

Lugares do trabalho no currículo de referência de Mato Grosso do Sul para o novo ensino médio¹

Locations of the work in the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul for the New High School

Wesley Fernando de Andrade Hilário², Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani³

RESUMO: O objetivo deste texto foi analisar os lugares ocupados pelo trabalho, enquanto dimensão formativa, no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Novo Ensino Médio, documento datado de 2021. Dialogou-se com a literatura crítica acerca das teorias curriculares. Tratou-se de uma pesquisa analítico-documental. Denotou-se dois modos de inscrição do trabalho no documento analisado: primeiro, atravessando as formulações sobre os itinerários formativos, especialmente no itinerário técnico-profissional, e, segundo, relacionando-se com a disciplina Projeto de Vida. A centralidade de tal dimensão formativa espelha normativas anteriores e expressa o avanço do neoliberalismo no Brasil. Concluiu-se que a articulação do trabalho com o Projeto de Vida advém de demandas históricas por uma escola capaz de preparar os jovens no sentido profissional, permitindo-lhes espaço para reflexão e elaboração de percursos vitais mais precisos. Já a sua presença em forma de profissionalização reflete a transformação do mundo do trabalho contemporâneo, que busca a especialização, e toma a escola como espaço privilegiado para tanto. Porém, a configuração curricular de Mato Grosso do Sul apresenta contradições que podem reforçar a lógica do Novo Ensino Médio, pois a escolarização proposta no documento pouco contempla a realidade do estado, bem como os possíveis anseios dos estudantes, contribuindo para a constituição de sujeitos úteis ao capital.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio e trabalho; currículo escolar; neoliberalismo.

ABSTRACT: The aim of this text was to analyze the roles occupied by work as a formative dimension in the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul for the New High School, a document dated 2021. It engaged with critical literature on curriculum theories. It was an analytical-documentary research. Two modes of inscription of work were noted in the analyzed document: first, permeating the formulations regarding the formative pathways, especially in the technical-professional pathway, and second, relating to the subject of Life Project. The centrality of such formative dimension mirrors previous regulations and reflects the advancement of neoliberalism in Brazil. It was concluded that the articulation of work with the Life Project stems from historical demands for a school capable of preparing young people in a professional sense, allowing them space for reflection and the development of more precise life paths. Meanwhile, its presence in the form of professionalization reflects the transformation of the contemporary world of work, which

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/Escola Estadual Vereador Moacir Djalma Barros (Dourados, Mato Grosso do Sul), Doutorando/Docente, <https://orcid.org/0000-0002-7615-8213>, E-mail: weehillario@hotmail.com

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Docente, <https://orcid.org/0000-0002-9773-2632>. E-mail: rosemeireziliani@ufgd.edu.br

seeks specialization and sees the school as a privileged space for this. However, the curriculum configuration of Mato Grosso do Sul presents contradictions that may reinforce the logic of the New High School, as the schooling proposed in the document pays little attention to the reality of the state, as well as the potential aspirations of the students, contributing to the formation of individuals useful to capital.

KEYWORDS: High school and work; school curriculum; neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Com a virada política ocorrida no final de 2022, revigorou-se a possibilidade de discussão democrática em diversos âmbitos. A educação voltou a ser debatida, tendo, a priori, o Ensino Médio como foco. Revogar ou não o Novo Ensino Médio? Essa tem sido uma questão que coloca, de um lado, pessoas em prol a essa ação, as quais entendem o modelo atual de Ensino Médio como danoso aos jovens e ao Brasil, no sentido de que seu leitmotiv não é exitoso, pois por meio dos itinerários formativos, incluindo o de educação técnico-profissional, não prepara os jovens para o trabalho e ainda degrada a formação geral, e de outro lado, coloca pessoas que a recusam sob o pretexto de ela ser moldável segundo as vocações e anseios dos jovens, seguindo demandas históricas, e dela decorrer alguma possibilidade de se alavancar a economia do País, já que seu programa curricular pode promover e qualificar mão de obra sobretudo conforme demandas locais e/ou regionais.

Fato é que, de um lado ou de outro, há argumentos justos que valem ser considerados ou, no limite, postos em evidência quando se trata da defesa ou recusa do Novo Ensino Médio. Mas é fato também que, independentemente de qual lado se esteja, o trabalho, enquanto dimensão formativa no Ensino Médio, atravessa os argumentos dados por aqueles que se dedicam a pensá-lo no cenário atual. Considerando a diversidade cultural, econômica e social entre os estados federativos do Brasil, que resulta em práticas educacionais igualmente heterogêneas, é fundamental lançar um olhar atento aos contextos locais e específicos. Isso se torna relevante para que se possa contrastar a realidade focalizada em um determinado cenário com outros contextos, mesmo diante dos esforços de homogeneização propostos pelos ditames da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, doravante BNCC/EM (BRASIL, 2018). Ora, a heterogeneidade do Brasil, tanto em termos de sua geografia como de sua diversidade cultural, apresenta significativos desafios para o sistema educacional. Cada estado, e por vezes, cada município, ostenta suas singularidades, requisitos e recursos. Portanto, a adoção de uma abordagem centralizada e uniformizadora pela BNCC/EM (BRASIL, 2018), embora tenha seu valor em certos aspectos, pode resultar na subvalorização da riqueza das experiências que podem ser aplicadas em âmbitos locais.

O objetivo geral deste artigo foi analisar de quais formas o trabalho, enquanto dimensão formativa, aparece nas formulações do Novo Ensino Médio no contexto de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, perscrutamos o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul/Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2021), documento elaborado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) em consonância com a BNCC/EM (BRASIL, 2018) –, explicitando a sua relação com as normatizações gerais e problematizando as particularidades desse Estado em foco. Com essa operação descritivo-analítica, buscamos descortinar as práticas que discursivamente fundamentam o Novo Ensino Médio quanto à pretendida preparação de seus estudantes para o trabalho e, assim, explicitar contradições e implicações aos jovens sul-mato-grossenses frente à formação ofertada.

Para atingir o objetivo elencado, estruturamos o texto em mais duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, apresentamos a metodologia adotada no estudo, explicitando os procedimentos a que recorreremos para a análise do documento-fonte. Na segunda seção, apresentamos os resultados. Primeiramente, tratamos dos deslocamentos do trabalho nos programas curriculares do nível médio da escolarização. Trata-se de uma mirada para as transformações na ênfase dada a essa dimensão formativa no ensino médio. Em seguida, efetivamos a análise do Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021), explicitando as duas formas como o trabalho aparece nesse documento que normatiza as diretrizes do Ensino Médio no Estado: o trabalho no contexto da disciplina Projeto de Vida e a centralidade do trabalho operada por meio do itinerário formativo denominado de Educação Profissional ou técnico-profissional.

METODOLOGIA

Realizamos a pesquisa utilizando como fonte o Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021), a fim de analisar como a dimensão do trabalho aparece nas formulações sobre esse nível da escolarização, nas páginas do referido documento. Tratou-se de pesquisa de caráter documental, que consiste na análise de um documento bruto, não tratado cientificamente, e por isso, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10), “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Para Flick (2009), a análise de um documento deve levar em conta não apenas seu conteúdo, mas também seu contexto, utilização e função. Nesse sentido, relacionamos o texto do Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021) a suas condições de produção, bem como a sua intencionalidade, que advém de seu lugar institucional.

A análise foi realizada a partir do seguinte processo: i) realização de uma pré-leitura dos documentos para obter uma visão geral; ii) leitura seletiva focada na identificação das informações relevantes para o objetivo do estudo, com destaque para as enunciações relacionadas à dimensão do trabalho; iii) categorização dos trechos identificados, agrupando-os e classificando-os por semelhança, com base na leitura seletiva; e, iv) análise descritiva e reflexiva dos dados obtidos.

Após a leitura inicial do Currículo de Referência/EM-MS (2021), foi possível denotar duas frentes de aparição explícita do trabalho como dimensão formativa do ensino médio, tendo sido tomadas como categorias: “trabalho e projeto de vida” e “trabalho e itinerário técnico-profissional. Em seguida, localizamos excertos relacionados a ambas categorizações, movimento que consistiu numa primeira análise. Buscamos, após, isto, problematizar as questões presentes no material.

Para embasar a análise, buscamos um referencial teórico atinente aos temas emergentes no interior de cada categoria. Perpassaram, nesse sentido, escritos de autores que tratam das teorias curriculares contemporâneas (POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2019) e da manifestação neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) no contexto brasileiro.

Antes dessa análise foi pertinente problematizarmos *como* chegamos ao atual modelo de Ensino Médio no qual se confere ao trabalho uma óbvia centralidade. Assim, produzimos a seguinte questão: como historicamente a relação entre ensino médio e trabalho se constituiu e quais os condicionantes para as suas transformações? Tal temática atravessa as investigações dos autores deste texto, nas quais temos nos voltado à análise dos dispositivos de assujeitamento e dominação inscritos no processo de escolarização de nível médio. Seguindo as teorizações de Michel Foucault (2006), entendemos que os sujeitos são constituídos por meio de múltiplas práticas, discursivas e não-discursivas, de dominação e normatização, e que funcionam como dispositivos (transformam os indivíduos em sujeitos) A própria relação entre ensino médio e trabalho funciona nesse sentido, na medida em que as práticas que a constitui, sobretudo discursivas, assujeita os indivíduos, sobretudo os jovens, a assumirem determinadas posições subjetivas. Essa discussão orientou a primeira parte do texto, em que tratamos dos deslocamentos do lugar trabalho no currículo do Ensino Médio, de maneira que foi possível evidenciar o percurso histórico que constituiu as práticas contemporâneas.

RESULTADOS

DESLOCAMENTOS DO TRABALHO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A dimensão formativa do trabalho nem sempre foi uma questão do ensino médio brasileiro. Desde o seu surgimento institucionalizado no início do século XX, o então denominado ensino secundário estava predominantemente enraizado em um elitismo que se traduzia em práticas de ensino-aprendizagem centradas em conteúdos voltados para uma sociedade letrada e fundamentados no conhecimento clássico (SOUZA, 2008). Essa realidade começou a ser questionada por agentes responsáveis por conduzir a educação nacional, que trouxeram à tona a necessidade de atender a públicos diversos. Essa mudança na abordagem educacional visava acomodar jovens de diferentes origens, e não pode ser entendida de forma isolada, pois estava relacionada às mudanças

econômicas que o Brasil vinha experimentando desde a década de 1950, marcada pelo início do nacional-desenvolvimentismo (BRAGHINI; BONTEMPI JUNIOR, 2012). As transformações econômicas e educacionais estiveram interligadas, representando lados complementares de uma mesma moeda, se influenciando e se sobrepujando, tornando difícil a definição de seus limites.

Somente na década seguinte, como sequela do embate discursivo que se estendia há décadas, se reconheceu a necessidade de integrar a dimensão do trabalho e a educação profissionalizante no ensino secundário, visando torná-lo mais inclusivo e alinhado com as demandas da sociedade (BRAGHINI; BONTEMPI JUNIOR, 2012). O advento da Lei nº 5692 (BRASIL, 1971) representou um ponto de virada nesse sentido, redirecionando a abordagem da escolarização média para a “qualificação para o trabalho”. Essa reforma teve como objetivo tornar o nível médio – denominado de ensino de 2º grau a partir da referida legislação – mais vinculado às necessidades do mercado de trabalho, oferecendo aos estudantes uma formação mais prática e profissionalizante. Visava não apenas democratizar o acesso à educação, mas também preparar os jovens de forma mais adequada para enfrentar os desafios do mundo laboral e, por fim, resolver o problema dos excedentes que cada vez mais superlotavam as instituições de ensino superior (BRAGHINI, 2014). O cenário econômico da década de 1960 foi determinante para o advento da profissionalização na década seguinte, pois o Brasil passava expansão desse aspecto, impulsionado principalmente pelo “milagre econômico” e pela demanda por mão de obra qualificada em setores industriais e tecnológicos (SOUZA, 2008).

Esta medida, embora tenha buscado atender às demandas de formação profissionalizante, enfrentou desafios e críticas. Dentre os principais problemas destacam-se a falta de estrutura e recursos adequados para implementar programas de formação profissional, bem como a carência de docentes com formação específica para lecionar em cursos técnicos. Adicionalmente, a ênfase na profissionalização relegou a segundo plano a formação humanística e acadêmica dos estudantes, comprometendo sua capacidade crítica e sua preparação para o exercício da cidadania, tal qual o modelo de ensino anterior propunha (SOUZA, 2008). Essa inconsistência reformista levou Cunha (2014, p. 932) a constatar o “fracasso” da profissionalização porquanto “não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional”, o que acabou comprometendo o ensino de 2º grau em todo o País quanto à definição de sua identidade e fins.

A derrocada ditatorial marcou um momento de significativas transições. Abandonando-se o modelo autoritário de desenvolvimento, abriu-se margem para a entrada em cena do neoliberalismo como lógica das práticas econômicas, políticas e sociais brasileiras. Esse quadro teve um impacto significativo no nível médio da escolarização, especialmente na mudança de ênfase de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, sancionada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Se antes, durante os anos de autoritarismo, o nível médio estava

orientado para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de uma economia controlada pelo Estado, com o advento da democracia e a abertura econômica que se seguiu, a necessidade de preparar os estudantes para um mercado de trabalho diversificado e competitivo tornou-se evidente. Isso resultou em uma reorientação das políticas educacionais, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos técnicos que seriam relevantes em um ambiente econômico em transformação. Porém, a legislação instaurada deixou brechas para a continuação do ensino profissional, permitindo às escolas ofertarem essa modalidade mesmo diante das queixas acumuladas, fato que aconteceu no estado de Mato Grosso do Sul (OSÓRIO, 2021).

A promulgação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que introduziu uma nova LDB, marcou um ponto de virada significativo na relação entre ensino médio e trabalho no Brasil, refletindo a expansão da racionalidade neoliberal no País, na medida em que a sociedade estava passando por transformações profundas, incluindo mudanças substanciais no setor produtivo para se adaptar às demandas do capital internacional e se integrar na economia globalizada. Como sintoma, a lógica do mercado passou a permear as formulações acerca do ensino médio, reforçando a ideia de que a educação deveria ser voltada não apenas para a formação intelectual, mas também para a preparação direta dos jovens para o mercado de trabalho, diferenciando-se substancialmente, portanto, dos modelos de ensino das décadas de 1960 e 1970, e solidificando a proposta iniciada na década de 1980.

As enunciações contidas nos documentos orientadores dessa reforma oferecem uma visão do lugar ocupado pelo trabalho no ensino médio. Em primeiro lugar, o trabalho é destacado como o elemento de maior importância no currículo, assumindo um papel central. Em segundo lugar, essa abordagem vai além de uma visão estritamente pragmática e utilitária, que poderia ser associada ao ensino profissionalizante vigente nas duas décadas anteriores. Ao invés disso, há uma configuração mais abrangente, englobando tanto aspectos práticos quanto uma perspectiva mais ampla do trabalho.

Passado um pouco mais de duas décadas, uma série de crises econômicas e políticas que gradualmente se estenderam ao domínio social foram agravadas pelo notável avanço do neoliberalismo. Isso culminou na proposta de um novo modelo de ensino médio, destinado a lidar com questões que permaneceram sem solução após a reforma anterior, conforme sustentado por documentos justificativos. Em um cenário caracterizado por medidas de austeridade e uma maior abertura à lógica de mercado, ganhou força a argumentação de que o currículo anterior, devido à sua extensão e falta de conexão com a realidade brasileira, não estava devidamente preparando os jovens para as mudanças do mundo do trabalho. Frente a isso teve início um processo de reforma que culminou na promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que organiza o atual modelo de ensino médio, conhecido como o Novo Ensino Médio. Este modelo busca fomentar a formação

técnico-profissional por meio de itinerários formativos que ensinam habilidades práticas pertinentes à realidade local. No entanto, também enfrenta críticas que argumentam que ele tende a restringir a educação a uma perspectiva mercadológica. Além disso, o currículo oficial do Novo Ensino Médio incorpora o chamado “Projeto de Vida”, que pode ser ministrado como disciplina ou oferecido como componente curricular, dependendo das decisões das Secretarias de Educação nos estados.

Em sua forma e conteúdo, Novo Ensino Médio reflete a influência das políticas econômicas orientadas pelo neoliberalismo e das reformas implementadas em 2016 no Brasil, as quais impactaram significativamente o financiamento educacional. Notável entre essas mudanças é a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que restringiu o aumento dos investimentos em educação, bem como em outras áreas. Além disso, a reforma trabalhista, respaldada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que introduziu alterações nas relações de trabalho e na regulamentação trabalhista. Essas mudanças contribuíram para a precarização dos empregos e promoveram a consolidação de ideias relacionadas ao autogerenciamento e individualização, conceitos fundamentais na lógica neoliberal. Consequentemente, embora o atual modelo de ensino médio busque uma educação mais alinhada com as demandas do mercado, ele, de fato, estende os princípios da lógica do capital, direcionando a educação principalmente para servir aos interesses econômicos, na medida em que negligencia ou, em última instância, exclui a possibilidade de oferta de uma formação crítica dos estudantes.

É notável, pois, que a transformação do lugar atribuído ao trabalho no currículo do ensino médio brasileiro manifesta um deslocamento marcado por interações de poder e discurso. Se antes da década de 1970 o trabalho tinha espaço senão em reivindicações de alguns poucos intelectuais preocupados em democratizar esse nível da escolarização, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) imprimiu ênfase na qualificação para o trabalho, impondo a inclusão da formação profissional como componente curricular mandatório. Todavia, ao longo do tempo, tal obrigatoriedade foi suprimida, abrindo espaço para estratégias mais flexíveis na reorganização educacional dos anos 1990, as quais amalgamaram as esferas de preparação para o trabalho e de formação profissional articuladamente. A última alteração, personificada pelo Novo Ensino Médio, sinaliza uma retomada do interesse no mercado de trabalho. Esta manifesta-se na introdução de itinerários formativos, permitindo uma formação mais alinhada com as necessidades do mercado, juntamente com componentes curriculares que orientam sua atenção de maneira quase exclusiva para a questão do trabalho. Essa contínua transformação na função atribuída ao trabalho no currículo do ensino médio reflete a dinâmica das estruturas sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo no contexto brasileiro.

LUGARES DO TRABALHO NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA SUL-MATO-GROSSENSE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

A homologação da BNCC/EM (BRASIL, 2018) marcou uma mudança expressiva no Ensino Médio, tornando-se a principal diretriz para a elaboração dos currículos municipal e estadual em todo o Brasil. O documento orienta as práticas de ensino-aprendizagem no nível médio, exigindo a revisão dos currículos em diferentes esferas. Oferece então um currículo “comum” às instituições de todo o país, o qual, porém, deve ser adaptado às realidades locais. Trata-se, pois, de uma norma que, repelindo a ideia de ser uma “camisa de força”, acaba operando no campo curricular, no sentido de que, de uma forma ou outra, os currículos locais devem se submeter a ela.

Pode-se considerar que a relação entre os currículos de referência estaduais e a BNCC/EM (BRASIL, 2018) é de alinhamento e adaptação. Os currículos estaduais devem estar em acordo com o referido documento, garantindo que objetivos e competências gerais sejam atendidos, ao mesmo tempo em que incorporam elementos locais para enriquecer a experiência educacional e torná-la relevante para os estudantes de cada estado. Contudo, algumas questões são inegociáveis em se tratando dessa “customização curricular”, dentre elas o trabalho como dimensão formativa. Isso porque a *educação para o trabalho*, com todas as suas nuances e implicações, foi inscrita como uma necessidade, face aos seus benefícios para a sociedade brasileira, e se firmou historicamente como tal, tornando impossível desvinculá-la de qualquer programa curricular que venha a emergir.

Cumprе ressaltar que o currículo, em sua concepção contemporânea, representa um conjunto de prescrições derivadas de práticas de conhecimento e poder que articula indivíduos bem como saberes histórico e socialmente determinados (POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, em um cenário onde o saber fica a serviço do pragmatismo produtivo (SACRISTÁN, 2013), há todo um arcabouço lexical que sinaliza a apropriação da lógica mercantil pela escola ou a imposição daquela sobre essa última. Termos como empreendedorismo, flexibilização, inovação e performance são encontrados nas páginas dos documentos que regem os programas curriculares de Ensino Médio, a exemplo das enunciações a seguir, extraídas do documento sul-mato-grossense:

Os estudantes podem ser levados a reconhecer seu potencial empreendedor, para que possam planejar o futuro com o foco em aproveitar oportunidades de integração no mundo do trabalho ou na criação do seu próprio negócio. [...]. Com a inserção da educação empreendedora, pode-se propiciar aos estudantes, futuros profissionais, o modelo de pensamento empreendedor, com o objetivo de desenvolver as habilidades para gestão direcionada para a solução de problemas. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 62).

[...] o Ensino Médio acha-se diante de uma missão de grandes proporções no sentido de possibilitar uma formação pertinente aos novos tempos, de aumentar as taxas de desempenho escolar, de difundir de forma significativa a chamada propensão para aprender e de 102 garantir a relação da escola com o mundo do trabalho. As-

sociado a tais fatores, o atual cenário educacional constitui-se em momento apropriado e oportuno para tornar o Ensino Médio mais significativo e pertinente aos tempos atuais. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 101-102).

A reorganização do Ensino Médio deve promover a difusão do conhecimento por meio da Formação Geral Básica e de Itinerários Formativos, incorporar questões de empreendedorismo e de inovação e garantir um currículo que viabilize o diálogo entre a educação e o mundo do trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 103).

Essa consideração leva-nos a afirmar que toda organização curricular é reflexo de relações macro e micro – sociais, políticas, econômicas etc. – e por isso seus elementos, incluindo o seu léxico, devem ser observados como reflexos de tais relações (POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 2013).

A partir da análise do Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021), é perceptível que o trabalho desempenha um papel de destaque na formação dos jovens. Esse destaque se manifesta de duas maneiras fundamentais: primeiro, por meio de sua influência nas práticas de formação geral e nos itinerários formativos, e segundo, por meio de sua integração com a disciplina “Projeto de Vida”. Nas seções subsequentes, examinamos as enunciações presentes no documento no que tange a ambos modos de incorporação do trabalho no documento sul-mato-grossense.

O trabalho articulado à disciplina Projeto de Vida

A expressão “Projeto de Vida” sugere, a priori, a elaboração de um plano estratégico destinado a guiar uma pessoa em várias áreas de sua vida. Apesar de sua atual ênfase no contexto do Novo Ensino Médio, esse tema já havia sido abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), que regulamentou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) quanto às mudanças no Ensino Médio. Nesse documento, “Projeto de Vida” estava associado à dimensão do trabalho e enfatizava a importância do Ensino Médio para indivíduos que, devido à necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência, haviam interrompido seus estudos. Assim, o modelo de Ensino Médio renovado deveria oferecer a essas pessoas uma “sólida formação geral”. As DCNEM (BRASIL, 1998) estabeleceram tal relação entre trabalho e projeto de Vida nos seguintes termos:

[...] para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E, em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, par-

ticipar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (BRASIL, 1998, p. 85).

Mas face ao adensamento histórico de demandas em torno da necessidade de atendimento às distintas realidades dos jovens brasileiros, bem como de suas individualidades psicológicas e potencialidades heterogêneas, que não cessaram com aquela reforma da década de 1990, a BNCC/EM (BRASIL, 2018) trouxe como a sexta das dez competências gerais da Educação Básica a relação entre Trabalho e Projeto de Vida, assim definindo-a: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9)”.

Trabalho e Projeto de Vida estão relacionados no sentido de que o trabalho é considerado uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento dos estudantes. A BNCC/EM (BRASIL, 2018) propõe que o ensino no Ensino Médio inclua a discussão sobre trabalho, carreira e projeto de vida como parte integrante da formação dos alunos. Isso implica em ajuda-los a compreenderem as relações entre suas escolhas educacionais e suas aspirações profissionais, auxiliando-os na definição de metas e projetos pessoais que estejam alinhados com suas habilidades e interesses. Dessa forma, busca-se preparar os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida plena e satisfatória, onde o trabalho exerce um papel importante na realização de seus objetivos de vida.

A inserção de Projeto de Vida como parte do programa curricular do Novo Ensino Médio explicita o processo de *customização curricular* em jogo no Brasil, que impele a elaboração de currículos personalizáveis, diferenciados, no contexto de cada instituição e/ou rede de ensino. Conforme Silva (2019), esse é um processo que reflete a expansão da racionalidade neoliberal sobre a escola pública, tendo em seu cerne práticas e discursos que consideram a emocionalização pedagógica, a algoritmização subjetiva e a personalização dos percursos formativos. Tendo como referência a singularização das experiências escolares, os adolescentes e jovens objetivados nesse processo acabam sendo postos em movimento de auto qualificação que, uma vez iniciado, não deve cessar por toda a vida, frente às demandas que a sociedade capitalista impõe como regra.

Para adensar essa questão, é pertinente referenciar Dardot e Laval (2016), para os quais a razão neoliberal tem uma dinâmica de poder na qual o sujeito – e no caso em que tratamos, o estudante do Novo Ensino Médio – é agenciado como empresário de si e por isso ele mesmo deve se colocar à espreita a fim de promover benefícios para o seu eu. Assim, “pela superação indefinida

de si” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356-357), o sujeito é levado a exceder-se, competir consigo mesmo para posicionar-se categoricamente em relação aos seus pares. Para os autores supracitados,

[...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Ter um projeto de vida ou construí-lo no âmbito dessa disciplina curricular é a oportunidade que o estudante tem para organizar as suas capacidades ou conhecê-las, a fim de mobilizá-las no presente ou, sobretudo, no futuro, em que o trabalho e o exercício da cidadania são perspectivados.

A definição da finalidade do Projeto de Vida no âmbito do Novo Ensino Médio serve como pano de fundo para o entendimento de como esse componente se insere no currículo aqui analisado e qual a sua relação com o trabalho no contexto sul-mato-grossense.

Ao outorgar às Redes Estaduais de Ensino a prerrogativa de incorporar o tema em seus currículos, a SED/MS estabeleceu o “Projeto de Vida” como um componente curricular, inclusive estendendo sua disponibilidade tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Este esforço busca instaurar uma prática pedagógica contínua, visando promover uma educação abrangente que capacite os estudantes a formular suas próprias existências de maneira coerente, conforme delineado no documento: “É necessário desenvolver um trabalho sem rupturas, nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a fim de que os estudantes possam ser promovidos, de uma etapa para outra, de maneira que permita a continuidade do seu projeto de vida” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 106). Ainda no que tange aos princípios que direcionam o ensino nessa disciplina, o documento ainda aponta:

Dessa forma, as aulas devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória. Assim, nas aulas de Projeto de Vida, as escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Além disso, promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitarem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 106).

Conforme o excerto, a disciplina Projeto de Vida busca respeitar a individualidade de cada estudante, reconhecendo seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas. Isso implica em

uma abordagem personalizada que visa auxiliar os alunos a planejar seu futuro de acordo com suas metas e interesses específicos. A disciplina também é orientada a fornecer estratégias práticas para que os estudantes se organizem e adquiram as habilidades necessárias para atingir suas metas, promovendo a autonomia e o desenvolvimento pessoal. Nisso entra ações mais diversas, que incluem, por exemplo, práticas de elaboração de empreendimentos, formas de relacionamento consigo e com os outros, estruturação de planos de estudos. Em última análise, busca capacitá-los a tomar decisões informadas e fundamentais para seu sucesso ao longo de suas trajetórias de vida.

A partir do que é expresso no Currículo de Referência do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2021), podemos inferir que a SED/MS concebeu o Projeto de Vida de maneira mais abrangente, contemplando não apenas a dimensão profissional, mas também as esferas pessoal, acadêmica e cidadã como dignas de serem “projetadas”. Isso contrasta com a abordagem presente na BNCC/EM (BRASIL, 2018), que, em certo sentido, limita o Projeto de Vida ao âmbito do trabalho, mais especificamente à carreira profissional.

A enunciação mais explícita no Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021) sobre a relação entre trabalho e Projeto de Vida acontece não na parte específica destinada a delinear o que se optou por tornar uma disciplina, mas ao tratar dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos. Ao afirmar o empreendedorismo como um desses eixos, apoiando-se em documentos que lhe precedem, o enquadra como uma via de direcionar os estudantes a criar seus próprios empreendimentos, enquanto negócios de mercado, seja com ou sem assistência tecnológica, com o objetivo de garantir sua renda. Segundo essa concepção, os jovens são encorajados a se tornarem empreendedores, a criar empreendimentos pessoais ou produtivos que estejam alinhados com seus projetos de vida. Eles são incentivados a serem protagonistas de suas trajetórias, o que implica em uma subjetivação que os leva a se verem como agentes ativos na construção de seu futuro:

Empreendedorismo – os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para isso, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 104).

Três pontos podem ser diagnosticados quanto a essa ênfase no empreendedorismo observada no Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Em primeiro lugar, ela

reflete a tendência neoliberal que coloca a responsabilidade individual no centro do processo de escolarização. Isso pode perpetuar a ideia de que o sucesso pessoal depende principalmente da iniciativa e do esforço individuais, desconsiderando fatores estruturais e desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso a oportunidades até para se iniciar um empreendimento. Em segundo lugar, a concepção de empreendedorismo delineada parece se concentrar fortemente na busca de lucro e no desenvolvimento de produtos e serviços para o mercado, o que pode negligenciar outras formas igualmente válidas de trabalho ou mesmo de emprego. Em terceiro lugar, há o risco de que o foco excessivo no empreendedorismo leve os estudantes a adotar uma mentalidade utilitarista, em que as escolhas educacionais são moldadas pelos retornos financeiros esperados. Em todos os casos, os efeitos de subjetivação sobre os jovens são positivos para a conservação da lógica neoliberal.

Persistindo na discussão, em consonância com Silva (2019), é viável argumentar que a relação entre educação e empreendedorismo está em constante expansão, permeando as práticas intrínsecas às instituições. O autor postula que essa conexão pode ser justificada, por um lado, pela intenção das escolas de ampliar a competitividade dos alunos, preparando-os para os desafios competitivos do mercado de trabalho. Por outro lado, complementarmente, essa ligação envolve também o interesse e a preocupação das escolas em atender às necessidades das empresas, as quais buscam aproveitar seu público para promover novos modelos de crescimento econômico. Mas também podemos acrescentar que essa relação acaba se efetivando, sobretudo, contra a vontade de professores que ao lecionarem a disciplina de Projeto de Vida são compelidos a maximizarem a questão do trabalho, focalizando o empreendedorismo e todo o arcabouço mercadológico correlato.

Para finalizar a análise feita até aqui, cabe ponderar que não colocamos em foco se a inscrição da disciplina Projeto de Vida no currículo do Novo Ensino Médio sul-mato-grossense é positiva ou negativa aos jovens ou se a sua interface com o trabalho tem uma finalidade e propostas ideais para o público ao qual se destina. Certamente, toda e qualquer ação que se volte a contribuir com a potencialização crítica dos jovens, sobretudo daqueles que estudam em escolas públicas e são mais pobres, é válida. Interessa-nos, antes, problematizar as suas implicações no contexto de uma sociedade marcada pela expansão do neoliberalismo cujos efeitos são aparentemente corrosivos, principalmente sobre o nível médio, agora mais incumbido de preparar *certo* tipo de mão de obra.

O trabalho articulado ao itinerário técnico-profissional

Alvo de críticas desde o primeiro movimento da reforma, quando ela surgiu ainda como a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), o ensino técnico-profissional possibilitado pelo Novo Ensino Médio abre espaço para questionamentos de ordens diversas. Isso porque as leituras feitas

sobre essa modalidade de ensino levantam questões como a sua legitimidade, a possibilidade de sua efetiva aplicação nas escolas públicas frente à precariedade material das instituições e à ausência de professores qualificados para tanto, e, sobretudo, a sua finalidade em uma sociedade em que postos de empregos que demandam funções técnicas e especializadas são cada vez mais escassos ou, no limite, desvalorizados. Alguns pesquisadores afirmam, inclusive, que se trata de um retorno, e um retorno piorado, à década de 1970, quando houve País afora a oferta generalizada de cursos técnicos e profissionais no Ensino de 2º grau, em sua maioria funcionando precariamente e sem atender às realidades socioeconômicas locais, a exemplo de Mato Grosso do Sul (OSÓRIO, 2021).

O itinerário “Educação Profissional”, expresso na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) como um dos cinco itinerários formativos do Novo Ensino Médio, diferencia-se em relação aos demais à medida que não possui caráter científico. Esse itinerário revela-se, pois, com certa obviedade, como sendo estritamente técnico, portanto, distanciando-se do tipo de formação que, nas últimas décadas, seguindo a agenda de uma escolarização que contemplasse as diversidades de percursos de vida dos jovens brasileiros, buscou integrar formação geral e formação profissional. Ferretti (2018) destaca que a organização desse itinerário formativo é pior do que aquela inscrita no Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), que, apesar de ter desintegrado ensino profissional e ensino propedêutico, ainda possibilitava a integração pelo regime de concomitância, ou seja, possibilitava ao estudante ter uma formação profissional, desde que em uma instituição diferente da qual recebia uma formação geral.

É pertinente indicar que o itinerário formativo se inscreve no que Silva (2019) chamou de dispositivo de individualização. A liberdade do que estudar opera como uma tecnologia de governo dos jovens, que, face à suposta disposição de uma gama de possibilidades formativas, dotam-se de alguma autonomia e responsabilidade sobre seus percursos escolares – e também de vida, se considerarmos o discurso de que as escolhas do presente afetam o futuro. O dispositivo de individualização no Ensino Médio, por meio dos itinerários formativos, visa promover uma educação mais personalizada, na qual os estudantes tenham a oportunidade de explorar áreas de conhecimento que correspondam aos seus interesses e habilidades. Isso contribui para um aprendizado mais significativo e para a preparação dos alunos para sua vida pós-escolar, seja no ensino superior, no mercado de trabalho ou em outras trajetórias que desejem seguir.

Duas outras questões dirigidas aos estudantes foram relativas à sua intenção de obterem uma formação técnica e profissional ainda no Ensino Médio e o espaço em que gostariam de receber tal formação. Os resultados demonstraram o interesse por se qualificarem e/ou se profissionalizarem nesse momento de suas vidas, e mais ainda, que isso seja executado na própria escola em que estudam. Dessa forma, ajudam a sustentar a verdade de que a escola é o lugar mais apropriado para a formação dos escolares, à medida que esses mesmos fazem circular tal vontade, tornando isso inquestionável.

Figura 1 – Questões de pesquisa da SED/MS presentes no Currículo de Referência/MS/EM (2021)



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021)

Para sustentar os princípios da BNCC/EM (BRASIL, 2018) quanto a esse eixo formativo, o Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021) nomeou o itinerário em foco como *itinerário técnico-profissional*. Seu objetivo, segundo o documento, é contemplar uma formação alinhada ao mercado de trabalho local. Os estudantes sul-mato-grossenses que “optam” por esse itinerário frequentam cursos de qualificação e formação profissional, além de cursarem as disciplinas do núcleo comum. Destacamos o tema da “opção” de escolha porque o itinerário técnico-profissional tem sido escassamente contemplado pelos municípios do Estado, portanto, os jovens optam por esse itinerário quando ele é de fato disponibilizado em sua escola. Trata-se, assim, de uma decisão não autônoma como contrariamente desde o início da reforma se tem divulgado.

O Currículo de Referência/MS/EM (2021) pontua que a oferta dos itinerários formativos, para além dos anseios dos jovens manifesta mediante consulta prévia, fica condicionada aos seguintes aspectos: perfil e quantidade de jovens, equipe docente (sua qualificação e sua *vocação*), infraestrutura das instituições de ensino e potencialidades locais. Esse último é concebido como as “demandas e especificidades do território em que a unidade de ensino se localiza” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 105). Ou seja, a definição do que *deve e/ou pode* ser ofertado em cada escola não é, ao menos do ponto de vista normativo, uma decisão arbitrária da SED/MS. Implica um estudo local e específico de cada região e instituição. No que tange ao itinerário técnico-profissional, a decisão de ofertá-lo deve levar em conta, ainda, “o potencial socioeconômico e ambiental, bem como as demandas tanto do mercado de trabalho regional como, também, as novas exigências ocupacionais geradas pelas transformações no mundo do trabalho” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 105). Nessa textualidade denotamos a pretensão de se oferecer aos estudantes sul-mato-grossenses do Ensino Médio uma formação técnica-profissional alinhada à realidade local e específica e atenta às demandas impetradas pela volatilidade do atual mercado de trabalho.

Considerando a realidade do Estado, torna-se pertinente a oferta de cursos que contemplem o trato com a agricultura e a pecuária, pois são essas as atividades do setor primário da economia

sul-mato-grossense, sobretudo no interior – com exceção da capital, Campo Grande, cuja economia gira em torno de atividades de comércios e serviços. Dada essa realidade econômica, cursos destinados ao ensino de técnicas agrícolas e financeirização do setor primário, por exemplo, acabam sendo essenciais à região, além de objetivar os jovens como *desejantes* de tal formação, pois frente a certa possibilidade de garantia de emprego seriam por ela atraídos, levando-os a frequentarem os bancos escolares. Mas no documento é também dada como possibilidade a oferta de cursos voltados à dinamicidade do mercado de trabalho. Nesse caso, entrariam em jogo qualificações relacionadas ao trabalho denominado de imaterial, no sentido de que sua força motriz é muito mais o intelecto do que o físico. São cursos voltados à produção de bens culturais, entretenimento, comunicação, conhecimento e outros, a exemplo de cursos de tecnologia e computação e recursos humanos.

Conforme o documento em análise, os cursos de qualificação profissional ofertados pela Rede Estadual de Ensino, no âmbito do itinerário técnico-profissional, são os seguintes:

Figura 2 – Cursos do Itinerário Técnico-profissional em Mato Grosso do Sul

Itinerário Formativo Profissional	Qualificações Profissionais	Eixo Tecnológico
Administração	Assistente Administrativo	Gestão e Negócios
	Analista de Marketing Digital e e-commerce	
	Assistente de Projetos de Inovação	
Agroecologia	Agricultor Orgânico	Recursos Naturais
	Auxiliar de Agroecologia	
	Gerente de produção e operações agropecuárias	
Agronegócio	Assistente de gestão agrícola e agropecuária	Recursos Naturais
	Auxiliar de agronegócio	
	Gestor de negócios agroindustriais	
Agropecuária	Produtor Agrícola	Recursos Naturais
	Produtor Animal	
	Gestor de processos agropecuários	
Ciência de Dados	Assistente de Gestão de Dados	Informação e Comunicação
	Assistente de Big Data	
	Assistente de Análise de Dados	
Informática para Internet	Assistente de Manutenção de Computadores e Infraestrutura de Redes	Informação e Comunicação
	Desenvolvedor de Páginas Web	
	Desenvolvedor de Sistemas Computacionais	
Mecatrônica	Assistente Técnico de Mecatrônica	Controle e Processos Industriais
	Operador Eletromecânico	
	Instalador de Equipamento Eletromecânicos	
Meio Ambiente	Agente de Desenvolvimento Socioambiental	Ambiente e Saúde
	Agente de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	
	Agente de Resíduos Sólidos e Hídricos	
Programação de Jogos Digitais	Assistente de Produção de Games	Informação e Comunicação
	Assistente de Projetos de Games	
	Projetista de Games Mobile	
Recursos Humanos	Assistente de Recursos Humanos	Gestão de Negócios
	Agente de Recrutamento e Seleção	
	Agente de Qualificação e Desenvolvimento de Pessoas	
Serviços Jurídicos	Atendente Jurídico	Gestão de Negócios
	Auxiliar Judicial	
	Assistente de Serviços Jurídicos	
Tecnologia e Computação	Assistente de Manutenção e Suporte de Computadores	Informação e Comunicação
	Assistente de Redes e Segurança de Computadoras	
	Assistente de Aplicativos Computacionais e Sistemas para Internet	

Fonte: Mato Grosso do Sul (2021)

As 36 qualificações profissionais possíveis no Estado se dividem em doze itinerários formativos profissionais e em cinco eixos tecnológicos. São qualificações que buscam atender às necessidades locais em diferentes áreas, incluindo aquelas que constituem o ponto nevrálgico da economia sul-mato-grossense, que são a agropecuária e o agronegócio. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino, em acordo com a sua respectiva Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), decidir pela viabilidade da oferta desse itinerário e estabelecer parcerias com instituições privadas para concretizar uma formação técnico-profissional que responda às demandas econômicas locais.

A contradição entre a oferta de cursos técnicos em áreas tecnológicas e uma economia mais agropecuária gera desafios para os jovens do Estado. Essa contradição se manifesta na tensão entre as oportunidades educacionais que promovem carreiras tecnológicas e a realidade econômica local. A escassez de empregos tecnológicos em Mato Grosso do Sul pode resultar em desmotivação e desvalorização, levando à alienação dos sujeitos. Por outro lado, alguns jovens podem buscar soluções criativas, como inovações tecnológicas na agricultura, para reconciliar essas contradições e promover o desenvolvimento local. Outros usos, portanto, da formação que recebem no atual modelo de Ensino Médio. Essa complexa dinâmica exige uma abordagem sensível e adaptada às necessidades dos jovens para otimizar seu desenvolvimento e bem-estar em tal contexto.

Apesar do arcabouço teórico inscrito no Currículo de Referência/MS/EM (2021), o itinerário técnico-profissional pouco tem sido acolhido pelas instituições escolares do Estado, pois suas limitações são as mesmas que as dos itinerários propedêuticos, inviabilizando a sua oferta e o seu desenvolvimento. O processo de implementação desse itinerário tem sido moroso, fato que contribui para fortalecer as dúvidas sobre a sua viabilidade no Novo Ensino Médio em MS.

Mas algumas recentes ações do Governo do Estado sinalizam para a mudança desse cenário. Em meados de 2022, o Governo do Estado firmou parceria com o Sistema Fiems (Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul) e o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para que estes ofertem o itinerário técnico-profissional. Tal parceria contemplou 5 (cinco) dos 79 municípios do Estado (Aral Moreira, Bataguassu, Cassilândia, Jaraguari e Ponta Porã), nos quais, segundo informou-se à época, seriam ofertados cursos técnicos de Agronegócio, Administração e Informática para Internet, escolhidos mediante diagnóstico da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Tendo o Senai aderido ao Programa Qualifica+, do Governo Federal, a partir de 2023 haveria oferta de três cursos técnicos e nove qualificações aos 79 municípios do Estado. Os cursos técnicos e de qualificação disponibilizados contemplarão as áreas de tecnologia e informação, aspecto que aponta para certa contradição se considerarmos as características econômicas e sociais do Estado (SENAI ADERE A PROGRAMA QUALIFICA+..., 2022).

Somos levados a questionar a legitimidade da oferta desses cursos em uma região cuja economia historicamente destaca-se pela agropecuária. Podemos interrogar se a generalização de

tais cursos resultaria em efeito contrário ao pretendido, porquanto um grande contingente de pessoas aptas a exercer funções técnicas enfrentaria o problema da ausência de emprego que são até escassos no estado. Afinal, em um território onde impera o agro, onde das plantações e do gado se tira o sustento do povo, não é de se estranhar a oferta de cursos que vão na contramão de sua real necessidade? Disto, outra questão surge: Qual é o impacto a longo prazo da formação tecnológica em uma economia agrícola predominante? Essas perguntas refletem as complexas dinâmicas entre a educação, a economia local e as aspirações dos jovens em regiões agrárias onde a oferta de cursos tecnológicos pode desafiar as normas culturais e econômicas estabelecidas, como é o caso de Mato Grosso do Sul.

Do que analisamos até aqui, podemos constatar que são inúmeras práticas que constituem o dispositivo de escolarização média. Isto evidencia como o Novo Ensino Médio está em completa relação com o setor privado, no caso do Mato Grosso do Sul. Para além disso, podemos explicitar as contradições que tal relação faz emergir, na medida em que, para um Estado de economia essencialmente agrária, essa formação profissional se mostra pouco útil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na direção de contribuir com o dossiê “Novo Ensino Médio: tensões, disputas e implicações educacionais”, este artigo abordou um tema que historicamente configura o Ensino Médio brasileiro e que ganhou força com a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que é a dimensão do trabalho no programa curricular desse nível da escolarização. A partir de uma análise crítica do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, voltado para o Novo Ensino Médio, perscrutamos os lugares ocupados pelo trabalho nas elaborações discursivas sobre esse nível da escolarização no contexto dos direcionamentos dados pelo referido Estado. Tratou-se de uma mirada mais adensada em uma política educacional e em currículo específico, visando a compreender como a importância do trabalho está inserido no Ensino Médio no território sul-mato-grossense e assim o moldando.

Constatamos, primeiro, que o trabalho opera como a tônica do Novo Ensino Médio e, mais ainda, advém de uma transformação histórica de seu lugar no currículo desse nível de escolarização. Seu atravessamento no programa curricular sul-mato-grossense se deu via espelhamento da BNCC/EM (BRASIL, 2018), como efeito da relação implicada na produção de uma norma educacional. A dimensão do trabalho opera como eixo central das práticas sugeridas no Currículo de Referência/MS/EM (MATO GROSSO DO SUL, 2021), pois o que se pretende é formar os estudantes nessa perspectiva. Nesse sentido, apreendemos os dois principais modos pelos quais o trabalho inscreve-se nas orientações do documento adotado como fonte do estudo: primeiro, sendo

relacionado e centralizado na elaboração do Projeto de Vida, e, segundo, como finalidade mesma do Ensino Médio, à medida que se oferece formação profissional.

Em se tratando de sua articulação com o Projeto de Vida, denotamos que tal relação advém de demandas históricas por um currículo que contemplasse as reconhecidas individualidades e diferenças entre os jovens. Como reflexos de determinações legais anteriores, foi incorporada ao Novo Ensino Médio de Mato Grosso do Sul a disciplina Projeto de Vida, cuja finalidade é preparar os jovens em diferentes aspectos, inclusive no sentido profissional, permitindo-lhes espaço para reflexão e elaboração de percursos vitais assentados em escolhas mais acertadas. A temática do Projeto de Vida, porém, não se encerra enquanto componente curricular, atravessando outras enunciações no documento analisado. Assim, constatamos um discurso acerca da necessidade de tornar os jovens empreendedores a fim de possam elaborar seus projetos de vida de forma articulada a essa perspectiva. O trabalho, nesse sentido, emerge em um sentido mais mercadológico.

Em relação à articulação entre trabalho e a formação técnico-profissional, consideramos que, como tônica da reforma, no contexto sul-mato-grossense, a oferta desse itinerário formativo suscita contradições que refletem na forma como os estudantes se constituirão como sujeitos aptos ou não a certas formas de trabalho. O trabalho é dimensão central do Novo Ensino Médio e emerge na medida em que os jovens são levados a se formarem num quadro de maior precariedade de empregos. No estado de Mato Grosso do Sul, a predominância de cursos técnico-profissionais em áreas tecnológicas em detrimento de cursos alinhados às demandas locais caminha para uma subjetivação que retroalimenta o neoliberalismo que sustenta as práticas políticas, econômicas e sociais, as mesmas que favoreceram ou deram condições de possibilidades para esse modelo de ensino médio.

A fim de avançar na análise feita neste texto, apontamos direções de pesquisas que podem ser feitas. Uma delas é investigar como os municípios sul-mato-grossenses estão implementando e adaptando esse currículo em suas escolas no que diz respeito à inserção do trabalho como eixo central das práticas pedagógicas. Além disso, seria relevante explorar os desafios enfrentados pelos educadores na articulação entre Projeto de Vida e formação técnico-profissional dos estudantes, considerando as demandas locais de emprego e a predominância de cursos tecnológicos em detrimento das necessidades específicas da região. Outra possibilidade seria examinar como as políticas educacionais e econômicas influenciam a concepção do trabalho no Ensino Médio, destacando a necessidade de uma formação que esteja realmente alinhada às realidades socioeconômicas dos jovens e que promova um desenvolvimento mais justo e equitativo.

É mister ponderar que mesmo havendo redução da carga horária dos itinerários formativos ou exclusão da disciplina Projeto de Vida, como tem sido colocado em pauta pelo atual Ministério da Educação, o trabalho permanecerá como certeza no Ensino Médio, pois além de ser uma

demanda histórica de toda a sociedade, sobretudo dos próprios jovens, ele é uma dimensão formativa que serve como mola propulsora de pessoas preparadas para o desenvolvimento econômico e social do País. Independente de governos partidários que atuem na gestão da educação brasileira, o trabalho é e será tomado como uma máxima da qual a escolarização média não se pode desvincular. Porém, uma formação dos jovens articulada ao trabalho será mais justa se for pautada no atendimento efetivo às realidades dos estudantes, que seja útil ao seu presente e ao seu futuro que se aproxima. Mas essa justiça apenas existirá se houver mudança também da realidade socioeconômica brasileira.

REFERÊNCIAS

BRAGHINI, K. M. Z.; BONTEMPI JUNIOR, B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/R9pLJcWzqqbdvXrJWRZWhtQ/#>. Acesso em: 7 out. 2023.

BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educar Em Revista**, Curitiba, v. 51, p. 123-144, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100009>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, instituído pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://goo.gl/wa3wNR>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicaçaoooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 1982. Disponível

em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicaçaoooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. 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 [...]. Brasília, DF: 2016. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142913>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 10 out. 2023.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande: SED/MS, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5.

OSÓRIO, A. C. N. Arqueologias e artefatos do Ensino Médio: imagens possíveis de suas condições de possibilidades. In: FURTADO, A. C.; SARAT, M.; ZILIANI, R. L. M. (orgs.). **História da educação, memória e sociedade**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021. p. 285-306.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351/0>. Acesso em: 5 fev. 2024

SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, R. R. D. **Customização curricular no ensino médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.