

DOI: <https://doi.org/10.5902/2236672588486>

## **“Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar**

*“New High School” and educational neoliberalism: impacts  
on the curriculum and school management*

*“Nouveau lycée” et néolibéralisme éducatif: impacts sur  
les programmes scolaires et la gestion scolaire*

*La “Nueva Escuela Secundaria” y neoliberalismo  
educativo: impactos en el currículo y la gestión escolar*

**id Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima**

Universidade Federal de Campina Grande

**id José Marciano Monteiro**

Universidade Federal de Campina Grande

**id Valdonilson Barbosa dos Santos**

Universidade Federal de Campina Grande

### **Resumo**

Com o início do Governo Lula, crescem os questionamentos ao Novo Ensino Médio e, entre os argumentos pela revogação, destacam-se os apontamentos sobre o caráter neoliberal da reforma que o instituiu. Procuramos contribuir para o debate a partir da identificação e análise das consequências do neoliberalismo educacional, baseando-nos nas definições de Dardot e Laval (2016) e de Laval (2020). Realizamos análise documental, partindo da Lei 5.692/1971 até chegar à publicação da BNCC e ao edital do PNL 2021, passando por quatro propostas até a Lei 13.415/2017, cuja revogação segue em pauta no PL 5230/2023. A ligação entre o Novo Ensino Médio e o neoliberalismo é mais sofisticada que um ataque genérico ao ensino público. Trata-se, antes, da difusão de uma visão sobre o fazer educacional, com impactos sobre as instituições escolares e sobre a formação das subjetividades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Reforma educacional, Estado empresarial, Novo Ensino Médio, Neoliberalismo.

**Abstract:** In Brazil, with the beginning of the Lula Government, questions about the so-called “Novo Ensino Médio” (NEM), a educational change in Secondary Education. Objections have grown and, among the arguments against NEM, stands out those about its neoliberal nature. We seek to contribute to the debate by identifying and analyzing the consequences of educational neoliberalism, based on the definitions of Dardot and Laval (2016) and Laval (2020). We carried out documentary analysis, starting from Law 5,692/1971 until reaching the publication of the BNCC and the PNLD 2021 notice, going through four proposals until Law 13,415/2017, the repeal of which remains on the agenda with PL 5230/2023. The link between the New Secondary Education and neoliberalism is more sophisticated than a generic attack to public education. It is, rather, the dissemination of a perspective about educational practice, with impacts on school institutions and the formation of students' subjectivities.

**Keywords:** Educational reform, Business status, High School Reform, Neoliberalism.

**Résumé:** Avec le début du gouvernement Lula, les questions sur le nouvel enseignement secondaire se sont multipliées et, parmi les arguments en faveur de son abrogation, se distinguent les notes sur le caractère néolibéral de la réforme qui l'a institué. Nous cherchons à contribuer au débat en identifiant et en analysant les conséquences du néolibéralisme éducatif, en nous basant sur les définitions de Dardot et Laval (2016) et de Laval (2020). Nous avons réalisé une analyse documentaire, depuis la loi 5.692/1971 jusqu'à la publication du BNCC et de l'avis du PNLD 2021, en considérant quatre propositions jusqu'à la loi 13.415/2017, dont l'abrogation reste à l'ordre du jour dans PL 5230/2023. Le lien entre le nouvel enseignement secondaire et le néolibéralisme est plus sophistiqué qu'une attaque générique contre l'éducation publique. Il s'agit plutôt de la diffusion d'une vision sur la pratique éducative, qui provoque des impacts sur les institutions scolaires et sur la formation des subjectivités des élèves.

**Mots-clés:** Réforme éducative, État des affaires, Nouveau lycée, Néolibéralisme.

**Resumen:** En Brasil, con el inicio del Gobierno Lula, crecieron los cuestionamientos sobre el chamado “Nuevo Ensino Médio” (NEM), generando cambios en la Educación Secundaria. Entre los argumentos para su derogación, destacan los apuntes sobre su carácter neoliberal. Buscamos contribuir al debate identificando y analizando las consecuencias del neoliberalismo educativo, a partir de las definiciones de Dardot y Laval (2016) y Laval (2020). Realizamos análisis documental, a partir de la Ley 5.692/1971 hasta llegar a la publicación del BNCC y del aviso PNLD 2021, pasando por cuatro propuestas hasta la Ley 13.415/2017, cuya derogación permanece en agenda con PL 5230/2023. El vínculo entre NEM y el neoliberalismo es más sofisticado que un ataque genérico a la educación pública. Se trata, más bien, de la difusión de una visión sobre la práctica educativa, con impactos en las instituciones escolares y en la formación de las subjetividades de los estudiantes.

**Palabras clave:** Reforma educativa, Estado-empresa, Reforma de la escuela secundaria, Neoliberalismo.

## Introdução

Na definição de políticas educacionais, há diversos debates de base, que dizem respeito às expectativas depositadas no sistema educacional, ao currículo escolar entendido como adequado a tais intuítos e às formas de condução das instituições e profissionais da educação. Em cada um desses aspectos, decisões são tomadas com base em interesses políticos e perspectivas teóricas – estejam eles claros ou não nos textos que as instituem.

No Brasil, desde o processo de redemocratização, as políticas educacionais têm sido pressionadas em dois sentidos distintos: preparação de cidadãos que se engajem na vida política de maneira fundamentada e autônoma e, em paralelo, adequação a um mercado globalizado que se expande e passa a exigir trabalhadores capazes de constante atualização. Como retórica, esse conjunto amplo de expectativas de formação para o trabalho e para a cidadania é antigo e foi reafirmado mesmo na reforma educacional do governo militar. Variam, entretanto, as concepções de cidadania, o desenho curricular mais ou menos restrito às demandas de mercado e as prescrições mais ou menos rígidas para o trabalho docente. Entre as medidas que evidenciam os impactos do neoliberalismo educacional no Brasil, destacamos, neste artigo, os debates sobre o ensino médio e as consequências da lei 13.415/2017, que impacta diretamente os 7,9 milhões de estudantes atualmente matriculados na última etapa do ensino básico no Brasil<sup>1</sup>. Com isso, procuramos fundamentar o debate sobre a revogação da medida, atualmente representada no PL 5230/2023, enviado ao Congresso Nacional pelo Governo Federal.

Passado o tempo de adequação, o “Novo Ensino Médio” é uma realidade em disputa e, a despeito dos discursos entusiásticos feitos no momento de sua instituição, a realidade na escola é de pressão sobre estudantes, professores e gestão escolar, no sentido de uma adequação a valores e diretrizes de ação estranhos ao campo da educação e, em vários aspectos, prejudiciais ao trabalho pedagógico. Diante dos danos previstos desde os debates iniciais e constatados ao longo do processo de implementação do “Novo Ensino Médio”, a posse de Luiz Inácio Lula da Silva foi acompanhada por ampla campanha pela revogação da Lei 13.415/2017. Inicialmente, o resultado foi uma consulta pública pouco democrática, de caráter homologatório, como bem denominou Daniel Cara (Beloti, Grzeca, Bohrer, 2023). Apesar de não corresponder aos anseios de participação popular, a consulta teve como resultado o rechaço ao Novo Ensino Médio, traduzido nos projetos de lei atualmente em tramitação (sobre os quais trataremos ao final do artigo).

Neste trabalho, tomamos como objetivo contribuir para o debate sobre a revogação do “Novo Ensino Médio” a partir de um aprofundamento da compreensão das raízes neoliberais dessa reforma e de suas consequências. Para tanto, no tópico 1, começamos por retomar o histórico de debate sobre o perfil do ensino médio brasileiro, com foco nas iniciativas que ocorreram a partir de 2012. Em seguida, no tópico 2, procuramos aprofundar o conceito de neoliberalismo seguindo Dardot e Laval (2016) e Laval (2020), de modo a possibilitar, no tópico 3, a análise dos documentos centrais de debate sobre o ensino médio brasileiro, partindo da Lei 5.692/1971 até chegar à publicação da Base Nacional Comum

---

<sup>1</sup> Dados do Censo Escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2022)

Curricular (BNCC) e ao edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021. Nesta análise, a identificação das consequências do neoliberalismo educacional será dividida em dois blocos: os impactos no currículo e as mudanças na gestão do sistema educacional e das instituições escolares.

### **Ensino Médio: uma história de disputas**

Não é de hoje que o Ensino Médio necessita de reforma. Essa compreensão, no entanto, pode levar a diferentes diretrizes sobre que mudanças fazer e a quem elas se devem destinar. Na medida adotada em 1971 (lei 5.692/1971), a despeito do objetivo anunciado, houve um claro direcionamento para a profissionalização acelerada, que respondia pela maior parte do currículo do segundo grau (atual ensino médio). Com a reforma do Regime Militar, foram abandonados princípios democráticos sonhados na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/1961, que não chegou a ser implementada). Paralelamente, adotava-se a perspectiva eficientista na administração.

Esse enfoque na eficiência e na reprodução social tornou-se um marco não apenas para a definição de conteúdos e objetivos, mas também para a metodologia de ensino, resultando nos programas de planificação da educação (Sacristán, 1990; Pacheco, 2001; Kliebard, 2011). Tudo isso era aplicado com o suporte de uma estrutura administrativa de caráter gerencialista, com rígido controle e vigilância constante sobre os docentes.

Sob a égide do tecnicismo, o trabalho dos professores foi submetido a padrões estritos – da preparação das aulas à avaliação da aprendizagem (Moreira, Silva, 1999; Pacheco, 1990; Lopes, 2002). Em contraponto, no período de redemocratização, as associações profissionais e estudiosos da educação reivindicaram o rompimento com o gerencialismo das políticas educacionais eficientistas. Naquele final da década de 1980, o currículo voltou a ser visto como estratégico para a educação, mas substituindo a diretriz de controle dos professores pela valorização da autonomia docente e discente. Além das questões pedagógicas, tratava-se também de rever a balança entre educação vocacional e formação geral, entendendo-se a escola como parte da construção de uma cultura democrática.

Após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), tudo levava a crer que a formação integral e a autonomia das instituições de ensino seriam consolidadas. Entretanto, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999, o que se vê é a implementação de outra forma de controle, baseada na competição entre sistemas de ensino a partir dos mecanismos de metas e bônus - especialmente a partir da implementação das avaliações externas de larga escala em todos os níveis. Recrudescer também a concepção de escola como antessala da vida profissional (Laval, 2019).

A partir de 2012, no governo Dilma<sup>2</sup>, formou-se na Câmara dos Deputados a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio. No documento inicial da comissão, ainda se falava na necessidade de melhoria das condições de trabalho e salário

---

<sup>2</sup> Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) presidiu o Brasil entre 2011 e 2016, tendo sido derrubada por um conluio que a destituiu em seu segundo mandato. Assumiu o cargo o então vice-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB).

dos docentes, da formação específica nas disciplinas ministradas, bem como de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade sem perda da identidade dos diversos componentes curriculares (Brasil, 2013a).

Após dezessete meses, porém, o resultado do trabalho foi o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, cuja justificativa partia de um diagnóstico de evasão escolar e da “necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola” (Brasil, 2013b, s/p). O caminho apontado pelo PL era a redução da quantidade de disciplinas e conteúdos, além da formação generalista de professores por área de conhecimento – indicando a intenção de oficializar a prática de atribuir diversas disciplinas a um mesmo professor na escola básica.

Conforme demonstram Quadros e Krawczyk (2019), já era perceptível naquele processo a pressão do setor empresarial e dos organismos multilaterais por uma reforma que aproximasse o ensino médio da preparação para o mercado de trabalho, baseada na crítica ao currículo único e à baixa proporção de matrículas no ensino técnico profissionalizante.

Após meses de debate, a comissão elaborou um substitutivo para o projeto de lei, que, no entanto, não chegou a ir a plenário, tendo sido atropelado pela medida provisória 746, editada logo no primeiro mês do mandato de Michel Temer (MDB). A Reforma do Ensino Médio foi anunciada como caminho para uma escola mais atrativa para os jovens, aumentando sua autonomia, melhorando a qualidade do ensino e reduzindo a evasão escolar e até mesmo os índices de desemprego do país.

Na exposição de motivos da Medida Provisória (MP), argumentava-se que a diversificação de 20% do currículo, prevista desde 1998, não era cumprida porque “a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas”, resultando em um currículo “extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Bezerra Filho, 2016, p. 2).

Se o PL já representava perdas em relação ao documento produzido inicialmente pela comissão, a medida imposta por Temer radicalizou ainda mais a precarização da escola básica, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de português, matemática e língua inglesa e instituindo o currículo organizado pela BNCC e por cinco itinerários formativos, condicionados à oferta pelos sistemas de ensino (desobrigados de garantir todas as possibilidades).

Na versão definitiva da reforma, com a lei 13.415/2017, a MP foi reproduzida com alterações pouco significativas, como a determinação de que a BNCC referente ao ensino médio incluísse “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. A mudança foi simbólica, posto que o parágrafo 3 do artigo 35 estabeleceu que as únicas matérias obrigatórias durante os três anos do ensino médio são língua portuguesa e matemática, podendo as demais serem ofertadas em apenas uma das séries ou reunidas em módulos temáticos, não havendo obrigatoriedade expressa das disciplinas em si, muito menos uma carga horária mínima para cada uma. Ademais, ficou determinada uma ampliação gradativa da carga horária, indo de 800 para 1.400 horas por ano. Embora o tempo na escola tenha aumentado, a carga horária anual de 2.400h, antes dedicada apenas à formação propedêutica, passou a ser limitada ao máximo de 1.600h destinadas ao

cumprimento da BNCC, sendo o restante reservado à base diversificada com os itinerários formativos (Brasil, 2017).

Na campanha pela revogação da Lei 13.415/2017, entidades estudantes, associações docentes e diversos setores da militância progressista acusam a reforma de ter caráter neoliberal e, embora concordemos com essa caracterização, entendemos que poucas vezes ela é fundamentada com clareza. Quando isso ocorre, a justificativa para a denominação costuma basear-se na participação de fundações privadas na elaboração e implementação da reforma e no direcionamento dos egressos do ensino médio público de forma aligeirada para um mercado de trabalho precarizado. Porém, conforme detalharemos no tópico 3, há expressões menos evidentes e mais profundas pelas quais a razão neoliberal adentra as escolas e sistemas de ensino antes mesmo da implementação do “Novo Ensino Médio”, que vem aprofundar e legitimar tal tendência neoliberal na educação. Antes de apontarmos o caráter neoliberal do “Novo Ensino Médio” e suas consequências, convém estabelecer de que neoliberalismo estamos falando.

### **Neoliberalismo e Estado empresarial**

O liberalismo se constitui, na modernidade, como uma das principais linguagens e teoria política e econômica. Em sua dimensão política, surge com a finalidade de limitar o poder despótico dos reis; em sua dimensão econômica, liberalizar as relações comerciais entre os particulares. Não há como pensar o Estado moderno sem o liberalismo. É a teoria que permitirá a construção da primeira geração de direitos: civis e políticos. O liberalismo é, portanto, a “arte e a doutrina do ‘menor governo como princípio de organização da razão de Estado’” (Laval, 2020).

O nascimento dos Estados constitucionais tem, na linguagem do liberalismo, o arcabouço juridicamente institucionalizado. É desta inspiração que emergirá, por meio do constitucionalismo moderno, a engenharia estatal da separação dos poderes (legislativo, executivo e judiciário). Isso não seria possível sem a separação legal do público e do privado. O princípio que regerá as democracias constitucionais contemporâneas será o da legalidade, fundamentado na norma maior: a constituição. O liberalismo tem como finalidade garantir e assegurar os direitos naturais: liberdade, propriedade e vida (para utilizar uma terminologia jusnaturalista).

O neoliberalismo, embora terminologicamente se expresse como um novo liberalismo, em sua dimensão histórica, e na sua razão de ser, tem se configurado muito mais como ruptura que continuidade do liberalismo clássico. O princípio da legalidade, por exemplo, que se tornou central nas constituições liberais modernas, vem sendo contraposto pelo princípio da concorrência. As sociedades contemporâneas deixaram de lado o princípio da legalidade, mas este tem sido utilizado com fins de privilegiar a ação privada em detrimento da ação pública do Estado.

O que se quer afirmar, com outras palavras, é que diante das pressões exercidas pelos conglomerados econômicos e pelas oligarquias financeiras, em várias democracias liberais contemporâneas, as regras do jogo vêm sendo alteradas de forma que o interesse da ação privada tem se sobreposto ao interesse da ação pública. Esta parece-nos ser uma das

modificações que têm ocorrido, nos Estados com a morfologia neoliberal, guiada pelo princípio da concorrência (Dardot, Laval, 2016).

O neoliberalismo, enquanto governamentalidade<sup>3</sup>, apropria-se da linguagem e da norma jurídica empresarial, expandindo-a para as mais diversas esferas do mundo social. Não se trata, apenas, de um reflexo da financeirização da economia, nem tampouco uma expressão do modo de produção capitalista. É isso também. E algo mais. O neoliberalismo, apropriando-se do quadro jurídico institucional, impõe a lógica de empresa para todo o tecido social. Tal feito tem produzido uma nova subjetividade, orientando as maneiras de agir, pensar e sentir dos indivíduos, através da concorrência, que se transforma em norma (Dardot, Laval, 2016).

A ordem do mercado assume, portanto, primazia nas relações, levando à compreensão da liberdade não mais como um direito natural, mas como resultado da ação do Estado, que deve garantir e assegurar a liberdade comercial. É preciso e faz-se necessário, para a economia de mercado funcionar, que os indivíduos internalizem a concorrência como princípio gerador das práticas. Este princípio deve, portanto, estar presente em toda e qualquer instituição. Não se trata de um fenômeno exclusivo das instituições privadas; deve ser expandido, inclusive, para as ações do Estado que, portanto, deve se portar como uma empresa (Dardot, Laval, 2016).

### **Estado empresarial: a generalização da competição**

Vê-se que, diante desta nova formatação instaurada pelo neoliberalismo, o Estado internaliza a lógica da concorrência, aplicando-a a si mesmo e expandindo-a para todo o tecido social. Isto não é possível sem a produção de uma subjetividade vinculada aos modos de agir da pessoa comum. O neoliberalismo, enquanto sistema normativo, opera sobre as condutas dos indivíduos, expandindo a mentalidade de empresa através de uma racionalidade própria. Com isto, constrói-se uma nova moralidade e uma concepção de ser humano pautada em uma ideia de competência, na cultura do desempenho e na eficiência do agir humano. O indivíduo deixa de ser pessoa física e se torna, perante a linguagem do Estado-empresa, pessoa jurídica, empreendedor individual (Dardot, Laval, 2016).

O Estado empreendedor, nesse sentido, longe de ser mínimo, é interventor, age para garantir que a lógica de empresa atravesse todas as relações humanas, instaurando uma nova morfologia política que permite “(...) a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência submetida às exigências de eficácia semelhantes às aquelas a que se sujeitam as empresas privadas” (Dardot, Laval, 2016, p. 272).

Esta intervenção não se dá para ampliar direitos ou dirigir os investimentos públicos; ao contrário, tem como intuito garantir que a concorrência se torne o princípio

---

<sup>3</sup> Numa perspectiva foucaultiana, entende-se por governamentalidade um modo complexo de exercer poder sobre uma população, ou seja, de governar a conduta dos sujeitos, que ocorre a partir da atuação de um conjunto articulado de dispositivos do que o autor denomina micropoderes, que têm como elemento em comum o fato de ampararem-se em saberes que produzem instituições, racionalidades e subjetividades (Foucault, 2008).

condutor das relações. Daí a condução das privatizações e da internalização de princípios normativos das empresas em seu funcionamento. Funda-se, com isto, uma nova concepção de ser humano que tem no homem-empresa, o sujeito empreendedor de si, o capital humano como uma categoria que expressa quantitativamente a competência (Dardot, Laval, 2016; Laval, 2020).

Isto nos leva a entender porque, para além das privatizações, assiste-se, em vários países no Ocidente, a um processo de transformação das regras e normas que regem as ações dos indivíduos nas instituições públicas e na sociedade. Não se trata necessariamente de privatizar as instituições de ensino; mas, antes, de adequá-las, modificando-as, através dos regramentos; transpondo a lógica das empresas privadas para o setor público. Com o neoliberalismo, o mercado se transforma em princípio regulador das ações do Estado, que assume a responsabilidade fornecer um "quadro jurídico-político estável e garantindo as condições monetárias e orçamentárias de seu funcionamento" (Laval, 2020, p. 64). Esta é a feitura do Estado-empresa.

### **Resultados das políticas neoliberais na educação**

Como indicam Dardot e Laval (2004), o neoliberalismo não se resume ao poder do capital financeiro, às políticas econômicas, mas diz respeito, sobretudo, a um modo de governo sobre os seres humanos que afeta todas as instituições. A escola, sua gestão e o trabalho pedagógico não estariam imunes a essa governamentalidade. Assim, percebe-se claramente a introdução do princípio da concorrência e da obsessão pela eficiência<sup>4</sup> no sistema educacional brasileiro. Mais ainda, percebe-se a participação de entes privados na formulação das políticas educacionais, seja através das comissões que as planejam, seja através da oferta de produtos e serviços para a implementação das medidas (Moura, 2022).

Podemos destacar dois impactos do neoliberalismo educacional sobre as escolas e sistemas educacionais, ambos, consideravelmente aprofundados com o “Novo Ensino Médio”. O primeiro, abordado no tópico 3.1, diz respeito ao estreitamento da missão da escola à preparação para o trabalho, empobrecendo a formação geral; o segundo, apresentado no tópico 3.2, refere-se à gestão empresarial da educação.

### **A “educação do século XXI”: empobrecimento curricular**

As disputas em torno do Ensino Médio não ocorrem à toa. Desde seu surgimento, a instituição escola reflete algum projeto de sociedade, em nome do qual desenham-se as atividades, normas e rotinas a serem seguidas pelos educandos. Mas foi apenas no início do século XX, com a expansão da industrialização e a massificação do acesso à escola, que a organização desse espaço e das atividades nele desenvolvidas passou a ser alvo de padronização em larga escala. Com vistas principalmente à adequação moral de imigrantes e à massificação da instrução básica para trabalhadores das indústrias, o sistema

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que eficiência diz respeito não apenas a atingir metas, mas a fazê-lo com o menor custo - o que muitas vezes entra em choque com princípios que deveriam reger os serviços públicos.

educacional estadunidense adotou uma ideologia eficientista que rapidamente se estabeleceu como hegemônica na elaboração de políticas educacionais para muito além de suas fronteiras (Moreira, Silva, 1999).

Com a expansão da indústria taylorista/fordista, cresceu a demanda por treinamento de baixo custo para um grande número de trabalhadores, o que levou à busca por sistemáticas eficientes. Dada a forte ligação entre o Estado de bem-estar social, a política de pleno emprego e o crescimento econômico no fordismo, as necessidades do mercado passaram a ser entendidas como necessidades sociais da educação – tendo como maior exemplo a teoria do capital humano (Manfredi, 1998).

Assim, nas décadas de 1960 e 70, a ideia de qualificação formal passou a ser tomada como índice de desenvolvimento socioeconômico, dando relevância a taxas médias de escolarização, duração da escolaridade e associação entre instrução escolar e profissionalização. Ao ser usada como parâmetro internacional de avaliação, essa perspectiva foi incorporada às políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo a partir da ação das agências internacionais de desenvolvimento (Manfredi, 1998).

Nas décadas finais do século XX, começaram a surgir várias propostas de renovação da educação, tendo em comum a ideia de que preparar um sujeito para o século XXI demandaria da escola objetivos, organização curricular e práticas pedagógicas inovadoras. Tudo isso deveria ocorrer em consonância com as rápidas transformações tecnológicas e o acesso cada vez mais facilitado a informações através das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Entre os marcos do estabelecimento dessa agenda, destaca-se o relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco em 1996, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors *et al.*, 2010). A premissa é que o desafio da educação no século XXI consiste em equilibrar as necessidades humanas de convivência e de desenvolvimento integral com as demandas da sociedade tecnológica e competitiva, em que conhecimento geral e saber especializado precisam andar juntos.

Nesse aspecto, repete-se a expectativa de que a educação levará ao desenvolvimento econômico e social, como se o desemprego e a pobreza resultassem da inadequação entre as ofertas de formação e as demandas do mercado, a serem enfrentadas a partir de sistema de ensino mais flexível e diversificado. O conceito de educação ao longo da vida é assim indicado como possibilidade constante de aprimoramento da formação e estreitamento das pontes entre escola e trabalho (Delors, 2010).

Mais que o desemprego, porém, o diagnóstico de Delors e equipe sublinha como problemas a exclusão social, a desigualdade entre as nações, a degradação ambiental e a persistência das guerras. Os autores afirmam que o objetivo do relatório é oferecer pistas para enfrentar três grandes desafios intelectuais e políticos do século XXI: um desenvolvimento humano sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a renovação de uma vivência concreta da democracia.

Quatro pilares são apontados, então, como bases para uma educação adequada à construção contínua dos sujeitos humanos para o século XXI: aprender a conviver, aprender a conhecer (ou aprender a aprender), aprender a fazer e aprender a ser. Adicionalmente, é expressa uma preocupação de que essa educação se adapte à sociedade da informação, em que a facilidade do acesso a um grande volume de dados precisa ser acompanhada pela capacidade de coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar as

informações (Delors *et al.*,2010). O perfil do egresso a ser formado no ensino médio com essas diretrizes é incompatível com aquele da educação de inspiração taylorista, rígida e cerceadora da criatividade, posto que a demanda seria de inovação, trabalho em equipe, responsabilidade socioambiental, preparação para conviver com a alteridade e competências de resolução de problemas e mobilização de conhecimentos irreduzíveis ao treinamento mecânico e à memorização.

Ora, para formar sujeitos com tais capacidades, seria preciso reforçar a formação geral, ampliando o foco das atividades escolares para muito além dos objetivos cognitivos. Entretanto, o que se vê nas reformas amparadas nesse discurso é, ao contrário, uma restrição do currículo escolar com vistas não à formação humana e à cidadania, mas tão-somente à adequação ao novo contexto de transformações do capitalismo global. Nesse sentido, os objetivos socioemocionais traçados no chamado “projeto de vida”, instituído como componente curricular nos mais diversos estados, não faz referência a direitos sociais, mobilizações coletivas ou bem comum, mas tem como foco o planejamento do sujeito em torno de seus objetivos individuais, sendo ele responsabilizado por alcançá-los ou não, como bem exemplificam os dados do estudo de caso de Santos (2021). Destaque-se aqui o papel dos entes privados na elaboração desse componente, a exemplo do Instituto de Corresponsabilidade em Educação.

### **Flexibilização e pedagogia das competências: debates pedagógicos e implementação contraditória**

Entre as medidas adotadas a partir da década de 1990, em consonância com as indicações de instâncias supragovernamentais, está a organização do currículo por competências - modelo prescrito em Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB Nº 3, 1998) e refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (Brasil, 2000).

Na pedagogia das competências, o currículo passa a ser organizado a partir de objetivos amplos e eminentemente ligados à prática, cuja consecução não é alcançável por uma única disciplina e, portanto, podem ser perseguidos por caminhos diversos, em arranjos interdisciplinares e transdisciplinares. Essa proposta decorre da emergência de novos discursos sobre o conhecimento e os efeitos negativos do excesso de disciplinarização, responsável por um descolamento entre o que se estuda na escola e a realidade dos estudantes e, ainda, pelo isolamento dos docentes em suas disciplinas, gerando para os alunos a impressão de que o próprio conhecimento é fragmentário. Essa é a mesma demanda expressa por Edgar Morin (2003), em outro relatório da Unesco que se tornou paradigmático. Nele, Morin (2003) conclama os docentes a encararem a complexidade do real, indo além das fronteiras disciplinares e aproveitando as oportunidades trazidas pelas novas TICs.

Os conteúdos, portanto, saem do centro do currículo, que passa a ser pensado em função do desenvolvimento da capacidade de mobilizar conhecimentos em situações-problema. Por um lado, a flexibilização dos conteúdos em nome do desenvolvimento de competências pode significar uma liberdade em relação às infindas listas de “matérias para

dar conta”, que sobrecarregavam docentes e estudantes, bem como a possibilidade de estimular a aprendizagem a partir de situações práticas. Por outro lado, abre-se caminho para a desvalorização ou mesmo eliminação das especificidades das disciplinas, cujo ensino possui entre seus propósitos, alguns que só dizem respeito àquele campo de saber.

A princípio, trata-se apenas de uma forma de sublinhar que a educação tem como fim não a aprendizagem de conteúdos, e sim o desenvolvimento de competências para lidar com as informações “através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas” (Brasil, 2000, p. 11). Na prática, porém, a adoção desse modelo tem sido feita de forma que o intuito de priorizar a aplicação do conhecimento sobre a memorização de informações tornou-se justificativa para uma desvalorização do conhecimento disciplinar.

É essa a trilha tomada pela BNCC para o ensino médio, que, diferente dos documentos curriculares anteriores, já não traz listas de competências a serem desenvolvidas pelas disciplinas, passando a fazer apenas indicações por área de conhecimento. O documento curricular aponta para a supressão de disciplinas e para a formação de professores por área, como se o conhecimento específico não fosse necessário para atuar na educação básica. Essa tendência de restrição ao conteúdo vocacional e aos conhecimentos básicos da língua e da matemática vem sendo assumida pelas políticas curriculares, mas tal adesão entra em choque com o que esses mesmos documentos propõem em suas extensas listas de competências a serem desenvolvidas, pois a realização de tais objetivos demanda condições que não são minimamente oferecidas nas escolas brasileiras.

A contradição resultante é perceptível, por exemplo, na expansão do ensino em tempo integral. O percentual de estudantes com carga horária média de 7h por semana ou mais na escola correspondia a 9,9% do total de matrículas em 2018 e alcançou 19% do total em 2022 (Brasil, 2022). Longe de expressar aumento da qualidade, esses números revelam os resultados da imposição da ampliação de carga horária e dos itinerários formativos profissionalizantes pelas redes estaduais de ensino, responsáveis por um aumento de 36% no número de matrícula na modalidade de ensino médio integrado à educação profissional nos últimos cinco anos (passando de um total de 584.564 em 2018 para 794.955).

A precarização da etapa final do ensino, destaque-se, não se reflete de forma idêntica na rede privada, pois o ensino integral é adotado em apenas 9,1% das escolas privadas de ensino médio, enquanto, nas públicas, alcançou 20,4% das instituições em 2022 (Brasil, 2022). O aumento de carga horária tem chegado aos estudantes do “Novo Ensino Médio” não como diversificação das possibilidades de vivenciar a escola, e sim como exaustão e repetitividade, conforme constatado por Costa (2022, p. 62-63), em levantamento junto a 222 estudantes dessa etapa da educação básica no estado da Paraíba. Ao serem questionados sobre disciplinas que poderiam ser dispensadas ou ter carga horária reduzida, os informantes indicaram de forma expressiva a rejeição a componentes da base diversificada (Projeto de Vida, Eletiva, Avaliação Semanal, Pós-médio e Disciplinas empreendedoras). O resultado se inverteu diante da pergunta sobre componentes que deveriam ter carga horária ampliada, com destaque para História, Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Matemática, Física, Química, Sociologia e Filosofia.

A implementação do currículo por competências e do ensino por projetos, com valorização da pesquisa e da interdisciplinaridade, apontados como metas na BNCC, pressupõe adequação aos contextos locais e trabalhos interdisciplinares por parte de docentes com tempo para estudar e liberdade para experimentar. Mais ainda, para que sejam capazes de elaborar conjuntamente projetos interdisciplinares de forma que sua prática não se limite a uma lista de conteúdos, esses professores precisam ser capazes de criar seus próprios objetivos, selecionando e construindo materiais e práticas pedagógicas adequados as suas propostas. Ora, nada disso é possível quando ministram disciplinas para as quais não possuem formação específica e quando os livros didáticos assumem o lugar de cartilhas, como é o caso das obras de Projetos Integradores encomendadas pelo PNLD 2021 (Carvalho, 2021).

A BNCC expressa também valores progressistas e traz propostas instigantes, a exemplo da flexibilização curricular, mas a efetivação de um ensino médio com ampliação de carga horária, oferta de itinerário formativo profissionalizante, currículo interdisciplinar e possibilidade de escolha por parte dos estudantes exigiriam mais investimentos, contratação de mais docentes, qualificação profissional, e melhoria dos salários e condições de trabalho para os professores e da estrutura física das escolas. Ao invés disso, porém, o Governo Federal apoiou naquele mesmo momento a PEC 241 (posteriormente PEC 55), que, convertida em Emenda Constitucional 95, proibiu o aumento do percentual do orçamento direcionado gastos primários pelos próximos 20 anos.

Trata-se de um problema semelhante ao da reforma de 1971, na qual os objetivos para a educação anunciados na lei eram incompatíveis com o sistema escolar dela resultante (Beloti, Grzeca, Bohrer, 2023). A lei tornou obrigatória a orientação vocacional nas escolas e inseriu a chamada “formação especial” no currículo escolar, devendo consistir em “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” no primeiro grau e, no currículo do segundo grau (ensino médio), predominância dos conteúdos de “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional” (Brasil, 1971). Reservava-se a possibilidade do ensino médio propedêutico como excepcionalidade, condicionada à indicação de professores e orientadores. Na prática, o que ocorreu foi uma precarização da educação geral e a oferta de cursos profissionalizantes de baixa qualidade, voltados para ocupações precarizadas, pois, como no cenário atual, esperava-se resultados, mas não se fazia investimentos correspondentes (Thiesen, 2018).

Para além da contradição entre o que a reforma anuncia e as condições objetivas para sua realização, também são recorrentemente apontados como problemas na BNCC a retomada do currículo por competências, a adoção do modelo tecnicista de elaboração de objetivos e o controle gerencialista estimulado na gestão escolar. Esse debate, no entanto, é feito exclusivamente entre os críticos, dado que o documento em si é apresentado como puramente técnico, ideologicamente neutro.

Nas únicas duas páginas da BNCC destinadas à apresentação de seus fundamentos pedagógicos, a opção pelo modelo das competências é justificada pelo seu uso corrente no país e nas avaliações internacionais da OCDE e da Unesco, sem que haja qualquer apresentação de teorias ou pesquisas em educação que indiquem a pertinência de tal projeto. Ao contrário dos documentos anteriores, a base não apresenta sequer uma lista de referências bibliográficas, mas tão somente, em muitas notas de rodapé, citações às leis que

regulam a educação nacional e a documentos da Unesco, da OCDE e da Organização Internacional do Trabalho. Assim, o documento maior de estruturação do currículo escolar parece indicar que o objetivo de reformular a educação nacional é melhorar o desempenho do país nos exames de avaliação externa.

Nisso reside uma das maiores causas da precarização do trabalho dos docentes e da qualidade do ensino sob o neoliberalismo, pois, além de passarem a assumir diversas disciplinas após uma formação superficial, os professores são direcionados a tomar como meta não a qualidade do ensino em si, mas o desempenho dos estudantes nos exames nacionais e internacionais (Kuenzer, 2017; Lopes, 2002; Lopes, 2018).

### **Gestão empresarial e impactos pedagógicos**

Sob a racionalidade neoliberal, a escola deixa de ser uma instituição e passa a ser uma organização, o que implica uma ênfase na sua “operacionalidade”, “funcionalidade” e “eficiência”. A intenção de reduzir os gastos com educação está expressa nos documentos que orientaram a reforma do Ensino Médio, justificada com a suposta razão técnica da busca pela eficiência na gestão pública (Kuenzer, 2017; Thiesen, 2018; Zan & Krawczyk, 2018). Entre os materiais que indicam isso de maneira mais explícita, vale consultar o documento produzido para debate sobre diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico por parte da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (Brasil, 2015) e o relatório em que o Grupo Banco Mundial (2017) avalia os gastos públicos brasileiros, com sugestões como, por exemplo, aumentar o número de estudantes por professor, reduzir número de concursados, incentivar a contratação temporária, etc.

É nesse sentido que as instituições privadas ganham espaço na educação pública, como no caso das organizações sociais (OSs). Sem a necessidade de privatização, a coisa pública é submetida a uma gestão privada, nos moldes empresariais. O argumento central dos defensores da gestão terceirizada, em parceria com o setor privado, é de que a contratação em regime celetista, ao invés de concursos públicos, levaria a uma melhoria na qualidade de ensino. O argumento de fundo é de que a insegurança do vínculo faria os funcionários nesse regime renderem mais pelo temor de serem substituídos por profissionais de mercado (Fortini, 2004).

Passamos a ter experiências de empresas privadas gerindo escolas públicas e conduzindo formação de professores e gestores escolares. No edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021, além de adequar a produção de material à BNCC, com livros por área de conhecimento, houve uma ampliação da atuação das editoras, que passam a vender também livros de formação de gestores e professores a serem distribuídos nas escolas (Brasil, 2019). Além disso, essas empresas assumem a própria tarefa pedagógica com a produção de projetos prontos para serem executados pelos professores e material digital, voltado para o cumprimento da carga horária para ensino à distância. A mudança afeta especialmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, segundo a Resolução 03/2018 do Conselho Nacional de Educação, poderá ter até 80% da oferta em formato a distância, além dos 20% permitidos para o ensino médio regular (Brasil, 2018).

Essa lógica ainda afeta diretamente o fazer pedagógico, na medida em que o professor não tem mais que ser responsável por transmitir conhecimento mas, sobretudo, ser um motivador, um guia, um avaliador de todo o processo em sala de aula. Tendo como mola propulsora o ideal de uma escola eficaz, a qualidade da educação passa a ser confundida com a mensuração de resultados em avaliações externas.

Mesmo diante do rechaço generalizado ao tecnicismo entre os pensadores da educação, a adesão a propostas mais humanistas ou progressistas nas últimas décadas ocorreu de forma parcial, sempre subordinada a uma lógica persistente de que a qualidade em educação é mensurável em termos de eficiência. Um exemplo claro disso, indica Sacristán (1990), está no uso cada vez mais generalizado de indicadores criados para medir a eficiência educacional, como o tempo necessário para ministrar um assunto, a porcentagem de êxito nos testes e promoção ou retenção no nível de ensino.

O culto à eficiência permaneceu dando a linha das políticas educacionais, a despeito do intenso desenvolvimento das abordagens qualitativas na educação e na pesquisa social. Por mais que, na formação de professores, valorizem-se os portfólios, os memoriais, a autoavaliação e a percepção das limitações do sistema de notas, o fato é que, no dia a dia na sala de aula, são números como os resultados no IDEB que têm a legitimidade de apontar quem ensinou e quem aprendeu.

Os testes de verificação em larga escala começaram a ser implementados nos EUA desde a reforma educacional tecnicista em meados do século XX e foram gradualmente expandidos para diversos países, especialmente a partir da criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No Brasil, essa forma de controle é mantida atualmente com uma série de avaliações ao longo da trajetória escolar, com destaque para o IDEB. A proposta inicial para essas avaliações era estabelecer parâmetros em comum e possibilitar comparações que indicassem fragilidades no sistema educacional e fornecessem subsídios para a ação docente e para as políticas educacionais. Entretanto, a partir da divulgação dos rankings, inclusive expondo os nomes dos professores responsáveis em cada escola, criou-se uma cultura de auditoria cujo resultado foi a distorção dos objetivos da avaliação (Freitas, 2018).

Os sistemas de bônus e punições sobre redes de ensino, escolas e docentes, a partir dos resultados dos discentes, impulsiona a padronização dos conteúdos e procedimentos de ensino com vistas não mais ao desenvolvimento dos estudantes, e sim ao desempenho nos testes. Tal limitação oblitera, antes de tudo, as dimensões afetiva e psicomotora do desenvolvimento e, em seguida, todos os conhecimentos e habilidades que não sejam cobrados nas avaliações.

Trata-se, como se pode ver, de uma flagrante contradição com o desenvolvimento de competências estabelecido como objetivo no próprio currículo nacional. Essa “cultura de auditoria” tira o foco da aprendizagem e a coloca sobre o treinamento para os testes padronizados, que definem o lugar da rede e da instituição de ensino nos rankings nacionais e internacionais (Freitas, 2018; Thiesen, 2016). A coerção é ainda mais forte sobre as nações que solicitam empréstimos aos órgãos internacionais, pressionadas para mostrar

resultados e, com isso, serem reconhecidas como modernas e apta à boa governança (Thiesen, 2016)<sup>5</sup>.

Conforme Dias e Lopes (2003) chamam atenção, embora documentos curriculares como os PCN tragam várias referências progressistas, a centralidade da avaliação planejada faz com que prevaleça a lógica de controle e quantificação. Ao reduzir o currículo ao que pode ser mensurado nos testes, o que se faz é ignorar a forma como os estudantes agem cotidianamente e estimular a preocupação exclusiva com sua performance.

Por isso, apresenta-se, fortemente, uma visão que os estudos devem ser rentáveis, traduzindo-se em expectativa de ganhos financeiros futuros. Essa lógica estimula a concorrência entre os estudantes, através de testes e avaliações sistemáticas, mas, também, faz os professores e as escolas competirem entre si. Isso porque, em tal cenário, estudantes e pais passam a ser tratados como consumidores que devem escolher “livremente” entre escolas que competem pelos melhores estudantes. A ideia fundamental é que os pais e mães sejam responsáveis, em razão das prioridades e da renda que possuem, pelo investimento que fazem nos filhos. Tudo isso se fundamenta numa pedagogia individualista e funcional das necessidades, em que o ranqueamento das escolas e sistemas de ensino atua como propulsor da própria racionalidade neoliberal.

Nesse cenário, o sucateamento da EJA é um reflexo da desvalorização da educação como direito humano, cuja importância não está subordinada a aumento nos níveis de empregabilidade. Parte considerável do público dessa modalidade é formada por adultos que encontram no retorno à escola uma possibilidade de desenvolvimento pessoal desinteressado, construção de laços comunitários e incentivo ao pensamento autônomo, racionalmente embasado. O desinteresse nesses sujeitos já se expressa em números. De acordo com o último Censo Escolar, o número de matrículas da EJA diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, totalizando apenas 2,8 milhões em todos os ciclos dessa modalidade. Em 2022, a maior queda foi justamente no nível médio (12,5%), em uma demonstração clara dos resultados da forma como o ensino médio tem sido abordado, não sobrando espaço para uma iniciativa de baixo retorno financeiro.

## **Considerações finais**

O neoliberalismo, em sua versão educacional, tem se materializado, no Brasil, com o “Novo Ensino Médio”. Na prática, constatam-se entes privados atuando na formulação das políticas educacionais, modificando regimentos através do parlamento e ocupando espaços estratégicos em comissões. Vê-se, assim, que está em curso a forma de pensar e trabalhar a educação como produto e como oferta, sendo o educando um consumidor. Não seria possível tal engenharia institucional sem os agentes do mercado atuando no Estado e sem o ajustamento normativo do sistema educacional aos princípios que regem a governamentalidade neoliberal. Isto tem impactado diretamente no currículo, promovendo estreitamento da missão da educação como mera preparação para o trabalho, mudanças na gestão do sistema educacional e das instituições escolares, através da descentralização e

---

<sup>5</sup> Sobre esse tema, consultar Costa & Afonso (2016) sobre a regulação exercida através do Programme for International Student Assessment (PISA) e de Thiesen (2016) sobre tal regulação no Brasil.

flexibilização baseada na concorrência como princípio e gestão empresarial como forma de governamentalidade.

Em abril de 2023, o cronograma de aplicação do “Novo Ensino Médio” foi suspenso por 90 dias, para a realização de consulta pública sobre o tema. Embora nada tenha mudado nas escolas devido à suspensão, a medida evitou mudanças no Enem daquele ano. Paralelamente a essa conquista provisória, as mobilizações chegaram ao Congresso Nacional. Em março, foi proposto o PL 1299/2023, assinado pelo deputado Bacelar (PV) que, em maio, a partir de diálogos mais abrangentes, propôs com a mesma finalidade o PL 2601/2023, atualmente apensado à proposta anterior. Na proposição mais recente, retomase a obrigatoriedade de todas as disciplinas da BNCC, carga horária mínima de 2.400h para tal cumprimento e obrigatoriedade de educação presencial para os conteúdos da base comum.

A proposta enviada em outubro pelo Governo Federal (PL 5230/2023), após a realização da consulta pública, incorporou essas sugestões, retomando a obrigatoriedade das disciplinas e afirmando que “a organização por áreas de conhecimento não exclui componentes curriculares”. Dessa maneira, a fracassada tentativa de organização curricular e elaboração de material didático por área de conhecimento tende a ser abandonada. Além disso, na proposta em tramitação, o desenho dos itinerários formativos foi substituído pelo aprofundamento propedêutico “com componentes curriculares de, no mínimo, três áreas de conhecimento”, com garantia de oferta de pelo menos dois dos quatro percursos de aprofundamento por escola (com possibilidade de articulação com formação técnica). Ademais, há previsão de que os sistemas de ensino garantam a oferta em período noturno, como forma de garantir a igualdade de acesso (na contramão do que vem ocorrendo com a EJA).

O projeto de lei traz mudanças significativas, frutos da mobilização contra o “Novo Ensino Médio”, mas é importante destacar que a proposta ainda está no início da tramitação e tem como relator o deputado federal Mendonça Filho (União Brasil), que ocupava o cargo de Ministro da Educação quando a Reforma do Ensino Médio foi imposta no governo de Michel Temer. Além disso, o ministro da educação nomeado por Lula, Camilo Santana (PT) é reconhecidamente comprometido com as fundações privadas e os princípios do neoliberalismo educacional, aplicados no Ceará em sua gestão à frente do governo do estado. Elogiado na mídia corporativa por ter elevado o Ceará no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo de Santana estimulou competição entre escolas, sistema de bônus condicionados a resultados quantitativos e priorização de resultados em avaliações externas como meta central da educação.

Esses indícios apontam para a possibilidade de que, ao chegar em sua versão final, o PL 5230/2023 tenha retrocedido. Além disso, ainda que seja possível retomar certos aspectos do desenho curricular disciplinarizado, com foco na formação geral e em formato presencial, os desafios para a reconstrução do ensino médio são mais profundos. Para além da dificuldade de lidar com o material do PNLD 2022 e de reelaborar os currículos estaduais, os impactos da racionalidade neoliberal na gestão escolar e na formação dos estudantes são mais difíceis de reverter que um quadro de horário. Considerando que os mesmos entes privados que participaram dos debates sobre reformulação da etapa final da educação básica nos últimos dez anos continuam presentes nas comissões, conselhos e

plenárias, é evidente que essa racionalidade neoliberal continua dando a tônica, mesmo que tenha sido necessário ceder em alguns pontos.

No momento presente, como em outros marcantes para a definição de políticas educacionais no Brasil, é importante ter em mente que um projeto educacional é sempre um projeto de sociedade, de modo que se faz necessário ir além da retomada de um desenho curricular. As mobilizações contra o “Novo Ensino Médio” e suas repercussões podem abrir um espaço antes inexistente na agenda pública para pautar os problemas gerados pela compulsão por avaliações externas, pela competitividade entre escolas e sistemas de ensino e pela intrusão da racionalidade neoliberal na formação de subjetividades nas escolas.

## Referências

- BELOTI, A. GRZECA, F. C., BOHRER, M. Novo Ensino Médio: análises e projeções. Entrevista com Daniel Cara. Revista Educação e Linguagem, Campo Mourão, v. 12 n. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/7988> Acesso dez. 2023
- BEZERRA FILHO, J.M. 2016. Exposição de motivos. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>. Acessado ago. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. *Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso mai. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. *Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso ago. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf) Acesso dez. 2023
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. *Documento Orientador para os Seminários Estaduais*. Brasília, 2013a.
- BRASIL. *Projeto de lei nº 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/pl-6840-2013.pdf> Acesso ago. 2023.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso ago. 2023.
- BRASIL. *Projeto de lei nº5.230/2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2351731](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731) Acesso dez. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Versão preliminar, Brasília, 2015 Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf> Acesso ago. 2023.
- BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso ago. 2023.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, 2017. 576p.
- CARVALHO, L. C. Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021. *Sententia*, 2021. Disponível em: <https://sententia.com.br/lenacostacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/>. Acesso fev. 2021.
- COSTA, E.; AFONSO, N. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, p. 1037-1055, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3tFYzdnj5DncDzgcjfZkdTj/abstract/?lang=pt>. Acesso jun. 2023.
- COSTA, M. C. O. da. *Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e professores de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas*. 2023. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande. Sumé, Paraíba, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30880> Acesso jul. 2023
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo, Boitempo, 2016.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, UNESCO, 2010.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso mai. 2020.
- FREITAS, L. C. de *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão popular, 2018.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- FORTINI, C. *Organizações Sociais: Natureza Jurídica Da responsabilidade civil das Organizações Sociais em face dos dados causados a terceiros*. *Direito Izabela Hendrix*, v. 4, n. 4, 2004. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/dih/article/view/170>. Acesso jul. 2023. Acesso ago. 2023.

- GRUPO BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Brasil - Revisão das Despesas Públicas. Volume I: Síntese. 2017 Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso jul. 2023.
- KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 5-22, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/1.pdf> Acesso jul. 2023.
- KUENZER, A. Z. (org). *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*. Educação & Sociedade, Campinas v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso jul. 2023.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2019.
- LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. Tradução Márcia Pereira Cunha e Nilton Kon Ota. São Paulo: Elefante, 2020.
- LOPES, A. C. *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso mai. 2020.
- LOPES, A. C. *Apostando na produção contextual do currículo*. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife, ANPAE, pp. 26-30 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso jul. 2023.
- MANFREDI, S. M. *Trabalho, qualificação e competência profissional-das dimensões conceituais e políticas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, p. 13-49, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/abstract/?lang=pt>. Acesso mai. 2020.
- MARCHAND, P.; BAIROS, M.; AMARAL, J. *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil*. Políticas Educativas–PolEd, v. 11, n. 2, pp.69-88, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/87291>. Acesso mai. 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO, 2003.
- MOURA, Sergio Andrade de. *Incidência de atores privados e de processos de privatização na política educacional do estado da Paraíba. Tese (doutorado em educação)*. Universidade Federal da Paraíba, Programa de pós-graduação em educação, João Pessoa, 2021.
- PACHECO, J.A. *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma*. In: *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts.htm>. Acesso mai. 2020.

- QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado*. Políticas Educativas–PolEd, v. 12, n. 2, p. 36-47 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/97711>. Acesso jul. 2023.
- SANTOS, F. M. A. V. dos. O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa - PB. *Dissertação* (mestrado em educação). Universidade Federal da Paraíba, Programa de pós-graduação em educação, João Pessoa, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Sexta edición. Madrid, Ediciones Marata S.A. 1990.
- THIESEN, J. da S. *A gestão curricular local nas malhas das redes políticas em escala transnacional*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 91-106, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25897/19205>. Acesso em jul. 2023.
- ZAN, D.; KRAWCZYK, N. *A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro*. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia, Navegando; Campinas, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5229>. Acesso jul. 2023.

Recebido em: 05-01-2024  
Modificado em: 19-03-2024  
Aceito em: 20-06-2024

### *Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima*

Mestra e doutora em sociologia (PPGS / UFPE). Professora adjunta (nível I, classe C) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Unidade Acadêmica de Ciências Sociais. Coordenadora do Pibid Ciências Sociais (UFCG/Sumé). E-mail: [lenacarvalho@gmail.com](mailto:lenacarvalho@gmail.com)

### *José Marciano Monteiro*

Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Paraíba. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio / UFCG). E-mail: [jose.marciano@professor.ufcg.edu.br](mailto:jose.marciano@professor.ufcg.edu.br)

### *Valdonilson Barbosa dos Santos*

Mestre e doutor em antropologia (PPGA / UFPE). Professor Associado I (Classe D/Nível I) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio / UFCG). E-mail: [valdonilson.barbosa@professor.ufcg.edu.br](mailto:valdonilson.barbosa@professor.ufcg.edu.br)