



<http://10.5380/jpe.v20i0.103148>

ARTIGO

NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROJETO DE VIDA¹

Paraná's New Secondary Education: Socioemotional Competencies Development and the Life Project

Nueva Educación Media Paranaense: la formación por competencias socioemocionales y el proyecto de vida

*Schelder Gabriel Bertoncello Rosa²
Franciele Soares dos Santos³*

Citação: ROSA, Schelder Gabriel Bertoncello. SANTOS, Franciele Soares dos. Novo Ensino Médio Paranaense: a formação por competências socioemocionais e o projeto de vida. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 20, e103148. Junho de 2026.

Submetido em: 26 janeiro de 2026
Aprovado em: 23 abril de 2026

Resumo: O presente trabalho analisa o Novo Ensino Médio do Paraná (NEM-PR), com foco na articulação entre o Componente Curricular Obrigatório Projeto de Vida (CCO-PV) e as Competências Socioemocionais (CSEs) no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCM-PR), no recorte temporal de 2021-2024. Fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético, a análise de conteúdo dos documentos normativos revela que o discurso oficial oculta um projeto de (con)formação de subjetividades alinhadas ao ideário do homem-empresa. Conferindo estrutura a essa dinâmica, a articulação CCO-PV/CSEs direciona-se à responsabilização individual dos filhos e filhas da classe trabalhadora por sua própria exploração, adequando-os às demandas do mercado e à precariedade da vida social. Conclui-se que o NEM-PR aprofunda a dualidade estrutural da educação, subordinando a formação da(s) juventude(s) aos ditames do capital – cenário sob o qual se erige como imperativo a revogação completa da contrarreforma educacional, em prol da construção de um

¹ Pesquisa conta com financiamento da CAPES.

² Mestre em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Francisco Beltrão/PR/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6864-4692> E-mail: schelderbertoncellorosa@gmail.com

³ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Francisco Beltrão/PR/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-1650> E-mail: sfrancielepedunioeste@gmail.com

ensino médio público, unitário e emancipatório.

Palavras-chave:

Novo Ensino Médio Paranaense; Competências Socioemocionais; Projeto de Vida; (Con)formação; Juventude(s).

Abstract: This paper analyzes the New Secondary Education in Paraná (NEM-PR), focusing on the articulation between the Mandatory Curricular Component Life Project (CCO-PV) and the Socioemotional Competencies (SECs) within the Paraná Curriculum Framework for Secondary Education (RCEM-PR) during its implementation period (2021-2024). Grounded in the Historical-Dialectical Materialism method, a content analysis of the normative documents reveals that the official discourse conceals a project for the (con)formation of subjectivities aligned with the entrepreneurial-self ideology. Providing structure to this dynamic, the CCO-PV/SECs articulation is directed toward the individual accountability of working-class youth for their own exploitation, adapting them to market demands and the precarity of social life. It is concluded that the NEM-PR deepens the structural duality of education, subordinating the formation of youth(s) to the dictates of capital – a scenario under which the complete revocation of the educational counter-reform emerges as an imperative, in favor of building a public, unified, and emancipatory secondary education."

Keywords: Paraná's New Secondary Education; Socioemotional Competencies; Life Project; (Con)formation; Youth(s).

Resumen: El presente trabajo analiza la Nueva Educación Media de Paraná (NEM-PR), con foco en la articulación entre el Componente Curricular Obligatorio Proyecto de Vida (CCO-PV) y las Competencias Socioemocionales (CSEs) en el Referencial Curricular para la Educación Media de Paraná (RCEM-PR), en el recorte temporal de su vigencia (2021-2024). Fundamentado en el método del Materialismo Histórico-Dialéctico, el análisis de contenido de los documentos normativos revela que el discurso oficial oculta un proyecto de (con)formación de subjetividades alineadas con el ideario del sujeto-empresa. Dando estructura a esta dinámica, la articulación CCO-PV/CSEs se dirige a la responsabilización individual de los hijos e hijas de la clase trabajadora por su propia explotación, adecuándolos a las demandas del mercado y a la precariedad de la vida social. Se concluye que el NEM-PR profundiza la dualidad estructural de la educación, subordinando la formación de la(s) juventud(es) a los dictámenes del capital – escenario bajo el cual se erige como imperativo la revocación completa de la contrarreforma educativa, en pro de la construcción de una educación media pública, unitaria y emancipatoria.

Palabras clave: Nueva Educación Media Paranaense; Competencias Socioemocionales; Proyecto de Vida; (Con)formación; Juventud(es).

Introdução

No contexto do golpe de 2016⁴, entre os desdobramentos dos imperativos neoliberais sobre a educação brasileira, destacam-se as disputas em torno do Ensino Médio (EM). Inicialmente proposta pela Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a reformulação da última etapa da educação básica foi difundida como Novo Ensino Médio (NEM), tendo como objetivo a reorganização do ensino, da temporalidade escolar e do trabalho docente, assim como a reorientação curricular mediante a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁴ Refere-se ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT). Movimento que, mesmo sem respaldo popular, resultou na destituição da mandatária eleita (Miguel, 2019).

Tal medida, empreendida por Michel Temer (MDB) em sintonia com os interesses daqueles que o alçaram ao topo do Executivo, suscitou amplas mobilizações de estudantes, professores e pesquisadores (Ramos; Frigotto, 2023). Desnudava-se, desde o referido período, que a referida Medida Provisória materializava um ataque aos marcos legais que consagravam o EM como direito universal, público, gratuito, laico e de qualidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Em polo oposto, em legitimação ao NEM e à BNCC – congregados pelo campo crítico sob a categoria de contrarreforma – propagou-se a retórica da modernização e flexibilização do ensino (Frigotto, 2023). De acordo com esta perspectiva o alinhamento da escola às demandas contemporâneas se daria ao oportunizar aos estudantes, enquanto protagonistas de sua formação, a escolha entre diferentes trajetórias alinhadas aos seus interesses (Brasil, 2017).

Para tanto, propuseram-se os Itinerários Formativos (IFs) e o Projeto de Vida (PV), em alegada modernização da escola, para que esta se atentasse, cada vez mais, às particularidades de cada estudante. Deu-se, assim, a implementação da denominada parte flexível do currículo que, imbricada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teria a função de possibilitar o aprofundamento em áreas de conhecimento de forma complementar à Formação Geral Básica (FGB), conforme interesse do estudante.

Assim, aqueles contrários à medida estariam se opondo à modernidade, ao que pensam os jovens e, em especial, à ampliação da carga horária para 3.000 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Este último ponto, em especial, constitui o eixo legitimador do NEM, remetendo ao debate sobre o ensino integral, um tópico caro às discussões educacionais. No entanto, a integralidade prometida, em termos concretos, reduz-se a transformar a escola em um depósito de estudantes, que são mantidos ali pelo maior tempo possível, sem que, com isso, se realize qualquer atividade efetivamente educativa.

Tal problemática, inserida nos marcos mercadológicos pretendidos pela medida, evidencia a precarização substantiva da formação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora. A estratégia central consiste na redução da carga horária da FGB, anteriormente definida pela LDB como um mínimo de 2.400 horas, para 1.800 horas. Assim proporcionando "espaço" aos IFs, reservando-lhes 1.200 horas no decorrer dos três anos finais da EB. Entre esses itinerários, como constata Barbosa e Francisco (2024), o de formação técnica e profissional passam a hegemonizar a oferta nas escolas públicas de todo o Brasil.

Este elemento persiste mesmo com a Lei nº 14.945 (Brasil, 2024), que instituiu o “Novíssimo Ensino Médio”. Em grande medida, preserva-se o caráter contrarreformista do NEM, especialmente quanto ao eixo em questão, cuja defasagem de carga horária se manteve (Feretti; Silva, 2017). Medidas que encontram, em breve lastro histórico, raízes em outros modelos: é possível traçar um paralelo entre a ênfase em “vocações” da Era Vargas, a segmentação em “ramos” de ensino durante a ditadura empresarial-militar, e a fragmentação da educação técnica e profissionalizante no período de FHC, agora sob a nova roupagem dos IFs (Frigotto, 2023).

Trata-se, portanto, não do novo, mas da persistência de projetos formativos impostos em manutenção às estratificações de classe. Para esse processo, a negação de uma educação plena à classe trabalhadora converge, não por acaso, com o explícito erigir dos interesses da classe dominante brasileira, do que é exemplo a conjuntura de 2016. Tem-se assim o reforço à dualidade educacional, na qual para os subalternizados, retomase a centralidade de uma formação técnica e profissionalizante, limitada, quando ocorre, e à preparação acelerada para o mundo do trabalho. Já para o outro polo e seus estratos dirigentes, pouco muda, mantendo-se a ênfase na formação intelectualizada, voltada a assegurar o ingresso em universidades públicas (Kuenzer, 2017).

Ademais, cabe salientar que a relativa autonomia conferida às redes estaduais quanto à materialização do NEM não resultou em diferenças significativas em relação ao modelo nacional. Pelo contrário, o caso paranaense exprime problemáticas mais críticas que, conforme analisa Pio (2024), descambaram no combate direto aos opostos à contrarreforma, com vistas à manutenção de consenso. Consenso que gira em torno da imbricação entre imposições sociais, necessidades juvenis e demandas do mundo do trabalho, supostamente contempladas pelo NEM-PR – sobretudo no que diz respeito à mobilização das Competências Socioemocionais⁵ (CSEs) articulada à construção do Componente Curricular Obrigatório (CCO-PV).

Abrigada sob a pedagogia das competências e em congruência com os quatro pilares da educação de Delors, tal articulação atende ao intento do capital de modelar comportamentos no âmbito da totalidade social (Pronko, 2024). Objetiva-se, com isso, ir

⁵ Tais competências, que englobam habilidades como resiliência, adaptabilidade e autocontrole, são apresentadas como solução para os desafios do mundo (Accioly e Lamosa, 2021, p. 23). Trata-se, no entanto, de uma “modelagem comportamental nos tempos de crise estrutural” (Vasquinho e Lamosa, 2024, p. 177), que transfere para o plano individual a responsabilidade pela superação da precariedade.

além da formação restrita à produção, suprimindo possíveis radicalidades emergentes dos sintomas mais profundos da crise estrutural do capital (Vasquinho; Lamosa, 2024).

Ao integrar elementos psicológicos e emocionais ao modelo econômico hegemônico, essa abordagem influencia escolhas e decisões individuais, apresentando-as como fruto da “liberdade” (Chaui, 2025). Pulverizada sobre o campo educacional, tal perspectiva passa a (con)formar os estudantes ao *status quo*, circunscrevendo o ser e o agir à conjuntura imediata e transferindo para o plano subjetivo a responsabilidade por problemas estruturais (Pronko, 2024).

Tomando esses elementos como latentes no CCO-PV e imbricados às CSEs, este trabalho tem como objetivo analisar o descrito em tal componente conforme disposto no RCEM-PR, de forma a salientar a mobilização das CSEs e destacar seus objetivos para a educação da(s) juventude(s) – conforme recorte de vigência do documento (2021-2024). Para tanto, adotamos, como método, o Materialismo Histórico-Dialético, visando a uma análise que ultrapasse o empírico e revele as múltiplas determinações do objeto. A metodologia consiste em pesquisa qualitativa, com análise bibliográfica e documental, utilizando-se de ferramentas de análise de conteúdo.

Iniciamos o texto com considerações sobre o contexto e os percursos relevantes na emergência do NEM, destacando brevemente sua configuração no estado do Paraná. Em seguida, a partir dos resultados da pesquisa, debate-se o PV e as CSEs como eixos inextricáveis da (con)formação da(s) juventude(s), a partir da análise do RCEM-PR. Por fim, aproxima-se a discussão sobre os fundamentos e os componentes de uma perspectiva formativa radicalmente oposta, verdadeiramente voltada para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Cabe destacar que o texto é parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Contrarreforma do ensino médio: contextos e percursos

O percurso do NEM no Brasil insere-se no contexto da crise institucional deflagrada pelo golpe de Estado, evento que expôs a contradição insolúvel – especialmente nas sociedades periféricas – entre o encontro dos princípios democrático-liberais e o *ethos* capitalista. Neste processo impera a ideologia hegemônica, mobilizada com vistas a ocultar a impossibilidade de qualquer avanço qualitativo para o gênero humano sob tal articulação (Boron, 2019).

Desde as primeiras décadas pós-redemocratização brasileira, a emergência da ditadura do mercado demarcou as fragilidades da narrativa do Estado Democrático de Direito subordinado aos interesses do capital (Bianchetti, 2005; Boron, 2019). Esta dinâmica adquire maior expressão com uma nova ruptura completa, materializada pelo impeachment de Dilma Rousseff (PT), expondo o caráter funcional da democracia sob a hegemonia neoliberal.

Ao desviar das implicações de classe dos problemas enfrentados pelos trabalhadores, pavimentou-se, no âmbito do consentimento social, a construção de um Estado máximo para os interesses do capital e mínimo em direitos sociais (Bianchetti, 2005). Fundamento este, que conferiu legitimidade à interrupção da governança petista que, ainda que ancorada na conciliação de classes, atendia a algumas necessidades da classe trabalhadora. Acontece que, mesmo sem abandonar o dogma neoliberal, o PT avançou para além do que a elite nacional – cuja constituição emerge de um substrato sócio-histórico autoritário, colonizador e escravocrata – estava disposta a permitir (Ramos; Frigotto, 2023; Coutinho, 2022).

Engendrou-se, assim, um golpe jurídico-midiático-parlamentar, pelo qual Michel Temer (MDB) é alçado ao topo do poder Executivo. Ascensão que implicou, já nos primeiros momentos, a institucionalização da austeridade fiscal, fundamentando uma série de contrarreformas que suprimiram as “[...] vitórias da economia política do trabalho” (Coutinho, 2022, p. 124). Para a educação, emergiram o NEM e a BNCC, enquanto documentos normatizadoras da contrarreforma educacional, abrigados sob a narrativa da modernização, em vias de justificar o desmonte do EM (Ramos; Frigotto, 2023).

O aprofundamento desse processo, com a chegada de um governo de extrema direita ao Planalto, implicou a negação das demandas dos movimentos sociais mobilizados pela revogação do NEM – simbolizados pela campanha #RevogaNovoEnsinoMédio. Essa dinâmica se repete atualmente, mesmo com a retomada de Lula (PT) à presidência. O governo optou por uma postura rendida; ainda que eleito com amplo apoio de setores que demandavam a revogação do NEM, implementou o que veio a se chamar de “Novíssimo Ensino Médio” – mantendo a estrutura central fragmentadora e o ideário do protagonismo e do empreendedorismo.

Em detalhamento dos desdobramentos da contrarreforma sobre as redes de ensino estaduais, destaca-se a posição da SEED-PR ao impor o modelo nacional de forma

profundamente verticalizada (Pio, 2024). Negou-se, no contexto regional, as amplas demandas contrárias, simbolizadas pelo Movimento Primavera Secundarista de 2016, e limitou-se a participação da comunidade escolar a consultas públicas com prazos exíguos e transparência questionável (Silva *et al.*, 2022).

Erguida sobre tal processo, a materialização do NEM-PR, normatizada pelo RCEM-PR, tratou de privilegiar novos componentes curriculares como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. Nesse cenário, insinua-se que a formação do estudante paranaense, inserido no NEM-PR, não se daria mais pelo acesso aos saberes social e historicamente constituídos, mas pelo guiar tal processo por componentes curriculares carentes de definição clara, voltados à (con)formação de subjetividades alinhadas ao ideário neoliberal.

Tem-se, assim, o erigir da responsabilização individual em negação às bases concretas sobre as quais se ergue a precarização da vida, instrumentalizando os estudantes da escola pública para que sobrevivam aos desafios do presente e se preparem para as incertezas do futuro (Vasquinho, 2024). Diante dessa problemática central, ergue-se a necessidade de examinar criticamente as CSEs e sua articulação com o CCO-PV, no contexto da materialização da contrarreforma em nível estadual.

Projeto de vida: personalização formativa ou responsabilização pela precariedade?

Na análise do RCEM-PR, verifica-se o uso estratégico do discurso para reforçar o consenso social. Sobrepe-se aos fundamentos pedagógicos a retórica gerencial pautada em terminologias empresariais. A dimensão ideológica assume assim a forma de elemento pedagógico, pelo qual se opera a hegemonia neoliberal na adequação da força de trabalho às demandas do capital, tanto no aspecto técnico quanto, e especialmente, no ético-político.

Erguido sobre o viés utilitarista, tal enfoque fundamenta-se na razão de mercado, sob a qual a intensificação da expropriação econômico-material da classe trabalhadora converte o sufocamento e a opressão permanentes em destino daqueles não alinhados ao dogma neoliberal (Alves, 2009). Dogma do qual é componente a austeridade, cuja edificação nas últimas décadas, conforme Boron (2019), implicou a negação dos elementos mais essenciais à sobrevivência humana. Supraestruturalmente, a precarização

converteu-se em eixo de governo, instituições e sujeitos, catalisados pela financeirização e pela subsunção ao capital (Antunes; Alves, 2004).

Para aferir tais afirmações, o detalhamento analítico a seguir permite demonstrar, conforme representado nas Figuras 1 a 4, a operacionalização de tal dinâmica como escamoteamento do acesso ao conhecimento, visando ceder espaço ao CCO-PV imbricado às CSEs - processo orientado à (con)formação da(s) juventude(s) trabalhadora.

1. Dilemas juvenis (Figura 1): Redução das complexidades e contradições estruturais vivenciadas pela(s) juventude(s) à dimensão de fragilidades pessoais, cuja superação estaria na vontade e em boas escolhas orientadas pela autoculpabilização (Pronko, 2024).

Figura 1 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “dilemas juvenis”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).
Nota: Essa ilustração, assim como as próximas, foi confeccionada no aplicativo Canva com base no desenvolvido na etapa de análise categorial conforme orienta a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

O exposto delineia o eixo de legitimação da reformulação da oferta do EM paranaense, em especial, no que se define, na rede estadual de educação, como promoção da formação integral por meio do CCO-PV. Nesse contexto, a pretensa centralidade dos "[...] interesses individuais das juventudes [...]" com vistas à "[...] construção de uma sociedade civilizada, com oportunidades para todos" (Paraná, 2021, p. 800) coabita com o seu situar sob a conjuntura atual, que, conforme situa o RCEM-PR, "[...] anseia por estudantes preparados para a vida, no sentido lato, bem como para o mundo do trabalho" (Paraná, 2021, p. 824).

Assim, indica-se que, diante do ingresso precoce ao mundo do trabalho, dos salários de subsistência, das exaustivas jornadas laborais, da intensa repressão social e, muitas vezes, até mesmo da incerteza sobre o sustento de amanhã, a(s) juventude(s) internaliza(m) a rebeldia por sua condição (Ramos, 2011). Inferência sustentada especialmente pela ausência, no RCEM-PR, de uma menção objetiva às especificidades históricas e constituintes da atual conjuntura societal nacional à qual se pretende que os jovens se integrem. Tal omissão abrange fenômenos recentes, como o aprofundamento da dissolução das garantias trabalhistas e a intensificação da precarização do trabalho.

Sejam os relativamente longínquos – como os efeitos da crise de 2008 e as ondas globais de reconfiguração produtivo-econômica (e, conseqüentemente, laborais) por ela propagadas –, sejam os mais recentes, como o processo deflagrado no Brasil no pós-golpe de 2016, não consta qualquer contextualização do mobilizado como “dilemas juvenis” (Carvalho, 2018; Ramos; Frigotto, 2023). Longe de descuido, deliberadamente avança-se para além da secundarização das demandas concretas dos jovens da classe trabalhadora em relação à escola. Subjaz ao documento a noção de que os estudantes, em suas necessidades e limitações, especialmente aqueles em situação de profunda carência, permaneceriam nessa condição por próprio demérito.

Neste cenário, a submissão da escola a escolhas baseadas em predileções garantiria, conforme se alega, a resolução. Isto é o propagado como “[...] ensino significativo, onde as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem, assumindo a escola como um meio de alcançar os seus objetivos” (Paraná, 2021, p. 797). Nesse contexto, esclarecem-se os encaminhamentos metodológicos da dinâmica formativa ancorada na personalização da aprendizagem, orientada por “[...] metodologias ativas, mas principalmente metodologias participativas, bem como um conjunto de atividades práticas, técnicas diversificadas na promoção do protagonismo dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 12).

2. Aprendizagem Personalizada (Figura 2): retórica em que as metodologias são mobilizadas com vistas à constituição de um profissional resolutivo e adaptável, em detrimento da apropriação do conhecimento sistematizado e da apreensão crítica da realidade (Libâneo, 2022; Lima, 2009).

Figura 2 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “aprendizagem personalizada”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).

Nota-se, assim, a vinculação do protagonismo ao que é definido como metodologias participativas, enquanto suposta garantia da autonomia do estudante. Contudo, tais metodologias apregoam, sob a perspectiva neoliberal, a constituição de um “[...] profissional resolutivo e pragmático para resolver problemas imediatos e práticos” e que, em encontro com as CSEs mobilizadas, propagam “[...] mecanismos socioafetivos para aprimoramento das relações pessoais” (Libâneo, 2022, p. 1).

Tais afirmações são constatáveis nas linhas do RCEM-PR, na subordinação dos horizontes formativos sob os quais o processo de ensino e aprendizagem deve estar abrigado – isto é, às possibilidades, oportunidades e limitações dadas. Segundo o RCEM-PR:

Para que o Projeto de Vida se torne significativo para o estudante, aquele tem que ser compreendido como forma de construção, interlocução e representação de realização de desejos, levando em consideração a realidade social que está inserido, fomentando, com isso, um processo que leva a reexaminar suas possibilidades e limitações, bem como sua posição diante da vida (Paraná, 2021, p. 818).

Nesse contexto, por mais que se alegue desenvolver o “[...] protagonismo juvenil, que é a participação que gera autonomia, autoconfiança e autodeterminação no estudante” (Paraná, 2021, p. 819), constata-se que a mobilização da autonomia e das metodologias participativas, sob ótica pretensamente neutra ou abrigada somente nos interesses dos jovens, está associada, na realidade, a um “[...] ensino prático para fins imediatos, abandonando-se mediações teóricas e o processo de contextualização” (Libâneo, 2022, p. 101).

Denota-se, assim, a construção de uma autonomia da escolha desprovida de contextualização sobre a “[...] diversidade de questões relativas à ética destas ações [...]” (Vasquinho; Lamosa, 2024, p. 29) e acentuada pelo caráter tipicamente instrumental das metodologias ativas (Libâneo, 2022). Dessa forma, os estudantes veem seus interesses e necessidades convertidos em interesses e necessidades do capital, “[...] esse sim beneficiado pela anulação das possibilidades de uma visão das relações sociais de forma não-cotidiana” (Lima, 2009, p. 101).

Neste contexto, reitera-se o apelo pela oferta dos mais variados caminhos formativos. Tal retórica, porém, não se sustenta na realidade da escola paranaense. O propalado leque de trajetórias dissolve-se diante do que é efetivamente ofertado à maior parte dos estudantes da rede estadual. Das 349.356 matrículas registradas para o NEM-PR na rede pública estadual em 2024, quase um terço corresponde à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Conforme destaca e vangloria o próprio governo do Paraná (2024), essa modalidade é implementada por meio de PPPs e encontra-se em ampliação, com o objetivo de abranger um número ainda maior de alunos.

Tais fragilidades aprofundam-se ainda na transferência das oportunidades aos estudantes – efetivamente não encontradas na escola –, remetidas ao âmbito do trabalho juvenil. Essa dinâmica assenta-se no que está indicado na BNCC-EM como “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9), ou ainda, no que se define como aprender a aprender, orquestrado sob os ditames da produção, conforme normatiza o NEM (Brasil, 2017).

3. Aprender a aprender (Figura 3): (Re)orientação da formação escolar sob o ideário da máxima performance, sobressaindo a lógica produtiva sobre qualquer perspectiva formativa verdadeiramente crítica (Catini; Branco, 2022).

Figura 3 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “aprender a aprender”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).

A esse quadro agrega-se, conforme RCEM-PR, o tratamento do CCO-PV como “[...] aspecto importante [...] na formação dos estudantes em sua relação com o mundo do trabalho e a inserção de reflexões e atividades direcionadas às diversas carreiras profissionais que estão no horizonte dos egressos” (Paraná, 2021, p. 798). Afinal, como na selva – forma que assume o mundo do trabalho sob o capital –, não há espaço para todos; sob a égide neoliberal, prevalecem aqueles que melhor se adaptam.

Do exposto, compreende-se que, seja no itinerário técnico-profissionalizante, seja na dinâmica formativa contida no CCO-PV, efetivamente, os jovens estão trabalhando ou simulando trabalhar, no período letivo. Deduz-se, assim, que o “aprender a aprender” materializa-se, nos termos do RCEM-PR, na “[...] aprendizagem baseada em projetos, para que o trabalho em sala de aula, estando os estudantes na centralidade de suas aprendizagens, possibilite que os jovens pensem sobre seus projetos de vida” (Paraná, 2021, p. 790).

Nesses termos, superar-se-ia uma escola voltada a trabalhos específicos e de maiores qualificações, implicando a implementação de “[...] conteúdos no mínimo exóticos para essa etapa de ensino, como aulas de brigadeiro gourmet e manicure” (Guimarães, 2025, p. 1) como meio de preparação de sujeitos flexíveis que performem “[...] à capacidade de ação rápida e adaptativa” (Lima, 2009, p. 102).

4. Aprender a empreender (Figura 4): Trata-se da conversão de sonhos em metas e das aspirações em estratégias de gerenciamento de si. (Con)forma-se assim o homem-empresa, sujeito *accountable* que internaliza a responsabilidade total por sua condição e destino (Dardot; Laval, 2016; Pronko, 2024).

Figura 4 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “aprender a empreender”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).

Sob tal perspectiva, mesmo que as promessas de ampliação das possibilidades de trajetórias formativas não se cumpram – neste sentido, é importante ressaltar que os novos componentes foram introduzidos à custa da redução da carga horária da FGB (Barbosa; Francisco, 2024) –, o axioma formativo subjacente ao NEM-PR permanece vigente: a (con)formação do sujeito empreendedor. Afinal, em conformidade com tal ideário, o sujeito forja-se justamente nas necessidades e carências, sendo as dificuldades e os dilemas indutores da proposição de “[...] soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras” (Paraná, 2021, p. 810).

Assim, ainda que impelido a esgueirar-se pelos meandros da crise e de suas contradições, orienta-se que a(s) juventude(s) guie sua trajetória e ancore seus horizontes a um prometido e solitário sucesso vindouro. Estes passos são desenvolvidos pela articulação dos “[...] sonhos com a conjuntura social” (Paraná, 2021, p. 811). Nos termos de Catini e Branco (2022), tem-se com isso a consolidação de “[...] uma tecnologia social para modificação de comportamentos da juventude” (p. 964), enquanto prática de gestão da vida social em profundo descolamento da ação política coletiva.

Tais constatações expõem o fundamento sobre o qual se ergue toda retórica em tela, o de classe. Para esse fundamento, a formação empreendedora, enquanto “[...] instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (Dardot; Laval, 2016, p. 343), ruma à plena subsunção da vida ao capital (Antunes; Alves, 2004). Se a personalização da trajetória formativa, sob a égide do protagonismo e empreendedorismo, propaga a responsabilização individual pelas condições e

contradições estruturais, cabe destacar, ainda, o papel desempenhado pelas CSEs, elemento inextricável do processo de (con)formação juvenil aqui tensionado.

Projeto de Vida e competências socioemocionais: (con)formação da(s) juventude(s)

O debate educacional contemporâneo, de forma aguda no cenário brasileiro, centra-se na construção de demandas formativas atribuídas abstratamente à sociedade moderna. Sem um detalhamento de suas origens, essa retórica impõe uma agenda cuja adoção se imprime como via para superar os dilemas sociais atuais. Nesse cenário, conforme o RCEM-PR, a escola deve alinhar-se às mudanças conjunturais, preparando estudantes “[...] para a vida, no sentido lato, bem como para o mundo do trabalho, demonstrando competências socioemocionais” (Paraná, 2021, p. 814), especialmente quanto aos jovens cuja inserção laboral – em postos mais precários – é uma necessidade de subsistência.

O lastro deste processo, conforme define a OCDE (2015), ancora-se nos anseios dos jovens menos favorecidos por obter apoio para “[...] alcançar as mesmas oportunidades que seus pares favorecidos” (p. 24). Para tanto, propõe-se desenvolver as CSEs, enquanto erigir dos imperativos de flexibilidade, adaptabilidade e resiliência, apresentados como resposta às questões sociais e como estratégia de inserção no “[...] mundo do trabalho e suas transformações” (Paraná, 2021, p. 801). O objetivo, portanto, é despertar o “[...] sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/(re)conhecer seu lugar” (Paraná, 2021, p. 812), mesmo que tal lugar remeta a um mundo profundamente precarizado.

Em breve retrospecto, a correlação entre imposições formativas e determinações produtivas – mobilizadas no documento de forma abstrata sob a denominação das necessidades sociais, ou, neste caso, demandas contemporâneas – não constitui novidade histórica. Exemplo disso é o processo de expropriação do saber operário e (con)formação do operário-consumidor durante o taylorismo-fordismo, em deflagração da plena subsunção do trabalho ao capital (Antunes; Pinto, 2017).

No entanto, com a reestruturação flexível sob hegemonia neoliberal, impeliu-se o aprofundamento de tal dinâmica. Neste contexto, implementam-se estratégias sofisticadas de controle, com vistas à obtenção do consenso ativo em torno da (re)adequação do trabalhador como responsável por sua própria exploração (Lima, 2023), conforme ilustrado na Figura 5.

5. Demandas contemporâneas (Figura 5): incorporação produtiva e constituição da consciência, em escamoteamento da perspectiva crítica e favorecimento da resiliência e do pertencimento à realidade precária.

Figura 5 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “demandas contemporâneas”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).

A partir disso, depreende-se um horizonte formativo circunscrito a recompensas e resultados, cuja expressão maior residiria apenas no sucesso individual. Em seus termos, por meio do normatizado no RCEM-PR – especialmente no tocante à imbricação entre as CSEs e o CCO-PV –, prospecta-se uma formação de “[...] sujeitos que se planejam e projetam seu futuro são empreendedores do próprio caminho” (Paraná, 2021, p. 799), empreendimento que demanda, conforme exposto na Figura 6, habilidades específicas.

6. Saber ser (Figura 6): partindo do sacrifício no presente com vistas ao êxito futuro, sugere-se um estado de coisas e porvir orientados ao sucesso. Este seria, enquanto característica da sociedade contemporânea, reservado àqueles verdadeiramente determinados, esforçados, colaborativos e, sobretudo, aos que oferecem “[...] solução para problemas [...] corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum” (Paraná, 2021, p. 792).

Figura 6 – Nuvem de palavras em demonstração da frequência dos termos encontrados agrupados sob o tema “saber ser”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no recorte analisado do RCEM-PR (Paraná, 2021).

Realisticamente, contudo – isto é, considerando-se a totalidade social, na qual se processa o sociometabolismo do capital, inseparavelmente articulado às categorias de expropriação, exploração e opressão (Mészáros, 2011) –, as perspectivas distanciam-se bastante desse êxito garantido. Deflagrada a ascensão do Toyotismo e da correlata flexibilização e hiperautomação econômico-produtiva, em especial quanto ao seu desenrolar na periferia do capitalismo, percebe-se atualmente – e como tendência futura – o drástico aprofundamento da superexploração da força de trabalho, paralelamente à crescente demanda por mão de obra de baixa qualificação sob a imposição de remunerações de subsistência (Antunes, 2006).

Tendencialmente, o eixo da subjetivação/particularização que se destaca da formação ancorada nas CSEs, é o que permitiria unificar o documento analisado. Isso se exemplifica não apenas pela consideração dos problemas e preocupações como elementos puramente subjetivos, mas também pela transposição do combate a tais dilemas para o âmbito das predileções e da atuação individual, enquanto mobilização do protagonismo.

Frente a tal ideário hegemônico, em que se reduzem tanto as condições quanto as contradições econômicas, sociais e culturais à esfera individual/particular, é preciso recuperar os fundamentos concretos sobre os quais se erguem os problemas aos quais os jovens estão submetidos – fundamentos estes que efetivamente perpassam qualquer perspectiva de sua sobrevivência ante a exploração capitalista.

Considerações finais

A análise empreendida, ancorada no MHD, permitiu desvelar os fundamentos,

objetivos e possíveis limites da pedagogia da hegemonia materializada no NEM-PR, com foco na imbricação entre o CCO-PV e as CSEs. Como demonstrado, longe de representar uma inovação orientada à formação integral e à superação das desigualdades, a contrarreforma consolida um projeto societário que subordina radicalmente a educação aos imperativos do capital, aprofundando a dualidade histórica e a função adaptativa da escola para a classe trabalhadora sob os interesses do capital.

A investigação do RCEM-PR revelou um discurso permeado por contradições. Sob a retórica do protagonismo, da escolha e da atenção aos anseios juvenis, opera-se uma sofisticada tecnologia de gestão das subjetividades. O destacado a partir da análise de conteúdo expõe um ideário que reduz as complexidades estruturais a fragilidades individuais, convertendo a formação escolar em um treinamento para a própria exploração e a autoresponsabilização pelo sucesso ou fracasso.

Este projeto formativo, no entanto, choca-se frontalmente com a materialidade da vida da(s) juventude(s) trabalhadora paranaense. Em apreensão aos dados sobre o abandono escolar, as determinações estruturais – sobretudo a necessidade de trabalhar – pesam mais que o dobro da alegada falta de interesse em dar prosseguimento aos estudos (IBGE, 2024). Dissolve-se, assim, a ficção da livre escolha propagada no documento oficial, que não resiste à realidade concreta dos jovens, em que impera o trabalho precoce e precarizado (Kuenzer, 2017).

Ademais, a primazia da oferta técnica via PPPs, que faz do Paraná um dos estados com maior proporção de matrículas profissionais, em nada apazigua essa realidade, mas a ratifica: trata-se de (con)formar para uma inserção subordinada e imediata à produção, em aprofundamento ao EM dual. Distante da concepção unitária e emancipatória defendida por Frigotto *et al.* (2004), em que o trabalho é princípio educativo ontológico e mediação para a apropriação crítica do conhecimento e da cultura, o que se opera é uma subsunção total da vida ao mercado.

O trabalho é reduzido à práxis produtiva, a ciência a um pragmatismo instrumental, e a cultura, a interesses mercadológicos (Ramos, 2011). A formação integral anunciada dissolve-se na (con)formação do homem-empresa, resiliente, adaptável e responsável por sua própria sorte (Dardot; Laval, 2016). Portanto, os fundamentos que sustentam o CCO-PV e as CSEs no RCEM-PR são os da hegemonia neoliberal em sua fase mais aguda, que necessita criar e recriar, cotidianamente, o consenso ativo para conferir manutenção ao aprofundamento da exploração e opressão da classe trabalhadora

(Pronko, 2024).

Diante desse quadro, a revogação completa da Lei nº 13.415/2017 e de suas materializações estaduais, como o NEM-PR, mostra-se imperativa. Não se trata de um ajuste ou reformulação, mas da defesa intransigente de um projeto educativo radicalmente oposto. É necessário reafirmar o EM como direito social e etapa da educação básica unitária, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada; um EM que tenha como eixo central a articulação substantiva entre trabalho (como práxis humana), ciência e cultura, garantindo o acesso à plenitude da cultura e do conhecimento socio-historicamente constituídos, sem os quais não há emancipação possível.

Referências

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733> Acesso em: 06 jan. 2025.

ALVES, Giovanni. **A condição de proletariado**: a precariedade do trabalho no capitalismo global Londrina: Praxis, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 02 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, v. 58, 2017.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O novo Ensino Médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v19i1.98236> Acesso em 04 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORON, Atilio. **El Hechicero de la Tribu**: Mario Vargas Llosa y el liberalismo en América Latina. 1. ed. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996, e institui o Novo Ensino Médio. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016: Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília, 2016.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CATINI, Carolina; BRANCO, João Francisco Migliari. Sob nova direção: trabalho docente e privatização. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**: Santos, v.14, n.36, p. 961-983, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1391> Acesso em: 02 nov. 2025.

CHAUI, Marilena. **Ideologia: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383> Acesso em: 2 ago. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

GUIMARÃES, Cátia. **Com a nova Reforma do Ensino Médio, vai ter mesmo mais formação geral?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/com-a-nova-reforma-do-ensino-medio-vai-ter-mesmo-mais-formacao-geral> Acesso em: 01 jan. 2026.

ROSA, Schelder Gabriel Bertoncello. SANTOS, Franciele Soares dos. Novo Ensino Médio Paranaense: a formação por competências socioemocionais e o projeto de vida

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de cumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>Acesso em: 02 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: UFG, 2022. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html Acesso em: 16 jan. 2026.

LIMA, Marteano Ferreira de. Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sob a lógica do mercado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23031>Acesso em: 10 dez. 2025.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

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

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, Curitiba, 2021.

PIO, Camila Aparecida. **O “Novo” Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Paraná (2017-2023)**: uma Crítica sobre a Formação para a Sociabilidade Capitalista. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024.

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

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

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do Ensino Médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Ensino Médio no Brasil**: e sua (im)possibilidade histórica. São Paulo: Expressão Popular, p. 209–251, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí. Reforma do Ensino Médio no Paraná. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399–417, 15 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473> Acesso em: 12 abr. 2025.

ROSA, Schelder Gabriel Bertoncello. SANTOS, Franciele Soares dos. Novo Ensino Médio Paranaense: a formação por competências socioemocionais e o projeto de vida

VASQUINHO, Thiago. **Educação, autocracia e economia comportamental**: a “nova” face da concepção educacional hegemônica no Brasil. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2024. VASQUINHO, Thiago.; LAMOSA, Rodrigo. **Educação e modelagem do comportamento da classe trabalhadora no século XXI**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2024.

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro/a co-autor/a) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informações da Licença Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.