

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**


periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional




O Novo Ensino Médio e a doutrinação ultraliberal nas escolas públicas paranaenses

The New High School and ultraliberal indoctrination in public schools in Paraná

La Nueva Escuela Secundaria y el adoctrinamiento ultraliberal en las escuelas públicas de Paraná

Silvio Borges da Silva Junior ^[a] 
Cascavel, PR, Brasil

^[a] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Paulino José Orso ^[b] 
Cascavel, PR, Brasil

^[b] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Como citar: SILVA JUNIOR, Silvio Borges; ORSO, Paulino. O Novo Ensino Médio e a doutrinação ultraliberal nas escolas públicas paranaenses. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 241-257, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS14>

Resumo

Nas últimas décadas, os professores, principalmente das escolas e universidades públicas, têm sido desrespeitados e perseguidos, acusados de fazerem doutrinação político-ideológica em sala de aula. Um dos movimentos que se destacou nessa cruzada, na defesa da neutralidade na educação, foi o Escola sem Partido. Diante dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo demonstrar que a alegada neutralidade na educação não é possível, uma vez que se trata de um processo intencional e que a escola historicamente tem sido um dos principais meios de disseminação das ideias dominantes, com o objetivo de manter a dominação de classe. Para esse fim, o artigo analisa os conteúdos de algumas aulas do componente curricular denominado Projeto de Vida, do 3º ano do Novo Ensino Médio, produzidas pela Seed/PR, com o objetivo de explicitar o conteúdo ideológico dessas aulas,

^[a] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unioeste de Cascavel, e-mail: silviobsjr@hotmail.com

^[b] Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, e-mail: paulinorso@uol.com.br

que visam conformar a juventude às novas exigências do mercado de trabalho e ao ideário ultraliberal do individualismo exacerbado, da competição e do empreendedorismo de si mesmo.

Palavras-chave: Educação. Projeto de Vida. Neutralidade.

Abstract

In recent decades, educators—particularly within the public school and university sectors—have encountered sustained marginalization and scrutiny, recurrently accused of engaging in political-ideological indoctrination within academic settings. A significant initiative endorsing the notion of educational “neutrality” is the Escola sem Partido (“Schools Without Political Parties”) movement. This article seeks to substantiate that true neutrality in education is an implausible construct, as educational endeavors are intrinsically purposive. Historically, schools have functioned as principal vehicles for propagating dominant ideologies that reinforce class-based hegemonies. To elucidate this phenomenon, the article undertakes a critical examination of select instructional content from the curricular component Projeto de Vida (“Life Project”) in the third year of the New Secondary Education framework, as formulated by the Department of Education of Paraná (Seed/PR). This analysis aims to reveal the ideological substratum embedded within these lessons, structured to mold youth in alignment with contemporary labor market exigencies and an ultraliberal ethos that privileges hyper-individualism, competitive paradigms, and self-entrepreneurship.

Keywords: Education. Life project. Ideological neutrality.

Resumen

En las últimas décadas los docentes, especialmente en escuelas y universidades públicas, han sido irrespetados y perseguidos, acusados de realizar un adoctrinamiento político-ideológico en las clases. Uno de los movimientos que destacó en esta cruzada, en defensa de la neutralidad en la educación, fue el Escola sem Partido. Frente a esta problemática, este artículo pretende demostrar que la supuesta neutralidad en la educación no es posible, ya que es un proceso intencional y que la escuela ha sido históricamente uno de los principales medios de difusión de las ideas dominantes, con el objetivo de mantener la dominación de clase. Para ello, el artículo analiza los contenidos de algunas clases del componente curricular denominado Proyecto de Vida, en el 3er año de la Escuela Secundaria Nueva, producidas por Seed/PR, con el objetivo de explicar el contenido ideológico de estas clases, que apuntan a adaptar a los jóvenes a las nuevas demandas del mercado laboral y a la ideología ultraliberal del individualismo exacerbado, de la competencia y del autoemprendimiento.

Palabras clave: Educación. Proyecto de vida. Neutralidad.

Introdução

A docência, no Brasil, principalmente na Educação Básica, sempre foi economicamente muito desvalorizada. No entanto, além da desvalorização salarial, na última década, temos presenciado um grande desrespeito aos professores, o que tem levado à desmoralização da profissão. Isto não ocorre apenas pela responsabilização, desses profissionais, pelos baixos índices de desempenho da educação brasileira nas avaliações externas nacionais e internacionais, mas também pelas insistentes acusações de que estes fazem doutrinação político-ideológica em sala de aula.

Diante dessa problemática, neste artigo nos propomos a analisar algumas aulas do componente curricular Projeto de Vida, produzidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), para serem ministradas aos alunos do Novo Ensino Médio (NEM), na rede estadual¹.

A escolha desse componente curricular se dá por três motivos: 1) um dos autores deste artigo leciona essa disciplina no Novo Ensino Médio em uma escola estadual²; 2) tal disciplina foi criada a partir da Reforma do Ensino Médio, realizada por Medida Provisória, em 2016, durante o governo golpista de Michel Temer; e 3) devido ao conteúdo das aulas que, a nosso ver, explicitam uma ideologia.

Dessa forma, o objetivo da análise é demonstrar que os processos educativos são todos intencionais, ou seja, não são neutros, e que o discurso de neutralidade na educação, além de se prestar para criminalizar os professores, serve a uma educação para a reprodução da ideologia liberal e, por conseguinte, à acumulação de capital e manutenção da exploração de uma classe sobre a outra.

Para contextualizar e embasar nosso estudo, iniciaremos por retomar, brevemente, o histórico do movimento intitulado Escola Sem Partido (ESP), principal responsável pela acusação de doutrinação político-ideológica supostamente realizada pelos professores nas escolas públicas; na sequência, discutiremos acerca da questão da neutralidade nas ciências humanas e no processo educativo; em seguida, retomaremos o processo, nada democrático, da Reforma do Ensino Médio e, por fim, explicitaremos o conteúdo ideológico das aulas de Projeto de Vida, da rede estadual do Paraná.

Para nosso estudo, utilizaremos os conteúdos dos *slides* das aulas de Projeto de Vida, que são produzidos pela Seed e disponibilizados ao professor no campo Planejamento, do RCO (Registro de Classe Online)³, tendo como fundamentação teórica estudos de autores que discutem a questão da ideologia, do liberalismo, do positivismo e suas relações com a educação, tais como Marx, Althusser, Michel Löwy, Saviani, Orso, dentre outros.

O Movimento Escola sem Partido, a ilusão da neutralidade e a Reforma do Ensino Médio

Nas últimas décadas, a escola pública vem sendo muito questionada sobre a qualidade do ensino ofertado. Esses questionamentos são provocados, principalmente, a partir de análises dos resultados alcançados pelas escolas e redes de ensino no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e

¹ A partir de 2021, quando as aulas ainda estavam online por causa da pandemia da covid-19, a Seed acrescentou a aba Planejamento ao RCO (Registro de Classe Online – plataforma digital usada para registrar presenças, conteúdos e avaliações dos alunos). Acessando a aba Planejamento, os professores, de todas as disciplinas e séries, têm acesso a *slides* (elaborados no Google Apresentações) com aulas prontas, que trazem desde conteúdos e atividades até tempo para cada etapa da aula.

² O referido autor possui dois cargos de 20 horas como professor na rede estadual do Paraná, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Língua Espanhola. Considerando que o Espanhol não é mais obrigatório no NEM, o número de aulas foi reduzido drasticamente e o professor teve que assumir aulas de Projeto de Vida para completar sua carga horária na escola.

³ O acesso às aulas disponibilizadas pela Seed é exclusivo para o professor durante as aulas, dessa forma não apresentaremos os *slides*, mas fragmentos de seus conteúdos que contribuam para nossa análise.

no PISA, avaliação educacional criada pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que em 2022 avaliou a educação em 81 países. Os resultados dessas avaliações externas fundamentam mudanças que têm se revelado como verdadeiros ataques à educação pública. É o caso do esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, por meio da Reforma do Ensino Médio, o fim da autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações em larga escala, que padronizam conteúdos e encaminhamentos metodológicos, além de colocar em xeque o próprio caráter público da educação, por meio de projetos que militarizam as escolas e, mais recentemente, com a entrega da gestão de escolas públicas para a iniciativa privada (terceirização), como ocorre no Paraná, por meio do Programa Parceiros da Escola.

Muitos dos ataques estão voltados diretamente aos docentes, e um deles é a acusação de que os professores, das escolas e universidades públicas, são doutrinadores e praticam uma educação ideológica. Para os defensores dessa ideia, a educação ideológica praticada nas escolas seria aquela defendida por movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda, os quais, paradoxalmente, sempre defenderam a existência da escola pública e democrática, a universalização do acesso e a democratização dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos produzidos pela humanidade ao longo da história; defendem uma educação crítica e humanizadora, que leve o aluno a compreender a realidade e contribuir com a transformação social.

Em contrapartida, aqueles que acusam os professores de doutrinação ideológica afirmam defender uma educação neutra, livre de ideologia, voltada apenas para os conteúdos curriculares que devem ser aprendidos pelos alunos.

Um movimento que se destacou nas últimas décadas, não só na defesa dessa ideia de neutralidade na educação, mas principalmente na militância coordenada contra o que eles chamam de doutrinação político-ideológica, realizada dentro de sala de aula, por professores “esquerdistas” ou “comunistas”, é o Escola Sem Partido (ESP). Segundo Carvalho (2019), esse movimento surgiu em 2003, criado pelo advogado Miguel Francisco Urbano Nagib e passou os primeiros mandatos dos governos do PT (Partido dos Trabalhadores)

agindo nas trevas da luta política, até encontrar maior ressonância de suas ideias à medida que a luta pela desestabilização política avançasse no governo Dilma Roussef. Escancarado o caminho para o golpe, as ações e ideias do ESP ganharam notoriedade e se constituíram em uma das faces do discurso da direita (Carvalho, 2019, p. 49).

De acordo com Silveira (2019, p. 26), o ESP se fortalece a partir de 2013 quando ganha o apoio de uma frente de deputados religiosos, capitaneada pelo então Deputado Federal Jair Bolsonaro, que se opunha ao Projeto Escola sem Homofobia, criado pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo promover o respeito à diversidade sexual nas escolas públicas brasileiras. A partir de então, diversas distorções e “*fake News*” foram criadas sobre o projeto, como por exemplo, a falácia da distribuição de um “*kit gay*” para as escolas de educação básica, que disseminaria a tão temida “ideologia de gênero”, uma ameaça às famílias tradicionais brasileiras.

Nesse contexto, grupos de extrema direita, disseminaram nas Assembleias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais, bem como no Congresso Nacional, modelos de anteprojetos de Lei, com o objetivo de instituir o Programa Escola sem Partido e proibir a famigerada “ideologia de gênero” em todas as redes de ensino.

Nessa época, também estavam ocorrendo as discussões sobre o Plano Nacional e, na sequência, sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação. Grupos religiosos e de extrema direita,

instrumentalizados pelo ESP e por partidos políticos de direita, atuaram também nesses espaços. Sob o pretexto de defesa da família tradicional brasileira e contra a doutrinação ideológica, seu objetivo era proibir a realização de qualquer debate político, plural e sobre diversidade nas escolas.

Embora em sua página oficial na internet⁴ conste que o movimento tenha encerrado suas atividades em agosto de 2020, suas ações, reforçadas por políticos e porta-vozes da extrema direita, que se caracterizam, também, pelo negacionismo científico, foi responsável por disseminar a desconfiança em relação à escola pública e aos professores, inclusive atribuindo a estes a alcunha de doutrinadores ideológicos, além de gerar um clima de insegurança, medo e perseguição nas escolas, uma vez que o movimento incentivava os alunos a gravarem e a denunciarem os supostos professores doutrinadores.

Segundo Martins (2019, p. 105), em um dos sites do movimento, denominado “Escola sem Partido – Educação sem Doutrinação”, havia, inclusive, um modelo de Notificação Extrajudicial, para que as famílias, que achassem que seus filhos estivessem sendo doutrinados, pudessem notificar o professor que estivesse praticando o que chamavam de “abuso da liberdade de ensinar”, para que ele se abstivesse “de adotar certas condutas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar”.

A falácia da neutralidade do ESP ficou evidente desde seu início, uma vez que tal movimento sempre teve o apoio de políticos ligados, principalmente, a partidos de extrema direita e a grupos religiosos conservadores. De acordo com levantamento realizado por Algebaile (2017, p. 65-66), nas eleições municipais de 2016, o ESP divulgou, em sua página na internet, propagandas de candidatos, a prefeito e a vereador, de municípios de 14 estados brasileiros, que se comprometeram “formalmente a apresentar ou apoiar, no primeiro mês de seus mandatos, ‘projetos de lei contra a doutrinação e a propaganda política e partidária nas escolas, nos moldes do anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido’” (Algebaile, 2017, p. 66).

A autora apresenta, ainda, alguns dados importantes: dos candidatos que assinaram o termo de compromisso com o ESP e, portanto, foram divulgados no site do movimento, 16 deles eram do PSC (Partido Social Cristão), 8 do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), seguidos por partidos, também de direita, como o DEM (Democratas⁵), Solidariedade, PSD (Partido Social Democrático), PP (Partido Progressista), entre outros. Por esse levantamento fica evidente o posicionamento do ESP ao lado de partidos de direita e de segmentos evangélicos.

Ainda sobre a fictícia neutralidade defendida pelo ESP para fazer frente a uma suposta doutrinação político-ideológica nas escolas e universidades públicas, Orso (2019, p. 154) é enfático ao afirmar:

Aceitam que se faça e defenda qualquer coisa, menos a justiça, a igualdade social e de gênero, o respeito aos direitos humanos, o combate à corrupção, o combate à violência, etc. Isso demonstra que a tese da Escola “sem” Partido no mínimo é demagógica. Ao invés da ausência de partido, trata-se sim de um partido único, do capital. Ou seja, a tal de “neutralidade” não passa de um subterfúgio utilizado e instrumentalizado pela classe dominante para manter tudo como está, da forma como está.

Como se pode observar, o movimento que reivindica a neutralidade no processo de ensino-aprendizagem não tem nada de neutro, muito pelo contrário, tem pautas claras, quais sejam: coibir o debate de gênero e sexualidade, para manter o modelo de família tradicional, o qual se apoia na doutrina das religiões cristãs, e vetar qualquer iniciativa de análise crítica da sociedade que leve à contestação da ordem capitalista. Nessa perspectiva, Althusser (1985, p. 80) afirma que a escola tem papel fundamental na reprodução das relações de exploração capitalistas, uma vez que

⁴ Ver <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 18 Jul 2024.

⁵ Em 2021 o DEM se uniu ao PSL (Partido Social Liberal) e juntos formaram o União Brasil.

os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista, são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga) [...].

Esse breve histórico e análise do movimento Escola Sem Partido, teve como objetivo demonstrar em que momento a acusação de doutrinação político-ideológica, supostamente praticada por professores, nas escolas e universidades públicas, ganhou força; quais os grupos políticos e sociais dirigiram esse movimento, bem como seus interesses, que, como vimos, não têm absolutamente nada de neutro.

Passaremos agora a discutir a questão da neutralidade na prática pedagógica. Para isso, é importante retomarmos a própria origem da escola pública, que como veremos, está marcada pela divisão da sociedade em duas classes antagônicas, servindo a uma delas e, portanto, não sendo neutra.

De acordo com Orso (2019, p. 131), a escola surge há cerca de 2,5 mil anos, criada pela classe dominante no período do escravismo. Segundo Saviani (2021, p. 23), tanto na antiguidade quanto no feudalismo, as classes exploradas, escravos e servos, não tinham acesso à escola e se educavam pelo próprio trabalho, “apenas os proprietários, que eram minoria na sociedade, se educavam na escola, cujo currículo se centrava na ginástica, esporte e exercícios militares (arte da guerra), no domínio da palavra (arte do mando) e no conhecimento de aspectos da natureza e da vida social (ciência)”.

Com a passagem do feudalismo para o capitalismo, a urbanização, industrialização e consequente desenvolvimento das forças produtivas, a burguesia, nova classe dominante, se vê forçada a ofertar educação para a nascente classe operária, para que esta pudesse operar as novas máquinas, além de se enquadrar ao novo modelo de estado liberal que despontava. É nesse contexto que surge a defesa da criação de instituições de ensino públicas e gratuitas. Contudo, de acordo com Orso (2019, p. 132), isso leva a burguesia a um dilema:

como fazer para difundir a escola, já que se constituía numa necessidade de desenvolvimento da nova classe dominante, porém, sem correr o risco de perder o controle sobre ela? Afinal, se a escola havia sido criada para reproduzir os conhecimentos da classe dominante para perpetuar a sua dominação, a apropriação dos mesmos pelos integrantes da classe que lhe era oposta, os trabalhadores, poderia se tornar perigoso. Portanto, tratava-se de expandir a escola, nada obstante, com o cuidado de que não se transformasse em um instrumento contrário a seus interesses e que pudesse subverter a ordem existente.

Portanto, é muito importante para a classe dominante controlar o que é ensinado nas escolas. Surge, então, a escola dualista, isto é, uma escola destinada aos ricos, para formar a elite dirigente, e outra destinada aos pobres, para formar a mão de obra necessária para cada momento de desenvolvimento das forças produtivas do sistema capitalista, bem como, para garantir o controle ideológico sobre a classe trabalhadora.

É nesse processo, também, que surge o currículo, isto é, a seleção dos conteúdos que serão ensinados em cada curso ou etapa da escolarização e em cada série. Segundo Sacristán (2013, p. 19),

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de *classe*, *grau* e *método*, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para a normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (itálicos do autor).

Observe que numa compreensão ampliada de currículo, pode-se dizer que ele determina o que será ensinado/aprendido e como será ensinado. Dessa forma, o currículo também determina o que não vai se ensinar/aprender. É importante salientar que essa seleção não é neutra, é um processo já

determinado pela visão social de mundo da classe que o realiza e pelo tipo de ser humano e de sociedade que se pretende construir.

De acordo com Silva, T. (1999, p. 22), o currículo, como campo de estudos especializado, surge nos Estados Unidos, no início do século XX, com a publicação da obra *The curriculum*, de Franklin John Bobbit. Nesse período, conforme relata Apple (2006, p. 110-111), os Estados Unidos passavam de uma economia predominantemente agrária, para uma economia industrial e urbana. A classe média rural, em sua maioria protestante e anglo-saxônica, tinha duas preocupações: a perda de seu poder político-econômico para a nascente burguesia industrial e para as grandes corporações; e a chegada de imigrantes, principalmente do leste e do sul da Europa, bem como dos negros, vindos dos estados rurais do Sul, o que causava, também, o crescimento das cidades.

Inicialmente, uma das preocupações dos estudiosos do campo do currículo, que, em grande parte, tinham sua origem nessa classe média rural, era evitar que sua cultura fosse influenciada por outras, consideradas inferiores. Nesse contexto, de acordo com Apple (2006, p. 106), o principal objetivo da educação escolar passa a ser a aculturação, isto é, o ensino “de valores, crenças e padrão de comportamento da classe média” para essa população que estava chegando (p.112). Ainda segundo o autor,

as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós” (Apple, 2006, p. 106).

Com o passar do tempo, esses intelectuais se incorporaram ao processo de industrialização e começaram a pensar o currículo de acordo com a administração científica empregada nas fábricas, com base no modelo taylorista-fordista de divisão do trabalho (Apple, 2006, p. 117). É o caso de Bobbit, que, como aponta Silva, T. (1999, p. 23), propunha que a escola funcionasse como uma empresa, estabelecendo metas, métodos adequados para atingi-las e um mecanismo eficiente de avaliação dos resultados. Nesse contexto, portanto, como podemos observar, o currículo passa a atender a dois tipos de interesse das classes dominantes: o de inculcação ideológica e o de formação da força de trabalho para as indústrias.

Conforme demonstram Marx e Engels (1998, p. 48-49), na obra *a Ideologia Alemã*:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; [...] Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época.

Nesse sentido, a educação, e em particular a escola pública, tem sido um dos principais instrumentos de distribuição e inculcação das ideias dominantes para as novas gerações. Isso explica tantas investidas da burguesia sobre ela, por meio de movimentos como o ESP, o Todos pela Educação, a Fundação Leman, entre outros, que buscam influenciar diretamente as políticas educacionais, como no caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Não é à toa que Althusser (1985, p. 77) definiu a escola como sendo o Aparelho Ideológico de Estado dominante no sistema capitalista, a qual substituiu a igreja, considerada por ele, o aparelho ideológico dominante no feudalismo, uma vez que “reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e de ‘cultura’” (p. 76).

Para sustentar sua tese de que a escola é o Aparelho Ideológico de Estado dominante no capitalismo, o autor lembra que esta instituição

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...] (Althusser, 1985, p. 79).

Ressalta, ainda, o autor, que é na escola que

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência “profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as “relações humanas”), de agentes de repressão (saber comandar, fazer-se obedecer “sem discussão”, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, com as ênfases na moral, na virtude, na “transcendência”, na nação, no papel da França no mundo etc.) (Althusser, 1985, p. 79-80).

A partir dessa afirmação de Althusser, de que a escola, na sociedade capitalista, prepara o indivíduo para o papel que irá desempenhar na sociedade de classes, abordaremos agora a Reforma do Ensino Médio, iniciada no governo de Michel Temer, em 2016, por Medida Provisória, portanto sem o devido debate com professores, funcionários de escola, pais, mães e estudantes.

Em nossa análise, essa reforma aprofunda as desigualdades educacionais e sociais, ao ofertar para a classe trabalhadora, aqueles que de fato frequentam a escola pública, uma educação utilitarista, voltada exclusivamente à preparação dos indivíduos para ocuparem vagas no mercado de trabalho ou, na falta delas, serem empreendedores, além de conformá-los ideologicamente à ordem do capital.

A reforma se efetivou com a aprovação da Lei 13.415/2017,

que alterou não apenas a organização curricular do ensino médio, como também o seu sentido. A partir de itinerários formativos, com forte apoio no projeto de vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de ‘novo’, mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990 (Garcia; Czernisz; Pio, 2022, P. 27).

O Novo Ensino Médio, ao dar ênfase à formação para o mercado de trabalho, retoma, também, os princípios curriculares elaborados no início do século XX, como vimos com Bobbit, nos Estados Unidos, organizando o funcionamento da escola como o de uma empresa ou fábrica. Aqui no Brasil, esse modelo foi implementado a partir dos anos de 1960, durante a ditadura militar, e foi denominado por Saviani (1984) de Pedagogia Tecnicista. De acordo com esse autor,

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Como podemos observar, o “Novo Ensino Médio” de novo não tem nada, muito pelo contrário, são velhas ideias pedagógicas, que têm como objetivo o controle ideológico e a adaptação dos indivíduos à atual etapa de desenvolvimento do capitalismo, requeitadas e aperfeiçoadas pelas novas tecnologias que aumentam o controle do trabalho pedagógico, reduzindo cada vez mais a autonomia das escolas e dos professores. Nesse sentido, pode-se dizer que o Escola sem Partido foi extinto porque já não era

mais necessário, uma vez que a plataformização da educação já cumpria seu papel de retirar, do professor, a liberdade de ensinar, e do aluno, a de aprender.

Outro importante ponto a se destacar sobre esse modelo educacional tecnicista diz respeito à neutralidade científica, tão defendida, como vimos, por movimentos que acusam os professores de doutrinareem ideologicamente seus alunos. É importante recordar que essa ideia de neutralidade científica nas ciências sociais, portanto, com forte influência na educação, está ligada a uma corrente de pensamento que surgiu no fim do século XVIII, o positivismo.

De acordo com Löwy (2000, p. 17), para essa corrente, os estudos dos fatos sociais devem seguir os métodos das ciências da natureza, como a física, a química e a matemática, e “devem limitar-se à observação e explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos”. Para o positivismo a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade e da ação humana e, por conseguinte, devem ser estudadas pelos métodos das ciências naturais.

Desmistificando essa questão da neutralidade nas ciências sociais, Löwy (2000), em sua obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, demonstra que o positivismo surge no período em que a burguesia tomava o poder em todo o mundo, como uma corrente revolucionária que se opunha às ideias da classe dominante do feudalismo, que interferia diretamente no progresso da ciência: “O cientificismo positivista é aqui um instrumento de luta contra o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas a priori da igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal” (Löwy, 2000, p. 20).

Entretanto, posteriormente, com Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkeim (1858-1917), o mesmo princípio metodológico do positivismo, que havia feito oposição à doutrina social e política feudal, passa a ser utilizado para justificar a divisão de classes no sistema capitalista. Segundo Löwy (2000, p. 24),

os fenômenos sociais são frequentemente citados por Comte como exemplo destas “leis naturais invariáveis” da sociedade: é principalmente o caso da concentração do capital. Nada ilustra tão brilhantemente o caráter e a pretensão ideológica deste “naturalismo positivista” quanto a sua insistência em salvaguardar “as leis naturais que, no sistema de sociabilidade moderno, devem determinar a indispensável concentração da riqueza entre os chefes industriais”.

Sobre Durkeim, Löwy (2000, p. 29) aponta que ele reconheceu que o método positivista aplicado às ciências sociais contribuía para a reprodução da sociedade de classes ao escrever: “*Nosso método não tem nada de revolucionário*. Ele é até, em um sentido, *essencialmente conservador*, já que considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, por mais flexível e mais maleável que seja, não é, porém, modificável pela vontade” (Durkeim, 1895, p. 8 apud Löwy, 2000, p. 29) (grifos do autor).

Em relação ao positivismo, Löwy (2000, p. 199) chama a atenção, ainda, para o fato de que, mesmo nas ciências naturais, esse ideal epistemológico de um método de pesquisa que seja neutro, livre de preconceito e pressuposições políticas, é válido até “certo ponto”, uma vez que,

tanto a seleção do objeto da pesquisa como a aplicação técnica das descobertas científicas dependem dos interesses e concepções de classes e de grupos sociais que financiam, controlam e orientam a produção científico-natural, assim como da ideologia ou visão social de mundo dos próprios pesquisadores.

Por fim, é importante enfatizar, ainda, conforme Löwy (2000, p. 203), que

Toda ciência implica opção. Como o reconhecia Max Weber, esta opção é nas ciências sociais e históricas ligada a certos valores, pontos de vista preliminares e pressuposições axiológicas, que determinam, em

ampla medida, as questões que se colocam em relação à realidade social, à problemática da pesquisa. Entretanto, [...] as visões sociais de mundo e os valores (que fazem parte dela) intervêm também na análise empírica da causalidade, na determinação científica dos fatos e de suas conexões, assim como na última etapa da pesquisa: a interpretação geral e a construção das teorias.

O objetivo dessa discussão foi demonstrar que, assim como nas ciências sociais, não há possibilidade de neutralidade no processo educativo, uma vez que as pessoas imbricadas nesse processo, isto é, o professor e o aluno, são parte da realidade e possuem, cada um, uma visão social de mundo. Além disso, por vivermos em uma sociedade cindida em classes e tendo em conta que a ideologia dominante de uma época é a ideologia da classe dominante, que se utiliza de vários meios, sendo o principal deles a escola, para disseminar sua ideologia, o discurso da neutralidade irá favorecer sempre a classe que domina econômica, política e ideologicamente.

Projeto de Vida ou doutrinação ultraliberal⁶?

O Novo Ensino Médio foi implementado, efetivamente, nas escolas estaduais do Paraná em 2022, e assim como a Reforma imposta em nível nacional por Medida Provisória, em 2016, não houve debate verdadeiramente democrático com os principais interessados: professores, funcionários de escola, pais, mães e estudantes.

De acordo com Silva, M., Barbosa e Körbes (2022, p. 403-404), para a aprovação do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM) e das Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio, foram realizadas duas consultas públicas: a primeira, pela Seed, por meio de um formulário online, entre 02 e 28 de fevereiro de 2021; e a segunda, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), entre 01 e 30 de junho, que foi feita por e-mail. Entidades educacionais como a APP-Sindicato (que representa os professores da rede estadual) e coletivos ligados à Universidade Federal do Paraná (UFPR), consideraram o processo aligeirado, engessado, atropelado e antidemocrático, relatando, inclusive, que um manifesto escrito pelo Coletivo de Humanidades, Observatório do Ensino Médio da UFPR e NESEF/UFPR, não foi considerado pelo CEE/PR.

Como resultado, um mês após o término da consulta pública, foi aprovada a Deliberação nº 04/21, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, em 29 de julho de 2021. Diante do exposto, fica evidente que as consultas públicas online realizadas pela SEED e pelo CEE/PR ocorreram de maneira aligeirada e com pouca participação, marcadas pela celeridade na sistematização das contribuições e pela ausência de transparência no processo (Silva, M.; Barbosa; Körbes 2022, p. 404).

Como dissemos anteriormente, não há nada de novo no NEM, são velhos projetos e métodos requentados, com uma nova aparência, mas que têm os mesmos objetivos: adaptar a juventude à nova etapa de desenvolvimento capitalista, formar para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo e inculcar as ideias da classe dominante correspondente ao atual período histórico.

Segundo Silva, M., Barbosa e Körbes (2022, p. 402), o projeto formativo da BNCC e do NEM está fundamentado nas Pedagogias das Competências e do Aprender a Aprender, que embasaram as políticas educacionais, de cunho neoliberal na década de 1990. Nesse sentido afirmam as autoras:

⁶ Para Orso (2021), o termo mais adequado para caracterizar o período histórico dos anos 1990 até agora é ultraliberalismo, por se tratar da síntese entre o liberalismo clássico – *laissez-faire* e mão invisível (tese), e o período do Estado intervencionista, baseado nas teses Keynesianas, entre 1930 e 1980 (antítese). Segundo o autor, atualmente, “temos, simultaneamente, uma intervenção estatal às avessas, com a finalidade de enxugar o próprio Estado, de reduzi-lo o máximo possível em direitos sociais e de fortalecê-lo em termos de controle, arbitrariedade e repressão”.

A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos (Silva, M.; Barbosa; Körbes 2022, p. 402).

No final de 2021, foi publicada a Instrução Normativa Nº 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED, contendo a Matriz Curricular do NEM paranaense, para início em 2022. Dentre as muitas mudanças, Silva, M., Barbosa e Körbes (2022, p. 404) destacam a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios com carga horária bastante elevada, são eles: Projeto de Vida e Educação Financeira, obrigatórios nos três anos do Novo Ensino Médio, e Pensamento Computacional, no primeiro ano; houve, ainda, o aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estas, juntamente com Projeto de Vida e Educação Financeira, as únicas obrigatórias nos três anos; e uma grande redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes, História, Geografia, Química e Física. Importante destacar, ainda, principalmente tendo em conta os objetivos deste artigo, “que o componente curricular ‘Projeto de Vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física (Silva, M.; Barbosa; Körbes 2022, p. 404).

Como podemos notar,

O repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade pelo escopo das competências, com marcadas distinções teórico-epistemológicas (Silva, M.; Barbosa; Körbes 2022, p. 405).

Nessa perspectiva, de formação economicista, utilitária, de mão de obra empregável para os diversos setores do sistema produtivo, além de empreendedores de si mesmos na falta de vagas de emprego, o NEM precisa, também, formar o trabalhador dócil, que tenha controle emocional para trabalhar sob pressão, em condições precárias, e que seja flexível, adaptável às mudanças de paradigmas, além de criativo, para saber se reinventar nos períodos de crise. Dessa forma, o currículo é usado, também, como já mencionamos anteriormente, para disseminar a ideologia da classe dominante, com vistas a manter as relações de exploração de classe.

A ideologia político-econômica que norteia o capitalismo é o chamado liberalismo, que surgiu no século XVII, como reação à forma de organização social fixa, estamentária, do feudalismo que não permitia a mobilidade social e coibia a liberdade e a individualidade, principalmente dos servos, que era a classe explorada desse período (Orso, 2021). Com a crise do feudalismo, os servos abandonaram os feudos e fugiram para as cidades formando, assim, os burgos, onde começaram a fazer trocas e a comercializar entre eles. Dessa forma,

é do desenvolvimento do comércio que surge a ideia de indivíduo, de liberdade, de competição, e, inclusive, de igualdade, que decorria de uma condição prática e concreta, da possibilidade de viver e agir às custas do próprio trabalho. É do comércio que surge a ideia de liberdade e, conseqüentemente, a denominação de liberalismo (Orso, 2021).

De acordo com Lemos (2020), o pensamento liberal possui três características principais: a liberdade, o individualismo e a igualdade. Orso (2021), acrescenta, ainda, a democracia e a propriedade privada, sendo esta última a principal. Por surgir em um momento de crise do feudalismo, do desenvolvimento do comércio, bem como de crítica ao absolutismo, ao poder centralizado e abusivo do estado, o movimento liberal defendia as liberdades individuais, lutava pelos direitos civis e pela limitação e divisão da autoridade estatal (Merquior, 1991, p. 17 *apud* Lemos, 2020, p. 109).

Nesse sentido, o indivíduo, que se via livre das amarras de um sistema extremamente engessado, começa a viver do seu próprio trabalho, ser dono da sua própria vida, da sua própria história, das propriedades que começa a adquirir, passando, assim, a defender seus interesses privados. Segundo Merquior (1991, p. 17 *apud* Lemos, 2020, p. 111), para os liberais, a busca pelos interesses individuais leva à prosperidade geral e à harmonia social.

Por fim, a igualdade no liberalismo diz respeito à igualdade formal, em que todos têm o direito de adquirir sua propriedade, de acumular capital (basta se esforçar bastante), de viver como quiser, desde que respeitando as mesmas regras, ou seja, o contrato social. Daí a célebre frase: “seu direito termina onde começa o do outro”.

Como podemos notar, o pensamento liberal surge e se desenvolve com a burguesia, servindo para justificar a propriedade privada dos meios de produção, a acumulação de capital e a divisão da sociedade em classes. Enquanto ideologia burguesa, o liberalismo

oportunizou o controle do estado; amparou a constituição do arcabouço jurídico de proteção da propriedade e de validação do poder; justificou as desigualdades mediante o discurso do indivíduo e sua responsabilidade por sua própria liberdade; estabeleceu o contrato que legitima condições desiguais e validou toda uma organização social baseada no acúmulo desenfreado de dinheiro (Lemos, 2020, p. 112).

Orso (2021) demonstra que o liberalismo passou por três fases: a primeira, que vai de seu surgimento até a grande crise de 1929, chamada de liberalismo clássico, é caracterizada pelo *laissez-faire* e a mão invisível do mercado. Defende a livre concorrência e o mínimo de intervenção do Estado; a segunda, que dura até a década de 1980, é o período do estado de bem-estar social, em que os liberais, para salvar o capitalismo da crise e das ameaças do socialismo soviético (URSS), passam a defender um Estado forte e interventor; por fim, a fase atual do liberalismo, denominada por Orso (2021) de ultraliberalismo, por tratar-se, dialeticamente, de uma síntese das duas primeiras fases:

Não se trata nem de retorno ao *laissez-faire* e à mão invisível defendidos durante o liberalismo clássico, nem de abandono do intervencionismo keynesiano. Ao invés disso, temos, simultaneamente, uma intervenção estatal às avessas, com a finalidade de enxugar o próprio Estado, de reduzi-lo o máximo possível em direitos sociais e de fortalecê-lo em termos de controle, arbitrariedade e repressão.

Tendo contextualizado, mesmo que sumariamente, o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Paraná e o liberalismo enquanto ideologia da burguesia, passemos à análise de algumas aulas de Projeto de Vida.

Como mencionado anteriormente, Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório nos três anos do NEM, sendo duas aulas semanais no 1º ano e uma no 2º e no 3º. No primeiro trimestre de 2024, foram 11 aulas do componente curricular no 3º ano, organizadas a partir dos seguintes temas: (Aula 01) “O projeto de vida como um plano pessoal e coletivo”; (Aula 2) “Planejamento estratégico profissional para consolidar o Projeto de Vida”; (Aulas 03 e 04) “Plano de ação para gestão da carreira”; (Aula 05) “Relações entre projeto de vida, responsabilidade e impacto social”; (Aula 06) “Conexões entre projeto de vida, com as dimensões pessoais, sociais e profissionais”; (Aula 07) “Projeto de vida: quais decisões já tomadas, precisam ser mudadas?”; (Aula 08 e 09) “Projeto de vida e as exigências do mundo do trabalho” e (Aulas 10 e 11) “Apresentação da prévia do projeto de vida”.

Observando atentamente, percebemos que das 11 aulas no trimestre, 6 delas trazem temáticas ligadas diretamente à carreira profissional e ao mundo do trabalho, ou seja, mesmo em uma análise limitada e superficial já é possível identificar um conteúdo bastante voltado à formação para o mercado de trabalho.

Para aprofundar nossa análise e demonstrar concretamente que a educação ofertada nas escolas não é neutra, isto é, está impregnada da ideologia da classe dominante, que tem por objetivo, além de formar um perfil de trabalhador necessário para o atual desenvolvimento das forças produtivas, inculcar suas ideias para manter as relações de exploração, iremos analisar o conteúdo das duas aulas (08 e 09) que têm como tema “Projeto de vida e as exigências do mundo do trabalho.”

A aula 08, apresenta o seguinte objetivo: “Aprimorar o projeto de vida elaborado, considerando as exigências do mundo do trabalho.” Na sequência, afirma que o mercado “tem mudado muito e está exigindo um novo perfil profissional” e pergunta aos estudantes: “quais competências e habilidades são importantes ter hoje em dia no mercado de trabalho? Por quê?” O slide seguinte, traz uma afirmação curiosa: “Além do diploma, é importante que você tenha algumas características e habilidades que o mercado de trabalho valoriza.” Curiosa, porque podemos deduzir, dessa afirmação, que uma formação técnica ou superior não é o suficiente para conseguir uma vaga, é preciso se adequar ao perfil de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho. E qual perfil seria esse?

A resposta vem nos *slides* seguintes que apresentam uma lista de “Habilidades importantes para o mercado de trabalho”, as quais, de acordo com “especialistas” (não cita quais especialistas), são diferenciais para a carreira. São elas: trabalhar em equipe, falar em público, negociar, conhecimento em tecnologias, aprendizado contínuo, ter inteligência emocional, capacidade analítica, bom relacionamento interpessoal e liderança.

Poderíamos analisar a descrição que os *slides* trazem sobre cada uma dessas habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho, no entanto, uma em específico salta aos olhos pelo conteúdo ideológico explícito: ter inteligência emocional. De acordo com a explicação apresentada, ter inteligência emocional é saber “equilibrar as emoções, sem deixar que pequenos problemas afetem o desempenho. **Lidar de forma racional com a pressão e se manter produtivo são sinais de que se está centrado**” (grifos nossos).

Chama a atenção essa habilidade valorizada pelo mercado de trabalho, e enfatizada em uma aula de Projeto de Vida, porque ela normaliza, naturaliza as pressões exercidas sobre os trabalhadores, por patrões, gerentes ou supervisores, para que estes cumpram, a qualquer custo (inclusive de sua saúde mental) as metas de produtividade estabelecidas, aumentando, assim, os lucros da empresa.

A aula 09, continuação da temática anterior, apresenta o seguinte objetivo: “Aperfeiçoar o projeto de vida considerando habilidades e competências valorizadas pelo mercado de trabalho atual.” Como é possível perceber, essa aula irá tratar das mudanças que ocorreram nas forças produtivas, principalmente com a implementação das novas tecnologias, e apresentará as novas habilidades valorizadas e/ou exigidas pelo mercado de trabalho atual.

Todavia, antes de apresentarmos essas habilidades, queremos chamar a atenção para a seguinte explicação apresentada logo no início da aula: “Se por um lado os empresários ganharam com sistemas mais eficientes, com computadores mais inteligentes, por exemplo, **o trabalho pode ser mais simples e os funcionários também podem se beneficiar e trabalhar de maneira mais tranquila**” (grifos nossos).

Fica evidente nesta explicação a tentativa de convencer o aluno de que as novas tecnologias trouxeram benefícios tanto para empresários quanto para os trabalhadores, quer dizer, elas igualam trabalhadores e empresários. Entretanto, não precisamos nos aprofundar muito na análise da realidade para saber que não foi isso que aconteceu, muito pelo contrário, as novas tecnologias aumentaram a concentração de capital e a exploração do trabalhador. Um exemplo disso são os trabalhadores de aplicativos, motoristas e entregadores, que trabalham sem nenhum direito trabalhista, arcam com todos os custos de seus veículos, trabalham longas jornadas para sobreviver e ainda pagam uma taxa

para a empresa desenvolvedora do aplicativo, que não se responsabiliza por nada além de conectar trabalhadores e consumidores.

Historicamente, em sua aparente neutralidade, o desenvolvimento tecnológico tem beneficiado os donos dos meios de produção com o aumento da produtividade e a redução do uso da força de trabalho, aumentando os lucros. Enquanto isso, para os trabalhadores, a tecnologia tem significado desemprego, precarização das relações de trabalho, redução de salários e maior controle sobre o processo, enfim, mais exploração. Um exemplo concreto disso foi a Reforma Trabalhista, realizada também no governo de Michel Temer, que autoriza o chamado trabalho intermitente, que possibilita às empresas o pagamento de empregados apenas por horas trabalhadas. A reforma além de flexibilizar a legislação trabalhista, também enfraqueceu os sindicatos ao permitir negociações diretas entre trabalhadores e patrões e colocar “o negociado acima do legislado”. Em suma, para a classe trabalhadora, o desenvolvimento tecnológico não se reverteu em redução da jornada e melhores condições de trabalho, muito pelo contrário, aumentou a precarização, a exploração e o exército de reserva.

Por fim, o conteúdo da aula passa a apresentar as novas exigências e habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho, sendo elas: o trabalho remoto, a participação das mulheres, o “pensamento crítico”, a criatividade, a autonomia, a comunicação, a adaptação, a flexibilidade e a resiliência.

Para a nossa análise, transcreveremos a justificativa para as últimas habilidades mencionadas: de acordo com o programa, a adaptabilidade e a flexibilidade significa “ter a capacidade de **lidar bem com mudanças, reinventar-se, ter horários pouco rígidos de expediente e mudanças no cenário do mercado de trabalho** (grifos nossos); e a resiliência expressa “a **habilidade de superar qualquer adversidade, ter menos medo de enfrentar desafios e passar por dificuldades sem se afetar emocionalmente**” (grifos nossos).

Como podemos notar, essas habilidades dizem respeito à adaptabilidade do trabalhador às novas relações de trabalho, isto é, a capacidade de se reinventar para ser empreendedor de si mesmo ao ficar desempregado; horários pouco rígidos para poder trabalhar em jornadas extenuantes e em mais de um emprego; e resiliência para superar, mais uma vez as pressões e a superexploração sem se afetar emocionalmente. É nesse sentido que Dardot e Laval (2016, p. 342 *apud* Lemos, 2020, p. 116) afirmam que uma sociedade com alto índice de desemprego e com relações de trabalho precarizadas tende a jogar o peso da competição e do desempenho “exclusivamente sobre o indivíduo” trabalhador.

Vale destacar que uma das habilidades mencionadas na aula é o pensamento crítico, entretanto este não é descrito como a capacidade de análise da realidade, como busca de um conhecimento mais aprofundado, mas sim como “crucial na hora de realizar uma análise ou uma avaliação para uma tomada de decisão”, ou seja, o pensamento crítico deve ser entendido como estar a serviço da empresa e tomar decisões que tragam benefícios a ela e não à necessidade de analisar adequadamente a sociedade, sua forma de organização e funcionamento, e lutar pela transformação social.

Diante do exposto, é possível perceber, mesmo nesta breve e limitada análise, que os conteúdos do componente curricular Projeto de Vida enfatizam uma “formação de matiz economicista [que] incorpora o discurso empresarial de formação de uma juventude empreendedora de si” (Silva, M.; Barbosa; Körbes 2022, p. 414) que tenha capacidade de se adaptar à atual etapa de desenvolvimento do capitalismo. Fica evidente, também, uma formação voltada ao indivíduo, que no ultraliberalismo deve ser muito mais competitivo, eficaz, aperfeiçoado, flexível às mudanças, criativo, com alto desempenho, resiliente, empreendedor e autônomo (Dardot; Laval, 2016, *apud* Lemos, 2020, p. 116).

Conclusão

Nas últimas décadas, os professores, principalmente das escolas e universidades públicas, foram perseguidos, desrespeitados e intimidados por movimentos ligados a partidos de direita e extrema direita, acusados de fazerem doutrinação política e ideológica em sala de aula. Esses grupos, que falavam em defesa da família, da pátria e da religião, diziam defender uma educação neutra. Entretanto, ao realizar uma análise um pouco mais aprofundada, foi possível compreender que tais movimentos, em especial o Escola sem Partido, sempre tiveram como objetivo coibir o debate político que questionasse as relações existentes, a exploração no trabalho, a propriedade privada e o modelo de família tradicional.

Como se pode observar, com a crise do feudalismo e o surgimento do capitalismo, a escola passou a ser o principal meio de disseminação da ideologia dominante, sendo fundamental para a reprodução das relações de produção capitalistas. Nesse sentido, a escola tem cumprido dois papéis importantes para a reprodução dessa sociedade: a formação da força de trabalho, necessária a cada etapa de desenvolvimento do capital, bem como, para o controle ideológico da classe trabalhadora.

Em suma, fica evidente que as aulas do componente curricular Projeto de Vida, do Novo Ensino Médio, produzidas pela Seed/PR, voltam-se para uma formação economicista e utilitarista, defendem o trabalho precarizado, o cumprimento de metas, estimulam o individualismo, a competição e o empreendedorismo de si mesmo.

Reiteramos que o Novo Ensino Médio, a despeito de se apresentar como uma “novidade”, reapresenta ideias pedagógicas do passado, requeitadas, aperfeiçoadas pelas novas tecnologias “educacionais”, que reduzem ao máximo a autonomia das escolas e dos professores, possibilitando à juventude da classe trabalhadora apenas uma formação pobre, pragmática, utilitária, baseada em competências e habilidades, negando-lhe o acesso aos conhecimentos científicos filosóficos e artísticos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

Referências

- ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista/Maria Laura Viveiros de Castro. 2 ed. Porto Alegre: Graal, 1985.
- CARVALHO, C. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento escola sem partido. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- DARDOT, P; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DURKEIM, E. *Lés règles de la méthode sociologique*. 1895.
- GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: [Vista do ‘Novo’ Ensino Médio? \(emnuvens.com.br\)](http://emnuvens.com.br). Acesso em: 26 jun. 2024.
- LEMOS, A. G. S. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 108-122. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61148> . Acesso em: 27 jul. 2023.
- LÖWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, M. F. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MERQUIOR, J. G. O liberalismo – antigo e moderno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- ORSO, P. J.. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. Revista Desenvolvimento e Civilização, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: [Vista do O LIBERALISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DA IDEIA DE LIBERDADE À DEVASTAÇÃO ULTRALIBERAL \(uerj.br\)](http://uerj.br). Acesso em: 27 jul. 2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: [Vista do A reforma do ensino médio no Paraná \(emnuvens.com.br\)](https://emnuvens.com.br). Acesso em 26 jun. 2024.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Z. S. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. In: BATISTA, E. L.; ORSO, P. J.; LUCENA, C. (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

RECEBIDO: 31/10/2024

APROVADO: 27/01/2025

PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/31/2024

APPROVED: 01/27/2025

PUBLISHED: 03/18/2025