

O novo ensino médio em Minas Gerais e a racionalidade neoliberal

The new high school in Minas Gerais and neoliberal rationality

La nueva escuela secundaria en Minas Gerais y la racionalidad neoliberal

Paulo Romualdo Hernandes 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, Brasil.

paulohernandes40@gmail.com

Natália Oliveira Santos 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, Brasil.

nataliaoliveira.santos@sou.unifal-mg.edu.br

Jefferson Maximino Rio Branco 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, Brasil.

jeffersonmaximino@gmail.com

Lívia Bastos da Rocha Dias 

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, Brasil.

livia.rocha@sou.unifal-mg.edu.br

Recebido em 03 de setembro de 2025

Aprovado em 22 de setembro de 2025

Publicado em 18 de março de 2026

RESUMO

Este artigo analisa documentos que orientam ações e práticas para a implementação do novo ensino médio em Minas Gerais. A hipótese é que a concepção de ensino médio encontrada nos documentos orienta ações e práticas inscritas no discurso neoliberal. O estudo é documental – o principal documento analisado é o Currículo Referência de Minas Gerais – e bibliográfico, e seu fundamento teórico-metodológico encontra-se nos estudos sobre o neoliberalismo contemporâneo, sobre a nova razão do mundo, de produção da racionalidade individualista, formulados por Dardot e Laval. Para se contrapor ao discurso neoliberal, sobre a escola, o estudo se fundamenta nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que estabelece a função social da escola e, mais especificamente, do ensino médio. A conclusão do artigo é que a concepção do novo ensino médio pretende promover uma guinada individualista para a formação dos jovens estudantes.

Palavras-chave: Política Educacional; Novo Ensino Médio; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article analyzes documents that guide actions and practices for the implementation of the new high school system in Minas Gerais. The hypothesis is that the conception of high school found in the documents guides actions and practices embedded in neoliberal discourse. The study is both documentary—the main document analyzed is the Minas Gerais Reference Curriculum—and bibliographical, and is theoretically and methodologically grounded in studies on contemporary neoliberalism, the new rationality of the world, and the production of individualistic rationality, formulated by Dardot and Laval. To counter the neoliberal discourse on school, the study is based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, which establishes the social function of school and, more specifically, high school. The article concludes that the conception of the new high school system aims to promote an individualistic shift in the education of young high school students.

Keywords: Educational Policy; New High School; Neoliberalism.

RESUMEN

Este artículo analiza documentos que orientan acciones y prácticas para la implementación del nuevo sistema de educación secundaria en Minas Gerais. La hipótesis es que la concepción de la educación secundaria que se encuentra en los documentos orienta acciones y prácticas insertas en el discurso neoliberal. El estudio es tanto documental (el principal documento analizado es el Currículo de Referencia de Minas Gerais) como bibliográfico, y se fundamenta teórica y metodológicamente en estudios sobre el neoliberalismo contemporáneo, la nueva racionalidad del mundo y la producción de la racionalidad individualista, formulados por Dardot y Laval. Para contrarrestar el discurso neoliberal sobre la escuela, el estudio se basa en los supuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, que establece la función social de la escuela y, más específicamente, de la educación secundaria. El artículo concluye que la concepción del nuevo sistema de educación secundaria tiene como objetivo promover un cambio individualista en la educación de los jóvenes estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: Política educativa; Nueva escuela secundaria; Neoliberalismo.

Introdução

Em setembro de 2016, o Governo Federal editou a medida provisória 746, que naquele momento era nomeada de reforma do ensino médio. Essa ação tomou a todos de surpresa, sobretudo estudiosos da educação básica e de políticas públicas. A justificativa para fazer uma reforma no ensino médio com urgência era a necessidade em modernizá-lo, torná-lo mais atrativo para os estudantes das classes populares que não o estavam cursando ou que o estavam evadindo. Era preciso, segundo os elaboradores da medida provisória, adequar o ensino médio àquele dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que assumiam o papel de reguladores de políticas de educação para os países em desenvolvimento. A medida provisória foi rapidamente convertida na lei

13.415 e promulgada por Michel Temer em fevereiro de 2017. No entanto, a lei somente poderia ser implantada completamente a partir do lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), peça central do novo ensino médio, que ocorreu em dezembro de 2018.

Em Minas Gerais, o novo ensino médio regular teve início em 2022, prazo máximo estabelecido pela lei 13.415/2017 para sua implementação. Teve como ato inicial o lançamento do Currículo Referência de Minas Gerais, que orienta planos e ações para as escolas se adequarem às mudanças determinadas pela lei 13.415 e pela BNCC. O Currículo Referência de Minas Gerais e o documento orientador para ensino médio de tempo integral (EMTI) nos serviram de fonte para investigar qual concepção de ensino médio pretende o Governo de Minas Gerais para os estudantes. Dar-se-á destaque na análise dos documentos aos pontos do discurso que comprovem nossa hipótese de que a concepção de formação dos estudantes do ensino médio pretendida pelo Estado está relacionada ao discurso do neoliberalismo dos anos 1990.

Buscamos os estudos de Dardot e Laval (2016) para o tratamento analítico dos documentos. O estudo desses autores está fundamentado em Foucault (2008a) e na teoria do valor de Marx, e apresenta a ideia de que o neoliberalismo contemporâneo é muito mais que uma lógica ideológica ou econômica: pretende trazer a lógica do capital para todas as relações sociais e para o indivíduo. O indivíduo neoliberal, um ser abstrato universal, é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, protagonista em sua aprendizagem, segundo as escolhas que faz em seu projeto de vida. O sujeito é o mestre de suas escolhas, ainda que ele não tenha escolha. O estudo se ancora, também, nos estudos de Laval (2019) em que o autor apresenta a ideia de que o neoliberalismo dos nossos dias transformou a escola em uma empresa de serviços para formar indivíduos empreendedores de si.

Para se contrapor ao discurso neoliberal como proposta de resistência aos princípios da escola como empresa a formar o sujeito empresa, este estudo se apoia nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Segundo essa teoria pedagógica, a escola é imprescindível para a emancipação dos jovens das classes populares porque tem como função social o ensino e a aprendizagem do mais alto grau de desenvolvimento cultural produzido pela humanidade ao longo de sua história. Neste caminho, alguns pressupostos da psicologia histórico-cultural serão referência.

O estudo está estruturado em três seções. A primeira seção traz uma reflexão sucinta sobre o referencial analítico do neoliberalismo contemporâneo fundamentado em Dardot e Laval (2016) e Laval (2018a). A segunda seção apresenta uma análise crítica do documento Currículo Referência de Minas Gerais e traz o exame do modelo pedagógico proposto, fundamentado nos quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors. A terceira seção traz estudos sobre a retórica do protagonismo do estudante, ancorando o ensino médio no projeto de vida pessoal do aluno.

Referencial teórico para o tratamento analítico dos documentos analisados

O livro *A nova razão do mundo*, de Dardot e Laval (2016), foi elaborado no âmbito do grupo de estudos e pesquisas que ambos coordenam: *Question Marx*. Nele, os estudiosos franceses apresentam os limites do marxismo para analisar o neoliberalismo, por conta de o marxismo fazer um estudo “reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (DARDOT. LAVAL, 2016, P. 21), enquanto os estudos de Foucault (2008a) também apontam para uma racionalidade que generaliza a “concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). O novo sujeito, para o neoliberalismo dos nossos dias, segundo os estudiosos, é proprietário de seu próprio capital humano, e os resultados obtidos na vida são fruto de escolhas, decisões, esforços que dependem apenas de si.

Dardot e Laval desenvolvem a reflexão de que a racionalidade neoliberal dos anos 1980 e 1990 é resultado da crise do liberalismo que se acentua nos anos 1960 a 1980, cuja solução proposta por intelectuais e governos liberais consistia na autossuperação do capitalismo de concorrência entre as empresas e os Estados para a concorrência também entre os sujeitos. Essa autossuperação do capitalismo explicaria por que ainda não terminamos com o capitalismo (Queiroz, 2018). Para os autores Dardot e Laval, o neoliberalismo dos nossos dias produz muito mais que uma doutrina econômica ou ideológica, e sim uma nova racionalidade que atinge tanto os governantes como os indivíduos governados. O neoliberalismo dos nossos dias não deixa de ser a elaboração, a partir do liberalismo do século XVIII, de um sistema normativo que estende a lógica do capital para todas as relações sociais e todas as esferas da vida. O que está em jogo é o modo como os sujeitos, os indivíduos, se comportam uns com os outros. Nos nossos dias, como inovação do neoliberalismo a partir dos anos 1990, está a vinculação entre o modo como um homem é governado, o sistema normativo, e a maneira como ele próprio se governa (Dardot; Laval, 2016). Trata-se do aprimoramento do sujeito por si mesmo, para fortalecer o eu a fim de melhor se adaptar à realidade, tornar o eu mais operacional em situações difíceis. Nesse sentido, a formação do indivíduo deve estender-se pela vida toda.

A produção dessa nova racionalidade é uma estratégia sem um sujeito, sem ter sido formulada por um governo, embora Margaret Thatcher e Ronald Reagan tenham contribuído muito para ela. Trata-se de uma multiplicidade de processos heterogêneos que resultaram na nova razão do mundo:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil à esfera da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (Dardot; Laval, 2016, p. 379).

Essa lógica de Estado-empresa que concorre com outros Estados, originada do neoliberalismo dos anos 1990, foi realizada a partir da reforma do Estado que se processou por dentro, com várias ações que mudaram sua governabilidade: contra o intervencionismo estatal, com a privatização de empresas públicas, sobretudo com o estabelecimento de uma nova forma de o Estado governar-se, ao que se nomeou governança – condução das empresas, condução do Estado e do mundo. A condução do Estado está em consonância com a nova lógica neoliberal de uma empresa, dos oligopólios internacionais, a concorrer no mercado global.

Nesse ponto de governança, de Estado-empresa, os autores afirmam que, na Europa, tanto os governos de direita quanto as sociais democracias e a esquerda adotaram o pensamento neoliberal, mas com verniz de modernização do Estado, ou de terceira via, que na verdade era a via neoliberal.

A lógica de governo neoliberal é a lógica das empresas, da concorrência entre as empresas, que se estende aos indivíduos. Essa lógica de concorrência entre os indivíduos, de consumo, egoísta, tem minado a esfera do coletivo e do bem comum. Segundo Dardot e Laval (2016), a grande novidade do neoliberalismo reside na criação de mecanismos que tornam os sujeitos capacitados a aceitar as condições sociais que lhes são impostas. Ao agir sob a lógica de se autogerenciar como uma empresa, os indivíduos reforçam as relações de competição e criam estratégias de adaptação às condições cada vez mais duras do mundo do trabalho e das demais esferas sociais. Com as diversas instituições também operando sob a lógica de gerenciamento empresarial, os sujeitos passam a conceber esses espaços como prestações de serviço, como meios para aprimorarem suas habilidades de flexibilidade e versatilidade, a partir de um viés utilitarista.

Nesse ponto, a análise se encontra com o estudo de Laval (2019), *A escola não é uma empresa*. A escola torna-se, nessa lógica econômica e nessa racionalidade, uma empresa de serviços a produzir sujeitos competentes e hábeis para a aprendizagem ao longo da vida a fim de se adaptarem à flexibilidade e estarem dispostos, de modo ilimitado, a se conformarem às novas formas de produção da existência. A formação de indivíduos empreendedores de si impõe ao estudante a responsabilidade de sua aprendizagem e, também, de suas escolhas, de seu sucesso e de seu fracasso.

A escola, formadora de capital humano dos anos 1970, do capitalismo neoliberal daquela época, dá lugar à escola diversa dos anos 1990 para atender aos interesses e às demandas dos estudantes, dos clientes e de suas realizações pessoais, bem como das empresas, seja como trabalhadores ou consumidores.

O capitalismo e o neoliberalismo, por mais imperiosos e globais que sejam, não dominam o mundo social e cultural. Encontram forte resistência e muitos conflitos. A escola como superestrutura está intimamente relacionada com o capitalismo e com o neoliberalismo, que integram a infraestrutura da sociedade capitalista; contudo, de modo dialético, constitui também contradição ao capitalismo e ao neoliberalismo, bem como à produção de subjetividades empreendedoras flexíveis. Há elementos nela para a transformação do capitalismo e do neoliberalismo (Saviani; Duarte, 2012). Na luta de resistência ao viés neoliberal que se pretende imprimir na escola, é preciso,

segundo Laval (2019, p. 25), defender a “vocação emancipadora da escola e de tornar mais igualitário o acesso à cultura”.

A pedagogia histórico-crítica, que fundamenta a função social da escola neste estudo, para se contrapor à visão neoliberal e à produção de sujeitos empresa, coloca-se na defesa da escola enquanto possibilidade de promover a emancipação das classes populares, como instrumento importante para a luta de classes e para a transformação do capitalismo e do neoliberalismo. A escola, segundo essa teoria pedagógica, tem a função social de disseminação do saber sistematizado, complexo, das ciências, da arte e da filosofia, para que o estudante deixe os conhecimentos sincréticos de sua prática social do início de sua formação – em um mundo dividido em classes sociais, em que há concorrência por emprego e é necessário estudar e trabalhar no ensino médio – e se aproprie dos conhecimentos elaborados das ciências, da arte e da filosofia, ensinados pelo professor. Assim, abre-se para ele a possibilidade de realizar a catarse: objetivar a síntese entre a sua prática social e a apropriação dos conhecimentos complexos, na realidade concreta, na prática social, para sua própria transformação e, com isso, a transformação da sociedade.

O novo ensino médio e o Currículo Referência de Minas Gerais: a guinada individualista

Em setembro de 2016, o Governo Federal anunciou alterações impactantes para o ensino médio, que, inexplicavelmente, foram determinadas pela medida provisória 746. Segundo a Constituição Brasileira de 1988, medidas provisórias devem ser editadas para assuntos de relevância e urgência. No entanto, não é possível transformar a realidade concreta das escolas brasileiras com urgência. Tal ação pode ser chamada de ademocrática, pois o Executivo legisla, não respeitando o Legislativo (Dardot; Laval, 2016). A Comissão de Educação e os congressistas não tiveram tempo hábil para poder refletir sobre o assunto. Não houve diálogo com a comunidade educativa, com os pesquisadores em educação – da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), por exemplo –, tampouco diagnóstico sobre a importância das alterações pretendidas. A medida provisória foi convertida na lei 13.415/2017 após poucos meses de tramitação no Congresso.

O Ministério da Educação, que formulou a medida provisória, contou com a participação de organizações empresariais na sua elaboração, para fazer marketing em sua defesa e ajudar em sua aprovação no Congresso Nacional (Hernandes, 2019; Mueller; Cechinel, 2020). Houve, portanto, “uma diluição do direito público em benefício ao direito privado” (Dardot; Laval, 2016, p. 379). Os interesses dos empresários sobrepujaram os interesses da comunidade educativa – estudantes, professores, profissionais da educação, pesquisadores em educação.

A justificativa para o Poder Público Federal ter iniciado a reforma político-legal por medida provisória, segundo o ministro da educação à época, Mendonça Filho, seria modernizar com urgência o ensino médio a fim de adequá-lo ao ensino de países da OCDE¹ (Ferreti; Silva, 2017, p. 394). A justificativa está de acordo com a constituição do Estado-empresa que entende a escola como escola-empresa, uma vez que as orientações dessa Organização, dos anos 1990, têm como foco o modo

neoliberal de compreender o homem dos nossos tempos, ou seja, a ideia de que “o ser humano é essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado” (Laval, 2019, p. 67). Segundo essa posição, o estudante é visto como um recurso humano a ser atendido pela escola, um consumidor (Laval, 2019).

Outra justificativa para o lançamento de uma reforma impactante do ensino médio por medida provisória, para que se tornasse a lei 13.415, seria a retomada do projeto de lei 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que tinha recebido críticas do ministro da educação à época, Aloísio Mercadante, e também da comunidade educativa em geral, por seu caráter de flexibilização compulsória do currículo. O deputado teve de reelaborar o projeto de lei (Cunha, 2017). Ainda que o projeto de lei de Reginaldo Lopes tenha sido construído segundo os ditames do neoliberalismo, na proposta de flexibilização do currículo, o projeto foi debatido pelos movimentos sociais e pela comunidade educativa. No entanto, o governo Temer, que havia sido empossado em 2016, tratou de reeditar às pressas o projeto de lei 6.840/2013 (Ramos; Paranhos, 2022) e, ouvindo apenas os empresários, editou-o em medida provisória.

Entre as mudanças impactantes determinadas pela lei do novo ensino médio está a ampliação da carga horária, que deveria passar de 800 a 1.000 horas anuais em cinco anos – portanto, até 2022 – e chegar progressivamente ao período integral, somando 1.400 horas anuais. Em contrapartida, havia uma divisão da carga horária, de modo que, no máximo, 1.800 horas seriam destinadas para a BNCC e a outra parte da carga horária seria distribuída por flexíveis itinerários formativos. Após muita luta da comunidade educativa, sobretudo com o Congresso Nacional, em 2024 foi editada a lei 14.945 (Brasil, 2024), que retomou as 2.400 horas para os conhecimentos da base geral, para os três anos do ensino médio, ficando as outras 600 horas para os itinerários formativos.

Em Minas Gerais, o novo ensino médio se iniciou em 2017, no discurso jurídico e ideológico, com o decreto 47.227, de 3 de agosto de 2017, o qual dispõe “sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino público do Estado” (Minas Gerais, 2017). O decreto atendia à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), da educação de tempo integral, e incluiu, também, a lei 13.415, de fevereiro de 2017, que determinava a implantação progressiva do EMTI. É possível afirmar que o novo ensino médio em Minas Gerais se iniciou em 44 escolas de ensino médio com o que era a mudança mais impactante trazida pela lei 13.415/2017: a ampliação da carga horária até chegar a tempo integral (Ribeiro, 2024).

Segundo o documento orientador para o EMTI de 2022 (Minas Gerais, 2022), em 2019, o Governo de Minas adequou a proposta do EMTI regular e profissional a um modelo pedagógico que trouxesse mais consistência ao EMTI. Para tal objetivo, o Governo de Minas formalizou uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para o ensino médio integral regular e, além do ICE, com outras instituições privadas para o profissional. Uma das principais mudanças do novo ensino médio estava no currículo, que deixava de ser por disciplinas e passava a ser por áreas de conhecimentos, e também trazia a novidade dos itinerários formativos, a serem escolhidos pelos sistemas de ensino. Assim, ao final de 2021 e início de 2022,

último ano de prazo para a adequação dos sistemas de ensino à lei 13.415/2017, e após o lançamento em dezembro de 2018 da BNCC, foram lançados: o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022a), o documento orientador para EMTI (Minas Gerais, 2022), política inovadora e parceiros para EMTI profissional (Minas Gerais, 2021) e as matrizes curriculares para o estabelecimento em todas as escolas do Estado do novo ensino médio regular, integral regular e integral profissional (Minas Gerais, 2021).

Segundo o Currículo Referência de Minas Gerais, que está em análise neste estudo, o currículo do novo ensino médio deve ser interdimensional para possibilitar o exercício do modelo pedagógico dos quatro pilares da educação proposto pelo Relatório Internacional da Unesco:

O currículo interdimensional possibilita o exercício dos atuais quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da Unesco: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver; associando a formação básica a outros conteúdos, habilidades, competências e experiências que garantam a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2022a, p. 21).

O modelo pedagógico inovador, os quatro pilares da educação,² trazido de volta dos anos 1990 pelo Currículo Referência de Minas Gerais, inspirado na BNCC, está em consonância com as propostas de políticas liberais e neoliberais articuladas pela OCDE, pela Unesco e pelo Banco Mundial (Laval, 2019). No Brasil, essa política e pensamento econômico encontraram forte ressonância no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), para adequar a política econômica do Brasil às “sugestões” do Consenso de Washington, que determinou a política econômica neoliberal para os países da América Latina (Amaral, 2017). Política que pretende “um malthusianismo educacional que visa reduzir o esforço de escolarização” ou, o que é bem pior, “um aumento desse esforço, desde que este esforço se concentre nas habilidades e nos saberes úteis, que supostamente mais adequados aos jovens das classes populares e que atendem às necessidades das empresas” (Laval, 2019, p. 50).

O lema “aprender a aprender” aparece no primeiro pilar do relatório para a Unesco – Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: Aprender a Conhecer. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Unesco, 1998, p. 92). Essa referência participa da defesa de uma escola dita progressista, moderna e democrática. Para Duarte (2001), lemas como esse são corriqueiros nas reformas neoliberais na educação de vários países. Trata-se de fenômeno de esvaziamento de conteúdos em nome de competências, habilidades e inteligências emocionais para a vida que desconsidera os caminhos necessários para o próprio desenvolvimento da atenção, memória e pensamento, entre tantas outras funções psíquicas superiores, que não se desenvolvem sem a mediação e a apropriação de conhecimentos.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena

dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (Duarte, 2001, p. 28).

De acordo com Duarte (2001), esses pilares foram construídos a partir do construtivismo e estão repletos de ilusões – vez que defendem que o conhecimento é construído ativamente pelos próprios sujeitos em detrimento da transmissão do mundo externo para o sujeito. Esse lema sustenta a aprendizagem a partir da autonomia, sendo mais importante o método de aprendizagem do que o acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade. “Sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38).

Segundo o que se depreende do Relatório da Unesco (1998), não faz sentido os jovens trabalhadores aprenderem os conhecimentos elaborados, complexos, das ciências, da filosofia e da arte, em uma sociedade do ultratecnicismo, em que a técnica resolve tudo. Propõe-se para os estudantes que aprendam por si mesmos, que aprendam a fazer, que aprendam a ser, que aprendam a conviver e assim serão protagonistas em sua aprendizagem e na vida. Trata-se da lógica da racionalidade neoliberal contemporânea, de formar os jovens com personalidades flexíveis (Dardot; Laval, 2016) para se adaptarem ao mundo de transformações instantâneas do ultratecnicismo, da atualidade. A preocupação dos intelectuais orgânicos empresariais não é somente com a preparação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, preparar capital humano, mas para serem empreendedores de si.

Os indivíduos que precisam se conduzir nesse espaço devem, então, se adaptar a esse meio concorrencial, funcionando como empresas que administram um capital de recursos a maximizar. Longe de ser anormativo ou subgovernamentalizado, o espaço neoliberal é sobreinvestido por técnicas comportamentais cada vez mais refinadas que afetam toda a vida, até o mais íntimo do indivíduo (Laval, 2020, p. 76).

A racionalidade neoliberal propaga a lógica de gerenciamento empresarial, influenciando na conduta de indivíduos e no *modus operandi* de diversas instituições, inclusive da escola. Tal lógica se ancora em preceitos como flexibilidade, empreendedorismo e concorrência. No caso da relação aluno-escola, há uma grande tendência de olhar para o papel da escola e dos conhecimentos escolares a partir de uma perspectiva utilitarista, que concebe a instrução como algo estritamente mercadológico, afirmando que só é relevante adquirir saberes e conhecimentos que sejam úteis para prosperar na sociedade de mercado e/ou que trarão algum retorno financeiro. O sujeito-empresa está cercado por inconstâncias e instabilidades, sobretudo no mundo do trabalho. Dessa forma, o grau de competência dos sujeitos não é mais medido “por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, ou seja, a posição que ele ocupa numa classificação, porque passa-se a confiar na avaliação mais fina e regular de suas competências postas efetivamente na prática a todo instante” (Dardot; Laval, 2016, p. 351-352).

A escola, segundo esse modelo pedagógico, “deixa de conduzir o aluno às sendas do saber sistematizado” (Duarte, 2016, p. 140) e passa a colaborar para que vá por si mesmo em busca do conhecimento, prescindindo do outro, do professor, da escola e, sobretudo, do Estado. Para esse modelo pedagógico, aprender sozinho é mais valorizado que aprender conhecimentos elaborados transmitidos por alguém (Duarte, 2001).

Trata-se, no discurso retórico, de uma guinada individualista (Laval; 2019). O jovem do ensino médio público sendo formado na racionalidade de “que os resultados obtidos na vida são fruto de decisões e esforços individuais”, e que dar-se bem ou não na vida é “exclusivamente consequência de percursos, bem-sucedidos ou não, de realização pessoal” (Dardot; Laval, 2016, p. 346), não levando em conta as diferentes classes sociais. A função social da escola passa a ser proporcionar ao jovem estudante “ferramentas suficientes para que ele tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma autoaprendizagem continuada” (Laval, 2019, p. 72), a fim de que cada um possa “revelar o tesouro escondido dentro de si” (Unesco, 1998, p. 90).

À luz desse novo modelo pedagógico, os jovens estudantes das classes populares podem abandonar a acumulação dos conteúdos escolares, aqueles desenvolvidos historicamente pela humanidade e transmitidos pela escola, para se dedicarem a conhecimentos que lhes possibilitem aprendizagens ao longo da vida e lhes permitam adaptar-se às transformações instantâneas da economia e do mercado de trabalho por si mesmos (Duarte, 2001). No lugar de uma carreira e de uma profissão, as quais, segundo a OCDE, estão condenadas à extinção, os jovens das classes populares serão formados para se reciclarem com rapidez e facilidade (Laval, 2019).

O Currículo Referência de Minas Gerais e o protagonismo no projeto de vida dos estudantes

Segundo o Currículo Referência de Minas Gerais, os estudantes do novo ensino médio devem ser protagonistas no seu conhecimento (Minas Gerais, 2022a, p. 13):

Pensando as diversas juventudes a serem atendidas e entendendo as culturas juvenis em sua singularidade, a escola precisa se organizar, avançando na compreensão desse manancial com sua diversidade e dinâmicas distintas, reconhecendo que esses jovens deverão ser protagonistas na construção de seu conhecimento.

As juventudes protagonistas na construção de seu conhecimento, protagonismo firmemente relacionado aos quatro pilares da educação, serão despossuídas, portanto, do ensino dos conhecimentos complexos, dos conceitos elaborados, do enriquecimento do universo de significações mais imediatas, promovidos pela escola, pelo professor (Martins, 2013). Segundo esse modelo pedagógico, os estudantes formulam seus próprios juízos de valor a partir dos conhecimentos mais imediatos, no caso, do senso comum, e, assim, se adaptam às circunstâncias da vida.

Nesse mesmo sentido, discorre o documento que pretende orientar planos e ações para o currículo do novo ensino médio, o Currículo Referência de Minas Gerais (2022a), obedecendo os ditames da BNCC, de 2018, apresentando sua concepção de formação para os estudantes do novo ensino médio:

A Base Nacional Comum Curricular e os currículos elaborados a partir dela têm papéis complementares para a garantia do direito à aprendizagem, assegurando que estudantes desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores, essenciais “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 7) em diversas interações que lhes são propostas, considerando as especificidades locais, regionais e globais. Essa estrutura adota a tônica da flexibilidade como premissa de organização curricular, permitindo a construção de currículos e proposições pedagógicas que atendam de forma mais adequada às especificidades locais e à multiplicidade de interesses de estudantes, estimulando, assim, o protagonismo e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Minas Gerais, 2022a, p. 15).

Essa concepção de formação traz de volta dos anos 1980/1990 o discurso das competências elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional, segundo o qual a formação por competências significaria melhor competitividade entre as empresas, além de melhorar o ingresso e a permanência dos trabalhadores (Silva, 2019).

O empoeirado discurso das competências e habilidades (Silva, 2018), da BNCC e do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais pretende propiciar aos estudantes do ensino médio currículos que atendam aos seus interesses e estimulem seu protagonismo, que fortaleçam o desenvolvimento de seu projeto de vida, a fim de que sejam flexíveis para resolver os problemas do cotidiano. Trabalhar com competências e habilidades em vez de “conhecimentos realmente apropriados, mas não necessários e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (Laval, 2019, p. 83). Limita a aprendizagem das classes populares a conhecimentos úteis e flexíveis para resolver os problemas do cotidiano.

Dez são as competências prescritas pelo documento analisado, dentre as quais daremos destaque à competência de número 6:

A competência 6 refere-se ao *trabalho e projeto de vida*. Na primeira dimensão, o trabalho pedagógico deve considerar a compreensão sobre o mundo do trabalho e a preparação para ele, buscando desenvolver nos estudantes a criticidade e uma visão ampliada sobre desafios, relações e oportunidades associados ao mundo do trabalho na contemporaneidade, levando-os a reconhecer o valor do trabalho para a transformação social e a realização pessoal. E, ainda, deve buscar que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar suas potencialidades, aspirações e desafios para escolhas mais assertivas, estabelecendo metas, inclusive com projeções financeiras, para a vida

profissional presente e futura. [...] Na segunda dimensão, as propostas e práticas docentes devem propiciar aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidade de lidar com desejos, fragilidades pessoais, frustrações e adversidades no desenvolvimento e alcance de seus objetivos e metas, aprimorando suas potencialidades, adquirindo autoconfiança, determinação e percebendo as adversidades e desafios como forma de crescimento e aperfeiçoamento das habilidades inter e intrapessoais, refletindo sobre seu desenvolvimento e suas metas e objetivos (Minas Gerais, 2022a, p. 16).

O trabalho pedagógico deve, portanto, preparar os estudantes com competências e habilidades para a compreensão do mundo do trabalho, flexível, dos nossos dias. Deve levar os estudantes do ensino médio a reconhecer o trabalho para a transformação social e para a realização pessoal, de modo que eles desenvolvam a capacidade de analisar suas potencialidades e aspirações mais assertivas, estabelecendo metas, inclusive com projeção financeira. A racionalidade neoliberal que passa a orientar diferentes esferas sociais, que vai desde questões macroeconômicas e estruturais até o modo de conduta e subjetividade dos indivíduos, no caso em tela, orientando como deve ser o trabalho pedagógico para o ensino médio, gera um fenômeno social que resulta na produção de empreendedores de si, isto é, sujeitos que se definem enquanto empresas e se orientam a partir da lógica da concorrência e da competição. Essa racionalidade “estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 30). Nesse sentido, o mercado, o mundo do trabalho flexível, representa o meio formativo da ação humana; ele é, em última instância, o espelho e o modelo de conduta pelo qual os sujeitos se autoeducam, se autodisciplinam e se autoconstroem. A vida deve ser gerenciada tal como uma empresa, pois, em um mundo de incertezas, flexível e em constantes transformações, os indivíduos devem buscar continuamente meios de vencer os percalços e adversidades individualmente, sem buscar explicações de ordens estruturais e sociais.

Na segunda dimensão da competência de número 6, projeto de vida, o documento orienta que as propostas e práticas pedagógicas propiciem aos estudantes a capacidade de lidar com seus desejos, suas fragilidades e frustrações pessoais, de modo que desenvolvam sua capacidade de alcançar metas e objetivos. Segundo Newton Duarte (2024), para se interrogar sobre o desenvolvimento humano, é preciso considerar o processo histórico de construção da cultura, a constituição do indivíduo como resultado de sua inserção nas relações sociais mediadas pelo trabalho e pela cultura, sendo a atividade humana o elemento central no desenvolvimento das funções que de fato favorecem o aprendizado. Nessa perspectiva, a formação do ser humano não pode ser reduzida a um acúmulo de competências instrumentais ou à adaptação a exigências imediatas da vida pessoal do estudante, como tem proposto a atual política do ensino médio em Minas Gerais, de acordo com a concepção de educação proposta pelo Currículo Referência. Ao esvaziar o papel formativo da ciência e do conhecimento historicamente sistematizado, e ao centrar-se no protagonismo do estudante, na busca pelo conhecimento de si, de suas aspirações

peçoais e em projetos de vida desconectados das condições materiais e objetivas da existência, essa política reforça processos de alienação, entendida aqui como a cisão entre o significado e o sentido das ações. Assim, a escola, em vez de contribuir para a superação da alienação, tende a reproduzi-la, ao negar ao jovem o acesso àquilo que poderia emancipá-lo: o conhecimento científico, a arte, a filosofia e a compreensão crítica de sua inserção histórica, deixando à própria sorte de cada um os rumos da sua história.

Para Viégas, Oliveira e Neto (2023, p. 269), há uma proposta intencionalmente precarizada da escola pública, “forjada para atender os ditames do capital”. A escola tem, segundo os intelectuais ligados aos empresários, o papel de preparar os estudantes com competências e habilidades para resolver os problemas da vida cotidiana. Em um contexto cada vez mais neoliberal, vão se intensificando os ataques a uma educação pública emancipadora, levando ao seu desmonte. A BNCC, desde a educação infantil até o ensino médio, traz na sua estrutura concepções individualistas, meritocráticas, que buscam formar o sujeito para ser mais uma engrenagem a fazer girar a política neoliberal do país (Viégas; Oliveira; Neto, 2023, p. 270). Para o ensino médio, conforme salientam os mesmos autores, esse desprotejo está ainda mais nítido. Responsabilizam-se os estudantes por caminhos e escolhas, de projetos e sonhos empíricos que jamais poderão ser concretizados ao orientar ações e práticas que levem os jovens estudantes do ensino médio a compreenderem e se prepararem para o mundo do trabalho, para desenvolver e alcançar metas e objetivos, em seus projetos de vida, inclusive com projeções financeiras:

é mais uma desculpa para uma profissionalização precária e precoce, que vai atingir em cheio os filhos da classe trabalhadora, dificultando-lhes ou mesmo inviabilizando uma formação ampla e crítica, assim como a apropriação efetiva de conhecimentos que os ajudariam na própria compreensão da sua situação de oprimido (Viégas; Oliveira; Neto, 2023, p. 271).

A BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais, submetidos aos ditames das intervenções governamentais, e assumindo o papel de instrumentos para a viabilização do mercado flexível dos nossos dias, passam a desempenhar um duplo papel como reguladores gerais do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, estabelecendo práticas de racionalidade política. O governo passa a exercer funções reguladoras, buscando legitimar e implementar uma racionalidade política em sua relação com o sistema educacional e com as forças de mercado. Nas palavras de Foucault, o governo neoliberal passa a “introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade” (Foucault, 2008a, p. 200).

Nesse contexto, pensar o estudante do ensino médio como parte do modelo de subjetivação que a reforma lhe impôs, no discurso de ser ele protagonista na sua aprendizagem e no seu projeto de vida, demonstra o quanto esse estudante deve e é convocado a se reinventar como forma de resistência contragovernamentalidade, como meio de escapar das engrenagens e de seus moldes na instrumentalização da lógica do capital. Deste modo, resistir é recusar a naturalização da norma concorrencial, recuperando o sentido público e emancipatório do saber.

O Currículo Referência de Minas Gerais traz como eixo nuclear dos itinerários formativos a personalização da aprendizagem no projeto de vida do estudante, e a matriz curricular (Minas Gerais, 2021) traz o projeto de vida como componente curricular para os três anos do ensino médio. Nesse eixo nuclear e no componente curricular é visível a produção de subjetividades individualistas, descritas por Dardot e Laval. Veja-se o que o documento tem a prescrever para o projeto de vida dos jovens do ensino médio de Minas Gerais:

O projeto de vida do estudante precisa ganhar contornos e diretrizes no presente, correspondendo às demandas e expectativas individuais, no sentido de que o jovem tem o tempo que ainda está por vir para a concretização de suas propostas. Além disso, sua estruturação deve ser flexível, visto as variáveis (pessoais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras) que irão ocorrer entre a elaboração do projeto e a sua efetivação – não podemos nos esquecer, por exemplo, que os estudantes irão experimentar também no ambiente da escola encontros e desencontros, conquistas e frustrações, gerir expectativas e decepções, dialogar, argumentar e, por vezes, aprender a ceder sua opinião, além de outras situações que irão impactar profundamente suas perspectivas e levar a revisões e reestruturações de seus planos e postura individual. Por fim, é indiscutível o fato de que *o projeto de vida é exclusivamente do estudante* e, por isso mesmo, intransferível: deve ser pensado, arquitetado e ulteriormente executado unicamente por ele – mesmo que seja constituído a partir de influências diversas, como conselhos de familiares ou reflexões e discussões orientadas na escola (Minas Gerais, 2022a, p. 312-313, grifo nosso).

Nesta perspectiva de ter como central o projeto de vida de cada estudante, que, como afirma o Currículo Referência, deve tratar de demandas individuais e indiscutivelmente ser exclusivo do estudante e intransferível, a escola pode estar disseminando a ideia de que o que vale para a vida dos estudantes é o individualismo, o egoísmo social, que pode “desembocar em movimentos reacionários e até mesmo no neofascismo. As condições de um confronto de grande amplitude entre lógicas contrárias e forças adversas em escala mundial estão se avolumando” (Dardot; Laval, 2016, p. 9). Produção de subjetividades em que os interesses individuais se sobrepõem aos interesses coletivos.

No Documento Orientador (Minas Gerais, 2022) do novo ensino médio integral regular e profissional, a Secretaria esclarece que o novo modelo pedagógico da “escola da escolha”, desenvolvido pelo ICE,³ tem centralidade no jovem e em seu projeto de vida, e que todas as ações da escola devem se movimentar para que o jovem possa concretizar seu projeto de vida a fim de que se torne solidário, autônomo e competente. Nesse modelo da escola da escolha, que integra gestão e modelo pedagógico – e que, segundo o Documento, garante eficácia na formação acadêmica, para a vida e nas competências do século XXI, assim como nos quatro pilares da educação –, os jovens estudantes são seres abstratos, universais, e se tornam solidários, autônomos e competentes por meio do discurso.

Ter como um dos eixos do documento o chamado “projeto de vida” mostra como essa política é perversa [...] ao individualizar o projeto de

uma vida e colocá-lo como um eixo escolar como os outros, a política meritocrática mostra não apenas sua face lacunar e mistificadora, mas também sua irresponsabilidade perante o verdadeiro combate às desigualdades sociais: enquanto esperam que os jovens “se virem” e “sejam responsáveis pelo seu próprio futuro” (Viêgas; Oliveira; Neto, 2023, p. 270).

O discurso retórico encontrou resistência dos estudantes do ensino médio, dos professores e outros profissionais da educação. As formas de resistência manifestadas diante dos processos de controle, padronização ou racionalização do ensino, segundo os ditames neoliberais, não se deu de maneira fortuita ou meramente reativa. Ela se ancora em princípios que transcendem o simples cumprimento ou não das normas e tarefas do dia a dia: tratou-se de lutas que se apoiaram no coletivo, com “forte consciência coletiva”. Segundo Foucault (2008b, p. 241), “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder, tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”.

Conclusão

O novo ensino médio é determinado pelos modos de produção da existência dos nossos dias, o capitalismo, o neoliberalismo. Muito mais que uma doutrina econômica ou ideológica, trata-se da produção de uma nova racionalidade para o mundo, o sujeito-empresa. As competências, as habilidades, a autoaprendizagem, o autoconhecimento, o projeto de vida, o protagonismo, sejam para os jovens estudantes da elite ou das classes populares, decorrem do esforço de cada um. Segundo a concepção das ações e práticas inscritas nos documentos para a implantação do novo ensino médio em Minas Gerais, sobretudo o Currículo Referência, a escola não deve dirigir os estudantes para as sendas dos conhecimentos elaborados das ciências, da filosofia, das artes, mas, sim, ensinar aos alunos, de modo quase que informal, que não precisariam da escola para se virarem na vida como ela é, para estabelecerem seus projetos de vida, nas condições de vida que tenham. Esse modelo educacional que procura atender o mercado de trabalho está em consonância com as diretrizes educacionais formuladas pelo Relatório da Unesco e com a OCDE, dos anos 1990, ao submeter os princípios educacionais à lógica econômica. Os estudantes são formados como uma mercadoria, produtores, por si mesmos, de capital humano, e não para se emancipar e poder fazer suas escolhas.

O discurso retórico dos documentos formulados para implantação do novo ensino médio em Minas Gerais, assim como a BNCC, evidenciam que as escolas que o Estado e os empresários pretendem para os jovens do ensino médio, sejam públicas de periferia ou privadas da elite, são aquelas em que os professores estimulem os estudantes a registrar os sonhos e as expectativas que têm em sua realização. Escola que se inscreve na nova razão do mundo, em que o Estado-empresa transfere o sucesso ou o fracasso da formação do estudante para as costas do próprio estudante, pois o projeto de vida é pessoal de cada um deles e a sua realização, também. O neosujeito é obrigado a fundamentar-se em si mesmo.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>>. Acesso em: 26 de fev de 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em 20 de ago de 2025.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto Lei 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 17 de fev de 2017.

BRASIL. Lei 14.945 de 31 de julho de 2024. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de jul de 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604>. Acesso em: 26 de fev de 2025.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigostikiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. São Paulo: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio, aval, pol. publ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em 15 de mar de 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 26 de fev de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo do rei. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644434731>. Acesso em: 11 de jun de 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 27 de fev de 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução Márcia P. Cunha e Nilton. K. Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 40, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>. Acesso em: 01 de set de 2025.

MINAS GERAIS. Resolução SEE 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Orientador do Ensino Médio de Tempo Integral, 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência de Minas Gerais, 2022a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto 47.227, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Ensino médio em tempo integral profissional de Minas Gerais. Construção de política inovadora com rede de parceiros, 2021.

MUELLER, Rafael; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493531>

v. 45, n. 1, p. e48/1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644435680>. Acesso em: 13 de jun de 2025.

QUEIROZ, Felipe. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Cad. CRH**, v. 31, n. 8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100012>. Acesso em 23 de maio de 2025.

RAMOS, Marise. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Acesso em: 10 de jan de 2024.

RIBEIRO, Marcos Bento. **A implementação do ensino médio de tempo integral – estudo de caso**. Dissertação. Universidade Federal de Alfenas, 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 28 de jan de 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>. Acesso em: 01 de set de 2025.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

VIÉGAS, Lúgia de Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina; NETO, Hélio da Silva Messeder. A acidez indigesta da Base Nacional Comum curricular. In: VIÉGAS, Lúgia de Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina; NETO, Hélio da Silva Messeder. **Existirmos, a que será que se destina?** Medicalização da vida e formas de resistência. p.269-272. Salvador: EDUFBA, 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Em maio de 2017, o Brasil formalizou a adesão à OCDE. Desde 1994, o país participava de seus grupos de estudos e assessorias e, em 2007, foi considerado país parceiro engajado dessa instituição de normalização econômica global. Os efeitos dessa adesão foram sentidos, sobretudo pelas classes populares, em 2015, quando em seu relatório os intelectuais orgânicos da OCDE recomendaram ao Brasil uma regra de gastos fiscais (ou seja, de redução de investimentos em educação e saúde), o que resultaria em 2016 na PEC 241, editada na emenda constitucional 95/2016 de restrição de investimentos em saúde e educação por 20 anos (Mueller; Cechinel, 2020).

² Os quatro pilares foram formulados para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: Educação, Um Tesouro a Descobrir (Unesco, 1998), conhecido como Relatório Jacques Delors.

³ A parceria com o ICE para a adoção do modelo pedagógico, dessa organização sem fins lucrativos, assim como os outros parceiros ligados ao mundo empresarial, evidencia os interesses concretos do Governo de Minas na formação dos jovens estudantes do Estado. O ICE tem como investidores Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, instituição privada sem fins lucrativos, Espírito Santo em Ação, organização não governamental, Itaú BBA, Fiat Chrysler, Jeep, Trevo Tecnologia Social, EMS, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura, organização privada sem fins lucrativos.