

# CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PROJETO DE VIDA

Schelder Gabriel Bertoncello Rosa<sup>1</sup>  
Franciele Soares dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo volta-se à contrarreforma do ensino médio brasileiro (Lei nº 13.415/2017), denominada Novo Ensino Médio (NEM), enquanto projeto político-pedagógico alinhado à racionalidade neoliberal, que substitui a formação integral por mecanismos de modelagem comportamental. Objetivou-se investigar, sob a matriz teórica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), como o Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (RCEM-PR, 2021) incorpora essa lógica, particularmente via Componente Curricular Projeto de Vida (CCPV) e Competências Socioemocionais (CSEs). Adotou-se metodologia qualitativa, centrada na análise documental de fontes primárias (RCEM-PR) e bibliográficas, utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977/Triviños, 1987) para desvendar ideologias subjacentes e omissões. Os resultados evidenciam que o RCEM-PR prioriza habilidades como resiliência e autocontrole no CCPV, transferindo responsabilidades sobre desigualdades sociais para o estudante, enquanto reduz o ensino de conhecimentos científicos e históricos. Conclui-se que a contrarreforma, ao converter contradições sistêmicas em déficits individuais geridos por autogestão socioemocional, promove uma formação instrumental alinhada à precarização do trabalho, reproduzindo o *homo economicus* e suprimindo perspectivas emancipatórias. Cenário em que a revogação do completa do NEM urge como imprescindíveis para retomada da perspectiva qualitativa da educação escolar.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-6864-4692> E-mail:  
schelderbertoncellorosa@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0003-1223-1650> E-mail: sfrancielepedunioeste@gmail.com

**Palavras-chave:** Competências socioemocionais; Novo Ensino Médio; Projeto de Vida;

## COUNTER-REFORM OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN PARANÁ: SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES AND THE LIFE PROJECT

**Abstract:** This study examines the Brazilian high school counter-reform (Law No. 13,415/2017), known as the New High School (NEM), as a political-pedagogical project aligned with neoliberal rationality, which replaces holistic education with behavioral modeling mechanisms. Using the theoretical framework of Historical-Dialectical Materialism (HDM), the objective was to investigate how the Paraná State High School Curriculum Reference (RCEM-PR, 2021) incorporates this logic, particularly through the Curricular Component "Life Project" (CCPV) and Social-Emotional Competencies (SECs). A qualitative methodology was adopted, centered on document analysis of primary sources (RCEM-PR) and bibliographic materials, utilizing content analysis techniques (Bardin, 1977/Triviños, 1987) to uncover underlying ideologies and omissions. The results demonstrate that the RCEM-PR prioritizes skills like resilience and self-control within the CCPV, transferring responsibility for social inequalities onto the student, while simultaneously reducing the teaching of scientific and historical knowledge. It is concluded that the counter-reform, by converting systemic contradictions into individual deficits managed through socio-emotional self-governance, promotes an instrumental education aligned with the precarization of labor, thereby reproducing the homo economicus and suppressing emancipatory perspectives. In this scenario, the complete repeal of the NEM is urgently required as essential for restoring a qualitative perspective on school education.

**Keywords:** Socioemotional competencies; New High School (Novo Ensino Médio); Life Project

### INTRODUÇÃO

A contrarreforma do ensino médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e materializada no denominado Novo Ensino Médio (NEM), possui como plano de fundo político-institucional o golpe parlamentar-jurídico-midiático. Vinculada à agenda reformista que nesse processo ascendeu ao comando do Executivo, tal fenômeno constitui-se como

projeto político-pedagógico estruturalmente articulado aos imperativos do capital. Gestada sob o governo Temer e parcialmente mantida pelo atual governo Lula – por meio da Lei nº 14.945/2024 (o "Novo Novo Ensino Médio") –, essa reestruturação ultrapassa ajustes curriculares pontuais: opera uma reengenharia radical do ambiente escolar, orientada pela racionalidade neoliberal. Tal processo significa, na prática, a negação do preceito de formação integral e a introdução, na escola, de mecanismos voltados à modelagem comportamental.

No Paraná, o Referencial Curricular do Ensino Médio (RCEM-PR, 2021) se encarrega de materializar essa agenda, particularmente na articulação entre Competências Socioemocionais (CSEs) e o Componente Curricular Projeto de Vida (CCPV). Seu axioma erige como prioridade formativa a adequação dos jovens da classe trabalhadora à racionalidade de mercado. Nessa lógica, priorizam-se habilidades como resiliência e autocontrole – apresentadas como antídotos às "ineficiências" formativas, mas que, na prática, dissimulam a transferência de responsabilidades.

Configura-se, assim, o contexto de captura ideológica, no qual disciplinas alicerçadas no conhecimento científico têm sua carga horária reduzida em prol da incorporação dos Itinerários Formativos (IFs). Estes são implementados na rede pública de ensino do Paraná na forma de Componentes Curriculares de validação formativa incerta, como Educação Financeira e Pensamento Computacional. Tal hierarquização dos saberes demarca a reiterada subordinação da escola aos interesses do capital, *ethos* de toda dinâmica reformista (Silva, Barbosa & Körbes, 2022).

Nesse cenário, contradições sistêmicas – como desigualdades socioeconômicas, precarização laboral e exclusão educacional – são transfiguradas em déficits

individuais de adaptabilidade, a serem geridos via autogestão socioemocional (Vasquinho & Lamosa, 2024). Ancorados na pedagogia das competências, tal compreensão é propagada via Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) transnacionais e nacionais. A exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos objetivos, corriqueiramente, se efetivam pela imposição do desenvolvimento das intituladas “habilidades do século XXI” sobre os currículos e políticas educacionais, especialmente dos países periféricos (OCDE, 2014).

Metodologicamente, este artigo – ancorado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) – confronta tais contradições mediante análise crítica do RCEM-PR, cruzada com a produção teórica que denuncia a psicologização da formação escolar (Ramos, 2011; Laval, 2019). Ademais, se o atual governo federal optou por suavizar, mas não revogar, a contrarreforma – traindo as demandas dos movimentos que ocuparam 800 escolas no Paraná em 2016 –, cabe refletir: Que alternativas além da revogação integral do NEM podem sinalizar rumos para uma educação emancipatória, capaz de confrontar a alienação programada que transforma estudantes em empreendedores de si mesmos?

## O CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

A sociedade contemporânea é assolada por mais uma crise sistêmica do capitalismo, que se irradia da esfera econômica para toda a dinâmica das relações sociais. Essa crise manifesta-se na fragilidade do sistema democrático, no aprofundamento contínuo das desigualdades socioeconômicas e, com igual urgência, no colapso ecológico em curso (Fraser, 2020). Tais elementos configuram o atual cenário de desintegração dos pactos civilizacionais tão caros às social-democracias, expondo o fracasso de um modelo que pretendeu – sem êxito –

humanizar o capitalismo sem confrontar sua lógica intrínseca de exploração. Como desdobramento, observamos a reemergência global das extremas-direitas que, articuladas às *Big Techs*, utilizam do poder midiático para cultivar e naturalizar a mentira, o ódio e a violência ao diferente.

Para a viabilidade de qualquer horizonte oposto à fatalidade histórica em curso, se faz necessário reconhecer que tais contradições são interconectadas e pertencem a uma totalidade. Elas emergem e se integram às transformações do capitalismo em sua fase neoliberal, marcada pela mercantilização generalizada da vida – da qual a subjetividade humana não escapa (Daniel e Silva, 2023). Tal processo fundamenta-se na reconfiguração dos sujeitos e das relações sociais e implica a redefinição dos parâmetros de formação dos indivíduos, tendo como finalidade a produção de agentes socialmente adaptados à racionalidade de mercado e psicologicamente apáticos frente à própria exploração (Laval, 2019).

Para tanto, a totalidade social contemporânea necessita ser apreendida como expressão da hegemonia neoliberal – fenômeno cujos elementos constitutivos, como o individualismo e a competitividade, apresentam-se como soluções para a crise vigente. Contraditoriamente, porém, é necessário reconhecer que esta mesma hegemonia atua como força geradora e intensificadora do que alega solucionar (Bianchetti, 2005).

Conforme Dardot e Laval (2016), essa dinâmica paradoxal se dissolve no transcender do neoliberalismo de estatuto de doutrina econômica ou ideologia, configurando-se como racionalidade pervasiva que reestrutura tanto a subjetividade individual quanto a objetividade coletiva. Sob tal racionalidade, argumentam os autores, o ser social é metamorfoseado em “*homo economicus*”, sendo

progressivamente relegado à condição de "empreendedor de si mesmo" sob a égide do mercado. Imerso em imperativos de autogestão e autorregulação – apresentados como estratégias de progresso individual –, o sujeito vê-se compelido à adaptação contínua e à luta pela sobrevivência, face à precarização crescente das condições de sua existência.

Precisamente nesse cenário em que a alienação transcende o status de efeito derivado das relações de produção para converter-se em projeto pedagógico (Dardot e Laval, 2016). Nessa dimensão, a escola – tradicional espaço de divergência e disputa –, é reorientada a servir exclusivamente ao “modelo hegemônico de sociedade baseado nas ideias desenvolvidas pelo neoliberalismo” (Bianchetti, 2005, p. 104). Transmutado pelas métricas da agenda empresarial, o ambiente escolar passa a erigir indicadores de produtividade como métrica para uma formação supostamente qualitativa. Nessa lógica, a educação formal é convertida a mercadoria, pautada pela eficiência e rentabilidade (Laval, 2019). Tal perspectiva, essencialmente utilitarista e mercadológica, compete à reconfiguração das relações sociais sob cálculos de interesses, orientados para a constituição de sujeitos empreendedores (Ball, 2014).

Estamos diante, portanto, de um modelo pedagógico que contrapõe, nega e combate qualquer perspectiva emancipatória de educação, substituindo-a por uma formação estritamente instrumental. Esta, por sua vez, alinha-se em forma e grau ao sociometabolismo capitalista – cada vez mais incerto e predatório – e a manutenção de sua hegemonia. Esse processo abriga um movimento amplo, ainda que pouco explícito, que incide sobre a subjetividade através da modelagem comportamental dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Tal dinâmica é materializada na incorporação, em políticas, currículos e avaliações, das chamadas Competências Socioemocionais (CSEs) que se voltam a guiar e readequar os estudantes sob as formas renormatizadas de ser, estar e agir. Em outros termos, as CSEs emergem como componentes psicologizantes da perspectiva conformativa do capital, estando direcionadas à adaptação dos estudantes a contextos sociais específicos mediante comportamentos desejáveis. Esse processo opera, conforme síntese dos autores, pela modulação e padronização da subjetividade (Vasquinho e Lamosa, 2024).

Como esclarece Pronko (2024), a ênfase nas CSEs na formação escolar da classe trabalhadora decorre, em partes, da necessidade do capital de conformar esses sujeitos às relações laborais vigentes desde a escolarização. Essa afirmação é corroborada pela análise da atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) – organizações e entidades privadas que desempenham funções ideológicas sob os interesses da classe dominante – e de suas normativas para a agenda global da educação (Vasquinho e Lamosa, 2024). Destacamos, em particular, o papel expresso da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico no “Fórum: Educar para as competências do século 21” (OCDE, 2014), no qual explicita-se as demandas do empresariado por Capital Humano cognitiva e socioemocionalmente competente.

No cenário político-institucional brasileiro, tais demandas são efetivadas contrarreforma educacional concretizada no denominado Novo Ensino Médio (NEM). Nesse cenário as CSEs adquirem centralidade formativa, impulsionadas por atores nacionais como o Movimento pela Base (MPB) e o Todos pela Educação (TPE) – grupos majoritariamente constituídos por institutos empresariais. Tais atores, articulados aos conselhos e secretarias de educação, promovem a normatização e aplicação dessas competências, as apresentando como pretensos mecanismos de equalização da

formação das nossas crianças e jovens aos padrões globais – equivalência aferida, não por acaso, por avaliações padronizadas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Os elementos supracitados compõem o plano de fundo do que designou Frigotto (2023) como “contrarreforma do ensino médio”, cujo aprofundamento analítico exige compreender seu fundamento de reestruturação conservadora da educação escolar. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelecem o ensino médio como etapa final da educação básica, determinando seu caráter universal, público, gratuito, laico e qualitativo. Contudo, a Lei nº 13.415/2017, que institui o NEM, tensiona tais princípios ao promover alterações estruturais nessa etapa formativa fundamental para a juventude trabalhadora brasileira.

Implementadas pelo então presidente Michel Temer por meio da Medida Provisória nº 746/2016 – em um contexto marcado pelo golpe que contra a presidenta Dilma Rousseff –, tais mudanças subalternizam a educação secundária sob a racionalidade neoliberal (Frigotto, 2023). A gestão Temer foi marcada pelas reformas pautadas na negação de qualquer horizonte minimamente progressista. Tais medidas subordinaram abertamente o Estado ao ideário de austeridade, culminando em um processo de barbárie social cujo ápice se expressou na ascensão de Bolsonaro e em sua gestão caracterizada por discursos de ódio e desinformação.

Conforme Oliveira (2018), esses processos “escancaram o desdém (que fora, pelo menos, mascarado pelo pacto social) do capital com a vida humana” (p. 18), constituindo um período devastador na história brasileira, especialmente para a luta da classe trabalhadora. Nesse contexto de desalento, as expectativas de retomada da organização popular sobre a vida

política voltaram-se à eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2022. Contudo, muito distante de suas bases históricas, o terceiro governo Lula manteve a agenda econômica consolidada por Temer – substituindo, por exemplo, o Teto de Gastos de Paulo Guedes pelo Arcabouço Fiscal de Fernando Haddad, seu equivalente funcional enquanto perspectiva socioeconômica.

Ainda que a retórica e a simbologia tenham sido alteradas, a permanência de mecanismos de contenção de investimentos públicos em políticas sociais, somada à presença de representantes do capital financeiro, revela a continuidade do elemento de austeridade – central ao ideário neoliberal. No âmbito educacional, por sua vez, firmam-se também similaridades:

O governo Lula [...] pareceu sempre mais preocupado em evitar as vaías do que em garantir um processo de discussão qualificado dos problemas que a eventual nova reforma deveria enfrentar. Apesar disso, foi justamente a vaia - ampla e incessante - ao governo federal que resultou na suavíssima "reforma da reforma" que acaba (2024) de ser sancionada (Cássio, 2024, p. 1).

Promulgada como Lei nº 14.945/2024, a medida instituiu o chamado Novo Novo Ensino Médio (NNEM) e teve como objetivo declarado mitigar aspectos considerados superficiais da reforma anterior. Seu resultado mais relevante consiste na obrigatoriedade “da carga horária mínima de 2.400 horas de formação básica para parte dos/as estudantes (após a redução pelo NEM, em 2017, a um teto de 1.800 horas)” (Cássio, 2024, p. 1). Contudo, esta e outras alterações representam mais um apaziguamento as reivindicações do que um avanço substancial rumo à retomada de uma perspectiva de formação integral. Em essência, o cerne da política implantada pelo NEM

parece pouco alterado: a "reforma da reforma" não atendeu à demanda de revogação integral da Lei nº 13.467/2017.

Diante dessa constatação, deflagramos mais uma continuidade entre as políticas do governo Temer e as do atual governo Lula. As semelhanças, assim sendo, não se restringem ao paradigma econômico, pulverizadas também – seja por adesão ou pelo fundamento "conciliador" atribuído ao lulismo – sobre a manutenção das políticas educacionais sob à racionalidade de mercado. Nesse sentido, interpretar os elementos e implicações do NEM como análogos aos do NNEM não constitui um equívoco ou reducionismo analítico. Pelo contrário, tal perspectiva emerge da crítica necessária às escolhas de um governo cujo descumprimento de promessas dificilmente será relegado ao esquecimento por sua base política e eleitoral, especialmente no que concerne às demandas das organizações e movimentos de educadores e estudantes.

Conforme Frigotto (2023), a "traição aos estudantes" posta em prática pela contrarreforma do ensino médio é essencialmente definida como um retrocesso qualitativo, cujo prejuízo à formação dos jovens só teria combate efetivo com a revogação completa do NEM. Tal ato significaria retomar a luta pela educação emancipatória, frente à sua subordinação atual às demandas do capital – as quais tomam por primazia a produção de força de trabalho flexível e adaptável ao mercado. Essa primazia, utilizando-se do discurso da modernização, legitima a flexibilização curricular como suposta autonomia estudantil na escolha de percursos formativos. Contudo, essa retórica é facilmente dissolvida frente as determinações estruturais que relegam aos jovens das escolas públicas currículos esvaziados em manutenção de sua exclusão (Koepsell, Garcia e Czernisz, 2020).

O processo de reforma em questão foi firmado mediante a retórica de combate aos altos índices de evasão escolar. Essa problemática foi reduzida ao suposto currículo desinteressante e desconectado de uma utilidade pragmática (Vasquinho, 2024). Nesse contexto, emergem os Itinerários Formativos (IFs) como componente flexível do currículo, apresentados como garantidores da autonomia estudantil, em conjunto com as CSEs integradas à constituição dos denominados Projetos de Vida (PV). Estes, embora alegadamente construídos a partir dos interesses pessoais dos alunos (Accioly e Lamosa, 2021), orientam-se, na prática, para a aquisição de ferramentas de sobrevivência frente à progressiva precarização e desumanização das relações laborais (Mordente, 2023).

Subjacente ao exposto, destacamos a armadilha ideológica inerente à retórica meritocrática reformista: ao vincular sucesso a atributos como resiliência e autossuficiência, culpabilizam-se os jovens por falhas estruturais, desviando o foco das determinações materiais que perpetuam sua condição (Vasquinho e Lamosa, 2024). Em outros termos, as supostas escolhas individuais naturalizam o fracasso como responsabilidade exclusiva do indivíduo, obscurecendo a exploração e a opressão sistêmicas. Contexto em que tais dinâmicas deixam de constituir elementos centrais para a compreensão da miséria cotidiana da classe trabalhadora, sendo reconfiguradas como consequências do demérito pessoal.

Dessa lógica, deflagramos a imposição de uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Sob a racionalidade de mercado, o ambiente educacional passa a depender de um "economismo" aparentemente simplista, cujo axioma central estabelece que as instituições – em especial as escolas – só têm sentido no serviço que prestam às empresas e à economia. O sujeito flexível, autônomo e adaptável produzido nessa dinâmica sintetiza, assim, o cidadão-trabalhador ideal tanto

dessa nova pedagogia da hegemonia quanto da sociedade que a sustenta (Laval, 2019).

Em diálogo com Dardot e Laval (2016), o exposto centra-se na construção do “neosujeito” – caracterizado pela redução do ser social a um Capital Humano flexível, autônomo, adaptável, competitivo e eficiente. Essa figura constitui o objetivo central da contrarreforma do ensino médio brasileiro. Como já mencionado, sua implementação contou com agentes diretamente articulados a instituições financeiras, especialmente fundações vinculadas ao empresariado do setor educacional. Dentre estes, destacamos o Instituto Ayrton Senna, presente tanto no TPE quanto no MPB, figurando principalmente na articulação e promoção das CSEs. Sua atuação reproduz, nos níveis teórico e prático, os parâmetros difundidos pela OCDE sobre o tema (Kossak, 2020).

Retomando o fórum promovido pela OCDE (2014), observamos que, além das demandas do capital por trabalhadores cognitivamente competentes, são explicitadas exigências por habilidades interpessoais e intrapessoais: cooperação, confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral, persistência, flexibilidade, autocontrole, tolerância ao estresse, perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade. Esse conjunto de habilidades constitui o fundamento das CSEs, as quais permitiriam às pessoas compreender suas intenções e ações, viabilizando relacionamentos positivos e o distanciamento de estilos de vida insalubres e comportamentos de risco (OCDE, 2014).

Nesse sentido, é possível compreender que, ao internalizarem as CSEs e desenvolverem tais habilidades, crianças e jovens estariam aptos a prosperar na sociedade, tornando-se psicologicamente autossuficientes e capazes de cultivar relações interpessoais e estilos de vida alinhados com padrões de saúde e produtividade (Magalhães, 2021). Nesse

contexto, a OCDE – enquanto APH – demarca a perspectiva hegemônica de combate às desigualdades, na qual estabelece como essencial parâmetro de sua agenda para a educação global o desenvolvimento das CSEs. Essa abordagem parte do pressuposto de que, diante da crescente dificuldade para obtenção de mobilidade social,

[...] os jovens, hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro. Crianças das classes sociais menos favorecidas precisam de apoio adicional para desenvolver as competências socioemocionais necessárias para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos (OCDE, 2015, p.24).

O discurso de combate à desigualdade traduz-se, contudo, em sua manutenção. Reiteramos, assim, a constituição das CSEs como mecanismo psicologizante orientado à modelagem comportamental dos filhos e filhas da classe trabalhadora, incidindo particularmente sobre suas frações mais excluídas (Vasquinho e Lamosa, 2024). Tal elemento substancial da contrarreforma que avança sobre a formação escolar, é legitimado pela promessa de solução ideal prosperidade individual, prontamente dissolvível frente a totalidade social contemporânea – assolada pela dinâmica capitalista ideologicamente fundamentada pela racionalidade neoliberal, cuja sanha expropriatória, exploratória e opressora apenas se intensifica.

Esse drama se manifesta no contexto brasileiro por meio de contrarreformas associadas à do Ensino Médio, como a Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a da Previdência (EC nº 103/2019). Constituindo medidas, submersas no ideário de Estado mínimo, de perseguição aos direitos trabalhistas e de estrangulamento das políticas e direitos sociais, conforme a racionalidade neoliberal. Ademais, vale ressaltar que essa

dinâmica não se circunscreve ao Planalto Central – tampouco se limita ao governo golpista de Temer –, propagando-se por todas as unidades territoriais do país.

## METODOLOGIA

A matriz paradigmática adotada neste artigo é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa escolha explicita nosso posicionamento como pesquisadores, rejeitando a pretensa neutralidade científica por entendê-la como a negação da construção histórica e social do conhecimento. Para legitimar essa opção, galgamos a análise empírica da materialidade, cujo espelhamento imediato da realidade restringir-nos-ia ao senso comum, reproduzindo os interesses da classe dominante (Gramsci, 2004). Interessa-nos, portanto, o que é subjacente e corriqueiramente oculto no processo histórico.

Para efetivar essa compreensão, não tomamos nossas suposições e preceitos com elementos passíveis de suspensão, pelo contrário, reconhecemos neles a subjetividade como elemento inerente ao gênero humano. Trata-se de uma dimensão constitutiva do ser social – simultaneamente singular e coletiva –, que é, de modo objetivo, produto e reprodutora das relações sociais (Netto, 2019). Nesse contexto, a educação concretiza-se – indissociavelmente atrelada ao trabalho – como cerne de tal dinâmica sociometabólica (Saviani, 2007). Conforme o paradigma adotado, a escola – espaço hegemônico de formação contemporânea – emerge como campo essencial para a disputa ideológica.

Essas concepções teórico-políticas fundamentam as escolhas pelas técnicas de tratamento analítico, diante da incoerência que caracteriza o debate metodológico desprovido de um arcabouço teórico sólido. Assim, o detalhamento da metodologia adotada nesta análise foi consolidada ao longo da

investigação, pautado na abordagem qualitativa de fontes documentais e na técnica de análise de conteúdo.

Como análise documental, adotamos os subsídios teórico-metodológicos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) “para realizar uma análise da política tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais” (p. 428). Conforme as autoras, nas últimas décadas fora promovido a homogeneização dos textos normativos das políticas educacionais, processo voltado à construção neste campo de um consenso reformista – cujo discurso é identificável aos documentos norteadores da contrarreforma do ensino médio. Tais narrativas, fundamentalmente falseáveis, expõem um ambiente ideológico em disputa. Contudo, colocar-se em campo demanda um olhar crítico que identifique não apenas o explícito, mas também omissões e silêncios que possibilitam novos sentidos.

Considerando a fonte primária desta pesquisa – o RCEM-PR – e seu recorte (CCPV e CSEs), optamos pela análise de conteúdo como técnica, conforme Bardin (1977), adaptando seus princípios à investigação educacional segundo Trivinos (1987). O método permite examinar comunicações para descrever sistematicamente o conteúdo subjacente. Conforme Trivinos (1987):

[...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Esta [...] tendência de índole materialista dialética do emprego do enfoque de análise de conteúdo apresentou-se quando surgiu com ênfase o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades (p. 160-162).



Além disso, o método viabiliza inferências baseadas em dados, mediante etapas que asseguram rigor interpretativo (Trivinos, 1987). Seguindo Bardin (1977), a análise envolveu três fases: a pré-análise e organização do material (estudo dos dispositivos legais e produção teórica sobre a contrarreforma); a exploração do material (exame aprofundado do *corpus*, identificando convergências, divergências e neutralidades à luz de referenciais teóricos); e a interpretação pela sistematização dos dados (técnica de correlacionamento entre a materialidade educacional e social).

## NEM PARANAENSE

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná (SEED-PR) enfrentou, durante o processo de implementação do NEM, uma série de críticas às propostas destinadas às escolas da rede pública estadual. Essas críticas ecoavam os intensos protestos protagonizados pela juventude paranaense contra a Medida Provisória nº 746/2016 – que posteriormente se tornou a Lei nº 13.415/2017 – e reiteravam as reivindicações dos estudantes que, anteriormente, haviam ocupado cerca de 800 escolas no estado em defesa da educação pública, combatendo sua precarização e sucateamento.

Entretanto, sob o governo de Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior), algumas escolas-piloto foram implementadas já em 2021. Posteriormente, em 2022, mediante a Instrução Normativa nº 008/2021, o novo modelo foi estendido às demais unidades escolares. A implantação fundamentou-se no Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná (RCEM-PR - Deliberação nº 04/2021 do CEE/PR) e nas Diretrizes Curriculares Complementares – homologadas conjuntamente pela Resolução nº 3.416, de 6 de agosto de 2021.

Em plena sintonia com o desencadeado nacionalmente, o processo de estruturação de tais diretrizes ocorreu sem participação da comunidade escolar, priorizando a incorporação das determinações empresariais. Esse contexto foi capitaneado no âmbito estadual pelo então Secretário da Educação, Renato Feder – ex-CEO e acionista da empresa Multilaser, fornecedora recorrente em contratos públicos de dispositivos educacionais e parceira em projetos de tecnologia digital para aprendizagem.

Não por acaso, o projeto formativo do Novo Ensino Médio Paranaense (NEM-PR) espelhou o modelo nacional de flexibilização curricular. Sob a retórica da livre escolha de percursos formativos, é negado o direito a uma formação integral qualificada. Negação demarcada tanto na manutenção da obrigatoriedade restrita a Língua Portuguesa e Matemática nos três anos quanto na drástica redução da carga horária da formação básica comum – reduzida de 2.400 horas anteriores à contrarreforma para 1.800 horas.

Tais elementos demarcam a contradição inerente ao slogan propagado para promover e garantir a adesão popular ao NEM. Anunciava-se uma reforma voltada à constituição da escola em tempo integral, mas sua materialização efetivou-se pela dissolução de qualquer perspectiva qualitativa de formação integral. Isso ocorreu mediante a redução do acesso aos conhecimentos fundamentais, historicamente organizados nas disciplinas tradicionais. Especificamente no NEM-PR, a carga horária tomada da formação básica passou a ser direcionada aos componentes curriculares como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional – abrigados sob a denominada parte obrigatória dos IFs.

Conforme demonstram Silva, Barbosa e Körbes (2022):

[...] o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais

elevada que a das disciplinas filosofia, sociologia e artes, e a mesma quantidade que história, geografia, química e física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto língua portuguesa e matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas filosofia, sociologia e arte (p. 404).

Sobre o RCEM-PR – alinhado à Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que definiu as diretrizes para os currículos estaduais –, voltamo-nos aos elementos de inclusão do PV no NEM-PR. Elementos validados pelo mesmo discurso propagado pelo governo de Temer, a exemplo da retórica de plena inserção dos jovens paranaenses, estudantes da rede pública, ao mercado de trabalho. De acordo com o RCEM-PR “[...] a construção do Projeto de Vida se constitui em um processo de desenvolvimento pessoal/social e enaltece a proposição do protagonismo do estudante” (Paraná, 2021, p.51). Portanto, vemos a associação direta do PV com o protagonismo juvenil.

Contudo, é necessário considerar que “[...] protagonismo juvenil e projeto de vida, tornam-se esvaziados de conteúdo tendo em vista o seu caráter meramente instrumental e anti-histórico” (Dantas, 2020, p. 10). Ademais, a vinculação do CCPV às competências globais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novamente reflete absolutamente à dinâmica nacional do NEM. Articulação justificada sob a premissa de que os jovens, ao constituírem seus PVs, poderão “[...] 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 (Paraná, 2021, p.59).

Embora essa fundamentação se apresente alinhada à perspectiva de formação integral, a centralidade nas competências em detrimento da apreensão do conhecimento histórico e socialmente constituído marca a ascensão de um viés puramente psicologizante no ambiente escolar. Como analisado por Vasquinho e Lamosa (2024), as CSEs – atribuem aos estudantes a responsabilidade pelo gerenciamento individual das adversidades enfrentadas em seu cotidiano. Nesse contexto, tais competências são apresentadas ora como alternativa de sobrevivência frente à precarização laboral sistêmica, ora como garantidoras de adaptabilidade às constantes inquietações existenciais geradas pela desumanização das relações sociais. Essa dinâmica, estrategicamente, promove e oculta os processos de desarticulação coletiva, transferindo para o plano individual as contradições inerentes à totalidade social sob a égide capitalista.

Conforme o RCEM-PR destaca:

O campo educacional tem que estar preparado para as mudanças impostas pela atual conjuntura, que anseia por estudantes preparados para a vida, no sentido *lato*, bem como para o mundo do trabalho, demonstrando competências socioemocionais (Paraná, 2021, p. 814)

Avaliamos que, estando centrado no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o documento expressa e promove como fundamento educativo o treinamento e adestramento. Essa abordagem articula-se diretamente com as investidas do capital no âmbito das reformas educacionais, cujo objetivo é disseminar novos conceitos atendendo às demandas formativas do mercado. Seus elementos constitutivos organizam-se no que se concebe como pedagogia das competências (Ramos, 2011). Conforme Zandoná (2023), tal perspectiva tem como objetivo:

[...] conter preventivamente os sobrantes e conformar os jovens ao trabalho alienado, desconectando-os da noção de historicidade e solapando quaisquer perspectivas que os levem a almejar e construir coletivamente um futuro e uma sociedade diferentes do que está posto hoje (Zandoná, 2023, p. 167).

Em nossa visão, o CCPV – ao orientar-se pelas CSEs – promove a regulação e passividade socioemocional como mecanismo de autocontrole, convertendo o sofrimento psíquico e a inquietação frente às assimetrias sociais em disfunção passível de gestão via ajustes comportamentais ou farmacológicos. Ademais, conforme análise prévia, o conteúdo proposto pela RCEM-PR evidencia convergência discursiva com agendas empresariais, refletida na incorporação de termos e concepções análogas às presentes em documentos da OCDE.

É concretizada, assim, uma adesão integral ao modelo imposto pela contrarreforma do ensino médio. Tal dinâmica reforça a assimilação de uma lógica que, ao priorizar adaptações individuais a contextos adversos, dilui a dimensão estrutural e coletiva das contradições vivenciadas pela classe trabalhadora. Consequentemente, são reproduzidas narrativas que atribuem ao indivíduo a responsabilidade pela exclusão sistêmica, em detrimento de abordagens críticas e, quiçá, revolucionárias.

Ao longo do documento, reiteradamente era anunciado o PV como meio de reforçar a necessidade de um indivíduo proativo e protagonista da sua história, tudo isso assentado na perspectiva de individualismo exacerbado. Nessa perspectiva, responsabiliza-se e doutrina-se a juventude para a competitividade do mercado, tornando-se um meio de “pacificação social” (Catini, 2020, p. 37).

No bojo de tais mudanças, há impactos devastadores no que se refere à formação dos jovens, sobretudo os da classe trabalhadora. Nas palavras de Gawryszewski et al. (2023):

Subsumindo as escolas públicas aos interesses da classe dominante local e internacional, promove uma formação aligeirada e minimalista da classe trabalhadora e dificulta o acesso desta juventude aos conhecimentos fundamentais para construção da interação crítica e ativa no mundo do trabalho e, dialeticamente, de sua consciência de classe (Gawryszewski *et al.*, 2023, p. 84).

Diante do exposto, constatamos que o PV, conforme descrito no RCEM-PR, é voltado à ampliação da responsabilização individual pela própria formação, com centralidade meritocrática. A esse mecanismo soma-se a formação via CSEs enquanto instrumento estratégico de dominação, que expressa processos de intensificação da subordinação e exploração das novas gerações da classe trabalhadora.

## CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a inserção das CSEs no NEM, particularmente no contexto paranaense materializado pelo RCEM-PR, não constitui uma "modernização pedagógica", mas a consolidação de um projeto educacional estruturalmente subordinado aos imperativos da racionalidade neoliberal. Conforme evidenciado, tais competências operam como mecanismos ideológicos que transferem para os jovens da classe trabalhadora a responsabilidade individual pela adaptação às contradições sistêmicas do capital, naturalizando a precarização laboral e obscurecendo as determinações materiais que perpetuam as desigualdades socioeconômicas.

A articulação entre a contrarreforma educacional — gestada no governo Temer e mantida após 2022 — e a lógica neoliberal reforça um modelo de formação escolar instrumental, pautado em flexibilidade, resiliência e autogestão. Tais atributos, impostos à escola pública pelo NEM, são alinhados às demandas do capital por força de trabalho adaptável às incertezas de um mercado precarizado. Tal dinâmica, conforme destacam Laval (2019) e Frigotto (2023), aprofunda a alienação pedagógica e converte a escola em espaço de reprodução do *homo economicus*, suprimindo qualquer perspectiva de formação emancipatória.

No Paraná, a implementação do NEM-PR exemplifica essa lógica perversa. O Componente Curricular Projeto de Vida (CCPV), legitimado pela retórica da "livre escolha" e centrado nas CSEs, reduz questões coletivas — como a negação de direitos históricos e o aprofundamento das assimetrias sociais — a problemáticas individuais, supostamente superáveis via autogestão socioemocional. A ênfase no protagonismo juvenil, assim, esvazia-se de conteúdo crítico, sendo restrita à adaptação passiva às normatizações do capital. Conforme denunciado por Accioly e Lamosa (2021), essa abordagem culpabiliza os estudantes pelo fracasso, dissolve a noção de lutas coletivas e consolida a meritocracia como farsa de ascensão social.

Diante desse cenário, a revogação integral do NEM assume a forma de condição *sine qua non* será possível pautar uma educação essencialmente emancipatória. Contudo, para além da desmontagem da contrarreforma, compreendemos como imperativo retomar a pedagogia histórico-crítica como eixo estruturante, privilegiando o acesso ao conhecimento científico e humanístico historicamente produzido, em contraposição ao reducionismo instrumental das "habilidades".

Ademais, apreendemos a constituição de um projeto formativo cujas bases ontológicas reconheçam a educação como prática social indissociável da transformação das relações de produção, como elemento essencial à luta organizada. Dinâmica que perpassa o fortalecendo dos espaços de resistência coletiva, postas fundamentalmente em confronto a mercantilização da vida e a naturalização da exploração. Tal processo implica rechaçar a individualização das desigualdades e reposicionar a crítica sobre as determinações materiais do capital no centro do debate pedagógico. Compreendemos que o caminho traçado possa rumar para um horizonte em que a educação não prepare os jovens para sobreviver ao capitalismo, mas para superá-lo.

## REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. DE A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. DE. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020.
- BALL, S. **Educação Global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

CÁSSIO, F. 'Reforma da reforma' é sancionada sem festa. *Carta Capital*, 8 ago. 2024.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, n. 127, p. 53–68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045> Acesso em: 13 maio 2024.

DANIEL, M. G.; SILVA, R. R. D. DA. **Educação, capitalismo financeirizado e rentabilização do eu**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a Base nacional comum curricular e a Reforma do ensino médio. *Revista Pedagógica*, v. 22, n. 45, p. 1–17, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRASER, N. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

\_\_\_\_. **O Ensino Médio no Brasil: e sua (im)possibilidade histórica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GARCIA, S. R. DE O. et al. Proposta de Referencial Curricular para o NEM Paranaense. *In: Novo Ensino Médio no Paraná: Precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes*. Curitiba: APP-SINDICATO, 2021, p. 37–48.

GAWRYSZEWSKI, B. et al. Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, R. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 77–98.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

KOESPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. DE O.; CZERNISZ, E. C. DA S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei no 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

KOSSAK, A. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** Seropédica/Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 62–84, 2021.

\_\_\_\_\_. Implementação do “Novo Ensino Médio” nos estados brasileiros: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 22, 2023.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo Escolar e Processos de Subjetivação: como a educação “inovadora” opera?** 2023, 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OCDE. **Educar para as competências do século 21**. Fórum Internacional de Políticas Públicas. São Paulo: 2014.

\_\_\_\_. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, E. C. DE. A negação dos papéis civilizatórios do Estado e da Seguridade Social: o caso brasileiro no contexto de reformas do Governo Temer. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 03, 3 abr. 2018.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Volume I**. Curitiba: SEED, 2021.

PRONKO, M. A. Hegemonia e comportamento: estratégias contemporâneas do capital para a (con)formação da classe trabalhadora. *In*: VASQUINHO, T.; LAMOSA, R. (Org.). **Educação e modelagem do comportamento da classe trabalhadora no século XXI**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2024. p. 6–10.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamento ontológicos e histórico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427–446, 2005.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A Reforma do ensino médio no Paraná. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399–417, 15 set. 2022.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUINHO, T. **Educação, autocracia e economia comportamental: a “nova” face da concepção educacional hegemônica no Brasil**. 1. ed. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2024.

VASQUINHO, T.; LAMOSA, R. **Educação e modelagem do comportamento da classe trabalhadora no século XXI**. 1. ed. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2024.

ZANDONÁ, A. A. Formulações e articulações do BID para a difusão de Competências Socioemocionais. *In*: SHIROMA, E.; DANTAS, J. S.; SOUZA, R. D. (Org.). **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 149–177.

*Recebido em 10/04/2025.*

*Aprovado em 10/07/2025.*