horas de aulas).

As observações de campo, entrevistas, aplicação dos questionários e grupos focais ocorreram entre 2022 e 2025. A etnografia ocorreu entre 2023 e 2024, acompanhando um grupo de seis estudantes de marcadores identitários variados (três meninas e três meninos, entre autodeclarados brancos, pretos e pardos) em cada uma das duas escolas. Na escola regular de Campinas, acompanhou-se uma turma que cursou o itinerário técnico entre 2022 e 2024. Na escola PEI, a turma contemplada em 2023 se encontrava no primeiro ano do ensino médio e passou pelo processo de escolha do itinerário. Em 2024, os estudantes da PEI estavam matriculados em itinerários variados. Outros estudantes de ambas as escolas também foram entrevistados.

Especificamente a respeito do ensino digitalizado, a etnografia foi complementada, em 2025, com questionários aplicados a 89 estudantes de salas e itinerários variados das duas escolas de Campinas. A partir de uma primeira análise das respostas, foram selecionados seis estudantes para a realização de um grupo focal por escola. Os dados foram analisados a partir de diversas categorias. Neste artigo, discutimos ao longo do texto algumas categorias que respondem às duas problemáticas anunciadas.

Corrochano (2024) evidencia que, no início da implementação da Reforma do Ensino Médio, circulavam entre os estudantes expectativas positivas em relação às mudanças. Embora parte deles manifestasse ceticismo, persistia a esperança de transformações formativas significativas. A recente expansão do ensino médio havia produzido entre esses jovens um conjunto de aspirações que, embora não tenham sido totalmente eliminadas (Corrochano, 2024; Sposito; Souza; Silva, 2017), mostraram sinais de regressão diante das dificuldades concretas de realização. Não se pode afirmar que o novo modelo seja o único responsável por esse movimento, mas tampouco ignorar sua contribuição.

A implementação de itinerários formativos sugere, segundo Krawczyk, Jacomini e Silva (2023), que a diversificação precoce da escolarização das juventudes por meio dos percursos formativos obriga os estudantes – que vivenciam simultaneamente as primeiras experiências da juventude e a etapa final da educação básica – a tomarem decisões prematuras. Ao longo da trajetória escolar, essas escolhas podem se modificar e, nesse caso, passam a ser interpretadas como “erros”, deslocando para o jovem a responsabilidade por seu próprio percurso escolar.

A maioria dos jovens entrevistados afirmou que não se sente preparado para essas escolhas. Esse processo foi vivenciado por eles como uma forma precoce de racionalização de seus percursos, e com poucas informações e apoio da rede de ensino. Durante a realização de

um grupo focal na escola PEI, um dos estudantes manifestou o sentimento, que pode ser percebido como coletivo, nos seguintes termos:

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

Ao longo de 2023, as escolas receberam poucas informações a respeito dos novos itinerários que seriam implementados no ano seguinte, o que limitou muito a capacidade de orientação que podiam oferecer aos alunos. Ao mesmo tempo, o discurso de que os alunos poderiam escolher seu percurso formativo resultou em uma falácia. A frustração dos estudantes que não foram efetivamente ouvidos em seu processo de escolha acentua o mal-estar diante da gestão escolar, sobretudo pela falta de recursos humanos e condições materiais das escolas para efetivá-la. Foi muito frequente, nas escolas visitadas, ver jovens estudando em itinerários que não haviam escolhido, principalmente naqueles vinculados à base comum.

A possibilidade de profissionalização é valorizada pela maioria dos jovens pesquisados. Aqueles que cursam o itinerário técnico-profissional alegaram também atribuir boas relações do conteúdo com o seu cotidiano. Entretanto, a “escolha” pelo curso técnico foi expressa por eles como um “preço” pago pela perda dos conteúdos destinados à FGB, exigidos para acessar o ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares. Uma estudante do itinerário técnico em Recursos Humanos expressou esse sentimento na seguinte frase: “se você escolhe fazer algo, você vai ter que pagar um preço por aquilo”. Contudo, a percepção de não estarem sendo preparados para a continuidade dos estudos em nível universitário também foi expressa por estudantes que cursavam itinerários vinculados à base comum, pois, sobretudo a partir de 2024, diversas disciplinas da BNCC foram substituídas por outras como Educação Financeira, Empreendedorismo, Artes e Mídias Digitais, Projeto de Vida, Oratória e Liderança.

Apesar de o início da juventude ser uma fase em que o apoio institucional à experimentação e à exploração de possibilidades desempenha um papel central, os depoimentos dos estudantes indicam justamente o contrário: eles percebem a perda crescente de sentido da escola, o que aumenta sua vulnerabilidade à evasão escolar. O aprofundamento da incapacidade da escola em promover mudanças que deem propósito à experiência escolar e de criar uma relação significativa com o saber (Charlot, 2003) torna-se ainda mais evidente diante das atuais mudanças. Em vez de ampliar o espaço para conhecimentos capazes de ajudar na compreensão do mundo, observa-se uma ênfase exageradamente pragmática, sobretudo com os novos componentes curriculares implementados, que acaba limitando a formação integral dos alunos.

Os participantes da pesquisa destacaram a importância do papel do docente nas suas experiências escolares. Entretanto, reconheceram que a qualidade das aulas fica comprometida quando os professores precisam lecionar conteúdo fora de sua área de formação, especialmente em disciplinas como Projeto de Vida, Educação Financeira e Empreendedorismo. Isso gera tensões, ao mesmo tempo em que desperta empatia e críticas por parte dos estudantes. A ausência de suporte – não apenas material, mas também orientador e formativo – para os docentes revela que a implementação do NEM se desenvolve de maneira dissociada do trabalho e das condições desses profissionais.

No caso das parcerias resultantes do Novotec (programa do Estado de São Paulo que oferta cursos técnicos e profissionalizantes), outra dimensão foi acrescentada. Na época de realização da pesquisa, as empresas parceiras – sejam públicas, privadas ou do terceiro setor – assumiam as aulas do itinerário técnico, enquanto a parte geral continuava com os professores da escola. Os professores das empresas parceiras não participavam das reuniões pedagógicas da escola e respondiam apenas às orientações da empresa, o que causava uma forte divisão do currículo para os alunos. Os professores têm contratos diferentes, com remunerações consideravelmente desiguais. Os estudantes têm os “dias do técnico” e os dias da formação geral, e não relacionam os saberes dos itinerários de formação técnico-profissional com os da FGB. Além disso, há um discurso na escola de que os dias letivos importantes são aqueles da formação técnica. Caso precisem faltar, eles escolhem preferencialmente os dias da formação geral.

Além disso, a diferença entre as empresas parceiras é muito significativa. Na escola regular de Campinas, a empresa parceira era a Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), uma instituição pública municipal com receitas do município de Indaiatuba e de outros convênios. Os professores são contratados em regime celetista (CLT), com salários que chegam a R\$ 49,00 por hora-aula. Já a empresa parceira da escola de São Roque era a Proz Educação, uma organização empresarial fundada em 2020. Nessa empresa, os professores eram contratados por meio de Pessoa Jurídica (PJ), com salários bem inferiores (Krawczyk; Quadros; Silva, 2024).

A indução à ampliação de uma oferta indiscriminada dos cursos técnicos, principalmente por meio de parcerias com o setor privado, pagos com recursos públicos, ou, ainda, por meio de cursos na modalidade à distância, é mais um aspecto da inflexão na formação das juventudes. Acrescenta-se a isso o fato de que a oferta da formação técnica e profissional, decorrente da reforma, teve como consequência enfraquecer o que era considerado até então a forma prioritária de oferta de formação técnica-profissional de qualidade, o Ensino Médio Integrado, pois, ainda que seja cursado em uma mesma escola, o itinerário profissionalizante

compõe um projeto formativo que trata de forma desarticulada a formação científica básica e a formação técnica-profissional, causando forte fragmentação do currículo para os jovens.

A pesquisa também evidenciou a persistência – e até o agravamento – de desigualdades históricas no ensino noturno. Com a implementação do PEI, muitos estudantes mudaram para o período da noite, enquanto ocorreram fechamentos de turmas e de escolas e a adoção de atividades no contraturno para ampliar a carga horária, a fim de atingir as 3.000 horas obrigatórias. Ao mesmo tempo, nas escolas estudadas, o número de matrículas no noturno aumentou à medida que avançava a série, ou seja, o trabalho passa a ser realidade cada vez mais presente na vida dos jovens com o passar dos anos (Zan; Krawczyk, 2026).

A maioria dos alunos do período noturno trabalha, realiza tarefas familiares ou frequenta cursos profissionalizantes fora da escola, o que indica sua preferência principalmente por cursos no Sistema S, talvez pela percepção de que podem lhes assegurar um trabalho posterior. Os relatos dos jovens permitem evidenciar a negligência que sofrem pelo poder público e sua marginalização velada.

Esse projeto de formação das juventudes coaduna-se com a ofensiva burguesa pela formação tecnocrática e pragmática pautada na atualização da Teoria do Capital Humano, no contexto de um mercado fortemente excludente e cada vez mais desregulado (Quadros; Krawczyk, 2024). Do sujeito “empreendedor”, individualista e alienado, exige-se a autogestão de suas finanças e emoções, condutas próprias da ideologia hegemônica neoliberal.

Ressaltamos que o processo de formação escolar dessa juventude não está rendido. A pesquisa mostrou que ainda é na escola que muitos desses jovens aprendem uma visão crítica da realidade, com reflexões sobre racismo, machismo, desigualdades, classes sociais etc. O que vem acontecendo é que saberes antagônicos aos saberes críticos estão crescentemente disputando o sentido da escola. O resultado dessa disputa pela força do capital é uma inflexão na formação da juventude na direção da conformação da ideologia neoliberal e da reprodução social do capitalismo em sua fase atual.

Nessa direção, a introdução do ensino digitalizado intensifica os mecanismos autocráticos de controle sobre professores e estudantes nas escolas. O trabalho pedagógico se torna cada vez mais padronizado, com metas previamente estabelecidas. O uso obrigatório das plataformas e das aulas prontas¹⁰ passou a ser o foco principal do controle exercido pela Seduc-SP a partir de 2023, impactando tanto a gestão escolar quanto o ensino em sala de aula.

¹⁰As aulas prontas constituem um material digital em formato de slides produzidos pela Seduc-SP destinados a todas as aulas de todas as disciplinas. Os slides são padronizados e foram impostos para a substituição de outros materiais didáticos, como o livro. As provas de avaliação externa do Estado (Prova Paulista) passaram a se pautar nesses slides, o que obriga os professores e gestores a utilizarem as aulas prontas, muitas vezes até se restringindo a elas.

Os estudantes entrevistados não são contrários ao uso de tecnologias, mas criticam sua intensificação e o controle excessivo que elas representam. Em suas percepções, a introdução de plataformas digitais e de aulas prontas constituiu a mudança mais significativa no cotidiano escolar. Essas transformações geram sentimentos de alienação do trabalho pedagógico. Tanto os estudantes quanto os professores reconhecem que as atividades de ensino e aprendizagem vinculadas às plataformas e às aulas prontas não pertencem mais a eles. Não é resultado de um planejamento dos professores. O professor passou a ser mero executor, como expresso por uma aluna da escola PEI, ao dizer que antes os professores “[...] chegavam nas salas e explicavam. Hoje, chegam e [falam]: ‘coloquem uma hora no Khan [plataforma de matemática]’, ‘uma hora no Leia [plataforma de leitura]’”.

Esse processo afeta o engajamento dos estudantes, as suas relações com professores e colegas e o processo de aprendizagem, gerando um clima escolar bastante tenso e ao mesmo tempo descompromissado. O próprio ofício de aluno sofre uma inflexão: os estudantes relatam cobranças intensas pelo preenchimento das plataformas, redução dos momentos de diálogo entre colegas, menor exercício de escrita no caderno e de leitura de materiais e livros impressos.

Em que pese as condições precárias em que as escolas já se encontravam, os estudantes da escola PEI apontam ainda a redução de aulas práticas, sobretudo nas ciências naturais, e de recursos didáticos diferenciados, tais como projetos planejados entre professores e alunos e uso de filmes discutidos em sala de aula. Trata-se de um cenário distante da experiência coletiva própria dos processos formativos na adolescência e da prometida personalização da aprendizagem. Diante dessas exigências e desse controle, os estudantes passam a desenvolver estratégias de sobrevivência para lidar com as cobranças, inclusive burlando as plataformas, como forma de transgressão. Foi amplamente relatado pelos jovens o uso de *scripts* e inteligência artificial para burlar as atividades das plataformas e atingir as metas solicitadas.

Com o controle exacerbado da Seduc-SP sobre as escolas para o cumprimento das metas das plataformas, a tecnologia deixa de ser um suporte para os professores. A rotina de trabalho dos docentes passa a torná-los apêndices das plataformas, meros executores. À precarização histórica do trabalho dos professores e à desvalorização do saber docente na produção dos itinerários formativos acrescenta-se, hoje, a perda crescente de autonomia didático-pedagógica.

A experiência dos estudantes revela que o “novo” modelo pedagógico está longe de promover inclusão, relações democráticas e exercício da cidadania – como defendem organismos internacionais e as Edtechs –, e vem produzindo uma inflexão da escola pública na direção contrária. Tal processo se expressa na metamorfose das figuras do professor, do aluno, do lugar e da relação com os saberes e das próprias relações sociais no interior da escola, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais. Nesse

contexto, emergem indícios preocupantes, como o aumento da ansiedade, da desmotivação e da evasão escolar, especialmente entre estudantes da juventude trabalhadora.

Considerações finais

As pesquisas evidenciaram que os conhecimentos científicos historicamente acumulados, que poderiam contribuir para uma formação humanística e científica, estão sendo crescentemente substituídos por saberes oriundos do meio empresarial, especialmente nos componentes curriculares dos itinerários formativos. Esses saberes direcionam a escola na formação de uma conduta dos jovens a fim de adequá-los e conformá-los ao mercado de trabalho cada vez mais desregulado e a uma sociedade com laços de proteção social crescentemente fragilizados. O uso das plataformas e aulas prontas, nessa direção, vem para controlar o trabalho pedagógico da escola e coibir possíveis formas de transgressão ou crítica à ideologia imposta nesse projeto educativo.

A flexibilização propagada pelos ideólogos da reforma se manifesta na desregulamentação e precarização da educação, ao mesmo tempo em que obriga a implementação de uma formação geral padronizada (Krawczyk; Ferretti, 2017).

A reforma em curso amplia a segmentação em distintas trajetórias, limita – para a maioria – a possibilidade de continuidade dos estudos em nível universitário, inviabiliza a inserção crítica no mercado de trabalho – mediada pela noção de empreendedorismo –, e fragiliza a capacidade de autonomia intelectual da juventude.

As mudanças em curso prejudicam, ainda, a autonomia docente, por meio de diversos fatores que reforçam o caráter regressivo dos processos formativos escolares: a ênfase nas métricas das avaliações em larga escala e índices a elas relacionadas; o fenômeno crescente da plataformação dos processos pedagógicos, ao imporem planos de aula e materiais digitais prontos e padronizados; a inserção de componentes curriculares eletivos sem qualquer base científica, entre outros. É preciso revisitar a escola que tínhamos, enfrentar seus limites e seus problemas. Porém, a atual reforma não apenas falha nesse enfrentamento, como aprofunda problemas já existentes e cria novos.

A oferta de conhecimentos tidos como atinentes às necessidades do mercado, por meio de componentes curriculares dos itinerários formativos e da introdução da digitalização e da plataformação da educação, ocorreu sem uma reflexão e participação social sobre suas repercussões na formação das juventudes, caracterizando uma contrarreforma que retira as mediações históricas entre a escola e as demandas do mercado, submetendo-a diretamente a estas.

Isso ocorre em um contexto político e social de restrição de direitos, principalmente aqueles relacionados ao mundo do trabalho, no qual a formação científica, humanista e crítica

é essencial para o enfrentamento dos retrocessos impostos pelo neoliberalismo. É por isso que afirmamos que há um processo de inflexão no projeto formativo realizado pelas escolas públicas no Brasil. A Reforma do Ensino Médio, a digitalização e a plataformização da educação são exemplos emblemáticos desse processo.

Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, [2018a]. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, [2018b]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso 14 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 21 nov. 2018c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2018/pceb003_18.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2026.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita*: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CORROCHANO, M C. Novo Ensino Médio: experiências e sentidos entre jovens estudantes. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, 2024.

CHARLOT, B. Uma relação com o saber. [Entrevista cedida a] Jaime Giolo. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 159-178, 2003. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14730/114117289>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Caderno 12. Torino: Einaudi, 2014. v. 3.

JACOMINI, M. A.; STOCO, S. (Org.). *Política e gestão da educação na rede estadual paulista, 1995-2018*. São Paulo: Alameda, 2022.

JACOMINI, M. A.; MOUTINHO JÚNIOR, I. O.; ANDRADE, W. M. de; SOUZA, O. M. de S.; LAVADO, J. P. O avesso da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista. *Arquivos Analíticos Políticas Educativas*, v. 32, n. 22, 2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retrato da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, N.; JACOMINI, M. A.; SILVA, M. R. da. Novo Ensino Médio: o que não tem conserto. *Outras Palavras*, São Paulo, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/direitosouprivilegios/novo-ensinomedio-o-que-nao-tem-conserto/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

KRAWCZYK, N.; QUADROS, S. F. de; SILVA, R. S. da. A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação: o caso do estado de São Paulo. *Tramas y Redes*, n. 6, p. 171-188, 2024.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. Londrina: Planta, 2004.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo, o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE: avaliação e perspectivas*. Recife: Biblioteca Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026. p. 28-33.

MARTUCCELLI, D. *La condition sociale moderne: L'avenir d'une inquiétude*. Paris: Editions Gallimard, 2017.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 84-107.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. e34470, 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. *Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”*. (Nota Técnica). São Paulo: REPU: Gepud, 20 mar. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE *et al.* *Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista*. (Nota Técnica). São Paulo: REPU: Gepud, 28 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução Seduc nº 84, de 31 de outubro de 2024*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-84-de-31-de-outubro-de-2024-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução Seduc nº 156, de 28 de novembro de 2025*. Estabelece as diretrizes para atribuição dos componentes curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-156-de-28-de-novembro-de-2025-20251129112312201498325>. Acesso em: 16 jun. 2026.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/>. Acesso em: mar. 2026.

TONELO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008. In: ANTUNES, R. (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

ZAN, D. D. P. e; KRAWCZYK, N. “Novo Ensino Médio” e a escola noturna para a juventude trabalhadora em São Paulo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 46, e298257, 2026.