

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**FRANCISCO DANILO SOUSA VIEIRA JUNIOR**

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO  
NEOLIBERAL**

RECIFE

SETEMBRO 2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO  
NEOLIBERAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado pelo aluno **FRANCISCO DANILO SOUSA VIEIRA JUNIOR** ao Curso de BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS da UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, sob a orientação do professor **OTÁVIO AUGUSTO ALVES DOS SANTOS**.

RECIFE

SETEMBRO 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- V658n Vieira Junior, Francisco Danilo Sousa  
Novo Ensino Médio (NEM): educação em um contexto neoliberal / Francisco Danilo Sousa Vieira Junior. - 2023.  
48 f.
- Orientador: Otavio Augusto Alves dos Santos.  
Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Bacharelado em Ciências Sociais, Recife, 2023.
1. Novo Ensino Médio. 2. Educação. 3. Neoliberalismo. I. Santos, Otavio Augusto Alves dos, orient. II. Título

CDD 300

---

**FRANCISCO DANILO SOUSA VIEIRA JUNIOR**

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO NEOLIBERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à avaliação da banca examinadora do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 21/09/2023.

Resultado da defesa: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Otávio Augusto Alves dos Santos

---

Professora Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira

---

Professor Dr. João Morais de Sousa

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha família, minha de rede de apoio e responsável por parte do meu processo de construção como indivíduo;  
Aos meus amigos, que se fizeram presente dentro e fora do ambiente da universidade e que me ajudaram a construir não somente este trabalho, mas também as minhas subjetividades, agradeço ao apoio que recebi de todos; Por fim, agradeço aos professores que se fizeram presente na minha formação nesta trajetória.  
Obrigado!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha família, que esteve presente em todas as minhas trajetórias pessoais até hoje. A minha mãe, Elizabete, que sempre prezou por uma educação de qualidade para os seus filhos e pelo sacrifício feito para que isso fosse possível, a minha irmã, Maria, minha parceira de vida a qual eu tenho um imenso amor e carinho, que sempre esteve presente nos momentos bons e ruins. Obrigado por ter me ensinado a ler.

Agradeço aos meus professores do Instituto Federal de Pernambuco, em especial, aos professores de Filosofia e Sociologia, que ampliaram o meu olhar sobre o mundo tão cedo e me inquietaram sobre seguir nesta mesma trajetória intelectual.

Agradeço ao meu orientador, o professor Otávio Augusto Alves dos Santos, por ter me aceitado como orientando na construção desta monografia, mas também na iniciação científica, por ser um professor que concebe a universidade como uma instituição para além de seus muros físicos e por fim, pela paciência diante deste processo.

Agradeço ao professor João Morais de Sousa, responsável pela minha primeira apresentação de seminário na sala de aula assim quando entrei na UFRPE e que desde sempre prezou para que a universidade fosse um ambiente acolhedor, agradeço também por ter sido meu orientador na monitoria e por me ajudar diante das burocracias da universidade; Agradeço a professora Julia Benzaquen, a quem eu tenho uma admiração por ser uma professora tão calma e paciente e por ter resgatado o meu desejo de pesquisar. Agradeço ao professor João Gilberto, pela visão de mundo, pelas dicas de pesquisa quantitativa e pela biblioteca de filmes que falávamos nas aulas, obrigado também pela monitoria tranquila. Agradeço, de coração, a professora Maria do Socorro Lima, que sempre se mostrou paciente e carinhosa em todos os momentos em que precisei de ajuda, pelas palavras de conforto sobre o futuro e por acreditar que eu conseguiria. Agradeço a Cristiane Pacheco, que sempre foi gentil e receptiva, obrigado por toda ajuda.

Agradeço aos meus amigos. De início, agradeço aqueles em que conheci na universidade, em especial: Cecília, carinhosa e cômica, que sempre conseguiu me fazer rir e também pensar, tão jovem e madura, você vai longe; Célia Regina, a pessoa mais calma do meu grupo de amigos, que sempre está disposta a ajudar, obrigado pelas brincadeiras e pelos comentários ácidos que eu adoro e pelas caronas, espero no futuro ser calmo como você; Luana, a quem admiro pela força, obrigado pelo carinho, pelas risadas, conversas sobre o futuro e pelo apoio nessa jornada; Natasha, com quem eu passei mais tempo na universidade,

obrigado por ser carinhosa, incisiva e por ter tornado a universidade mais tranquila, nossos encontros no meet, no restaurante universitário e na sala do professor João Morais para escrever nossos trabalhos já se firmaram como memórias.

Agradeço a Camila, sempre muito carinhosa e com uma visão de mundo que eu admiro; Lígia Sotero, que sempre ouviu os meus desabafos sobre a faculdade, sobre a vida e sobre amenidades, obrigado por sempre me ajudar; Alexandro, amigo que topa as minhas loucuras, muito obrigado por se fazer presente na minha vida; Paloma e Barbara, amigas que me acompanham desde a adolescência e fazem parte dessa construção; Agradeço a todos que não foram citados, mas que fazem parte não somente deste processo, mas da construção das minhas subjetividades. Obrigado!

## EPÍGRAFE

*Be patient toward all that is unsolved in your heart and try to love the questions themselves, like locked rooms and like books that are now written in a very foreign tongue. Do not now seek the answers, which cannot be given you because you would not be able to live them. And the point is, to live everything. Live the questions now. Perhaps you will then gradually, without noticing it, live along some distant day into the answer.*

**(Rainer Maria Rilke)**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar os traços da racionalidade neoliberal na construção do Novo Ensino Médio (NEM), em específico, na implementação dos itinerários formativos, peça fundamental na reforma do ensino médio brasileiro. Por intermédio desta pesquisa, busca-se contribuir para o debate crítico acerca da reforma do ensino médio brasileiro, trazendo à tona a inserção da racionalidade neoliberal por meio da interferência do mercado na formulação de políticas públicas educacionais e no estabelecimento de um discurso mercadológico para com a educação. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de ordem qualitativa, através de uma análise documental e bibliográfica para fomentar o objetivo proposto.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio, Educação, Neoliberalismo.

## **ABSTRACT**

The present work aims to identify the neoliberal rationality traits in the Novo Ensino Médio (NEM)'s construction, specifically on the formative itineraries' application, a crucial tool on the Brazilian high school reform. Via this research, we aim to contribute to the critical debate upon the Brazilian high school reform, bringing to the light the insertion of the neoliberal rationality through market interference in the public policies conception and the establishment of a market discourse into Education. This work uses a qualitative methodology, through a documental and bibliographical analysis to promote the proposed objective.

Keywords: Novo Ensino Médio, Education, Neoliberalism.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério Da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>15</b>
<b>NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Agenda neoliberal no Brasil.....</b>	<b>15</b>
<b>2. CAPÍTULO II.....</b>	<b>23</b>
<b>A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 O discurso produtivista e mercadológico para o campo educacional.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Mercantilização do ensino.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Reflexões políticas acerca do Novo Ensino Médio (NEM).....</b>	<b>28</b>
<b>2.4 Capital cultural e os itinerários formativos do NEM.....</b>	<b>35</b>
<b>2.5 Eixos estruturantes dos itinerários formativos e a formação de sujeitos de desempenho.....</b>	<b>39</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## Introdução

A destituição da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016, instaura um campo de retrocessos socioeconômicos no país. Arquitetado diante de um golpe de coalizão, tem-se entre 2016 a 2018 o Governo de Michel Temer, ex-presidente que assumiu o posto de chefe do executivo após o pretense impeachment. Forte apoiador de políticas neoliberais, Michel Temer, logo que assume, inicia um plano de reformas de cunho neoliberais no país, retomando algumas discussões e propostas já difundidas desde a década de 1990 no Brasil, com o governo Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Este trabalho tem como objetivo analisar como o Novo Ensino Médio se construiu como uma reforma neoliberal no contexto brasileiro, através de uma promoção da educação como um campo mercadológico, fragmentado e flexibilizado e com uma forte inserção do setor privado através de parcerias público-privadas. Tal construção de pensamento foi elaborada por meio de uma análise documental, com foco nos documentos que fazem parte da implementação e trajetória do Novo Ensino Médio, quais sejam: Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Lei nº 9.394/1996, a MP nº 746/2016; a Portaria do MEC nº 1.432/2018; e a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017. Além disso, também foi feito um levantamento bibliográfico de natureza teórica para fundamentar esta análise.

A Reforma do Ensino Médio foi decretada por meio de uma Medida Provisória nº 746 em 2016, apenas alguns dias após a posse do então Presidente Michel Temer<sup>1</sup>. De antemão, o imediatismo sobre a Reforma do Ensino Médio, instituído via Medida Provisória, por si só já chamou atenção sobre os impactos. Depois de aprovada, segue-se com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterava artigos da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A centralidade dessas alterações se encontra no objetivo de tornar o currículo do Ensino Médio mais atrativo e flexível, ao que se complementa, também, a percepção de sua baixa qualidade e os índices de abandono e reprovação dos jovens nesta etapa de ensino (FERRETTI, 2018).

Por seus apoiadores, a Reforma do Ensino Médio veio como uma resposta para um problema crescente no Brasil, uma parcela significativa de jovens que não estudam e também não trabalham, conhecidos como “nem-nem” (CÁSSIO; GOULART, 2022). Sendo assim, a reformulação do currículo serviria para evitar esse abandono, e engajar os jovens na

---

<sup>1</sup> Michel Temer foi empossado em definitivo como Presidente no dia 31 de agosto de 2016, a Medida Provisória foi aprovada no dia 22 de setembro de 2016.

participação de escolha em sua formação, flexibilizando e aprimorando um currículo mais pragmático.

Existe outra designação dada ao termo “nem-nem”, utilizada de forma mais crítica por quem se opõe contra o Novo Ensino Médio. Nesta, o “nem-nem” é usado para dizer que o Ensino Médio proposto não serve nem para a formação integral, nem para o acesso à educação superior, e nem para o mundo do trabalho. Essa característica, denunciada por seus críticos, é ponto crucial na proposta do NEM, uma vez que visa flexibilizar o ensino, para que o aluno supostamente possa escolher “projetos de vida” que condizem com os seus interesses.

Os itinerários formativos, principalmente os de caráter técnico e profissional, projetam as trajetórias dos “projetos de vida” com objetivos e pautas acometendo aos estudantes responsabilidades por problemas sociais, pela possível trajetória de “sucesso ou fracasso”, através de um protagonismo que deverá ser decidido pelo estudante nesta etapa educacional. É um campo de aprendizado para o empreendedorismo e para a precarização promovida fora dos âmbitos escolares.

Ainda no âmbito dos itinerários formativos, é nele que se concentram as inserções do setor privado nessa proposta de NEM. Dentro do eixo formação técnica e profissional, e a partir das parcerias público-privadas, é estabelecida a possibilidade da carga horária oferecida em formato EaD, além de cursos de curta duração, que como será visto, não garantem uma habilitação de fato.

Este trabalho está dividido em duas etapas. Na primeira, intitulada *Neoliberalismo no contexto brasileiro*, procuramos evidenciar a trajetória política mediante a qual o neoliberalismo se instaurou no Brasil desde a década de 1990 até o último mandato de FHC. Em seguida, no segundo capítulo, intitulado *Racionalidade neoliberal na educação*, buscamos lançar um olhar sobre como o campo educacional é visto sob a ótica do mercado, como se transfigura em um setor que busca muito mais resultados que qualidade, analisando desde já o Novo Ensino Médio.

O capítulo dois está dividido em subtópicos, sendo o primeiro, com o título de *O discurso produtivista e mercadológico para o campo educacional*, em que buscamos demonstrar como a racionalidade neoliberal submete à educação uma construção de abordagem individualista, competitiva e que busca resultados através de normas de comportamento como uma empresa.

Em seguida, o subtópico 2.2, *Mercantilização do ensino*, retomamos o debate sobre como a educação, sob a racionalidade neoliberal, é posta como um campo de investidas neoliberais para culpabilizar sujeitos. De como a escola passou a ser vista como lugar para uma nova formação voltada ao desenvolvimento de habilidades mecânicas e técnicas totalmente voltadas para o mercado (SANTOMÉ, 2003).

No subtópico 2.3, *Reflexões políticas acerca do Novo Ensino Médio (NEM)*, buscamos realizar um resgate sucinto do contexto sociopolítico em que a Medida Provisória nº 746/2016 foi aprovada, demonstrando o seu caráter imediatista sobre a educação brasileira e de como o apoio de organizações e entidades apoiadas pelo setor empresarial de educação tiveram impacto na trajetória do Novo Ensino Médio.

No subtópico 2.4, *Capital cultural e os itinerários formativos do NEM*, estabelecemos uma ligação entre a teoria do capital cultural e os itinerários formativos, buscando demonstrar como pode ser possível que o ensino fragmentado e flexibilizado seja um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e do *status quo*.

No último subtópico 2.5, *Eixos estruturantes dos itinerários formativos e a formação de sujeitos de desempenho*, procuramos mostrar como o teor empresarial presente na construção dos currículos, principalmente no eixo empreendedorismo nos itinerários formativos e com adição dos “projetos de vida” se estabelece como um laboratório para sujeitos de desempenho, em que os estudantes são condicionados à lógica neoliberal de precarização.

Nas considerações finais procuramos destacar como na análise dos documentos oficiais acerca do Novo Ensino Médio foi possível refletir sobre a inserção do setor privado na organização do currículo do ensino médio, através das parcerias público-privadas, na promoção de um ensino fragmentado e flexível que constrói um aprendizado individualista, de caráter mercadológico e de como o discurso neoliberal se faz presente nas formações profissionais e técnicas, estabelecendo a formação de um sujeitos de desempenho (HAN, 2015) por meio de uma promoção de liberdade curricular.

## CAPÍTULO I

### NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

#### 1.1 Agenda neoliberal no Brasil

A inserção da agenda neoliberal no contexto brasileiro pode ser compreendido e observado através da diluição de um Estado desenvolvimentista e interventor (FIORI, 1986), responsável pela dinamização dos setores produtivos, orientado para um crescimento dos núcleos e do mercado interno e pautado pelo modelo keynesiano<sup>2</sup> de orientação econômica. O estímulo econômico desse Estado interventor, assim como nos outros países que adotaram a mesma abordagem econômica, tem a sua crise por volta da década de 1970-80.

O colapso desse sistema desencadeou uma explosão da inflação, fuga dos capitais e estagnação (SAAD FILHO; MORAIS, 2018), além do aumento da dívida externa, que se tornaram os elementos principais para repensar a abordagem econômica adotada no Brasil por aqueles que já almejavam uma mudança para a abertura do capital financeiro estrangeiro - sob o viés de uma “modernização” e solução para os problemas econômicos - como também uma crise de governabilidade, de uma crise social. Consequentemente, o poder do mercado financeiro sobre o Estado tornou-se cada vez maior, passando a justiça de mercado a preponderar sobre a justiça social” (CAMPELLO; FONTANA, 2020).

Segundo Daniel Pereira Andrade (2022, p. 4) “a Ditadura parece ter antecipado uma série de formas de saber, de regramentos jurídicos, de inovações institucionais e de dispositivos que seriam coordenados e disseminados nas décadas de 1980 e 1990.” Para o autor, é evidente que desde a época da Ditadura as produções de cunho liberal como as obras de Mises<sup>3</sup> e Hayek, por exemplo, já estariam sendo disseminadas entre economistas e empresários brasileiros por meio de encontros realizados por entidades criadas com o intuito de propagar o discurso pró-mercado e a reformulação da administração pública (ANDRADE,

---

<sup>2</sup> Robert Kurz reitera que os neoliberais não negam que existe uma crise crescente na economia mundial, mas eles fundamentam “tal crise, no entanto, não nas contradições do próprio sistema de mercado, mas primeiramente em erros de ordem institucional, econômica e ideológica, que teriam sido cometidos por socialistas, keynesianos (KURZ, 1993, p. 7).

<sup>3</sup> Ludwig von Mises e Friedrich August von Hayek fundaram em 1947, com a participação de outros liberais, a Mont Pèlerin Society, organização que buscou reunir intelectuais que apoiavam os ideais liberais do eixo Europa-Estados Unidos.

2022). A exemplo disso, pode-se elencar o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1962, que tinha como objetivo propagar o discurso mercadológico, ou seja, a desregulamentação dos mercados internos e também o reforço dos mercados privados, tais quais os mercados de Ensino Superior (público e privado), enviesados à produtividade econômica (ANDRADE, 2022). A promoção dessas ideias de ordem neoliberais, apesar de já serem encontradas desde a época da ditadura, não obtiveram o mesmo efeito como na década de 1990 e isso se dá porque durante o período militar não houve uma verdadeira organização e adesão das propostas neoliberais. Além desse fator, a engrenagem neoliberal na década de 1990 surge como uma resposta à crise política e econômica deixada pela abordagem econômica do próprio período militar, como a dívida externa e a hiperinflação (ANDRADE, 2022).

Além da falta da sistematização na elaboração de um projeto mais coeso durante o período militar, o próprio pensamento neoliberal surge de maneira irregular, não se apresentando como um projeto definido de implementação ou com uma governabilidade definida que seja implementada. Sendo assim, as transformações e reformas neoliberais não se dão por completo em uma única vez e sim, por oscilações, por ondas neoliberais de reformas. “Muito embora seja notável a sua penetração global, ela nem sempre carrega consigo os mesmos significados e potenciais de absorção. Nos mais variados contextos em que se corporificou, o neoliberalismo - entendido como o conjunto de ideias (de base econômica) transformado em "técnica de governo" - ganhou contornos peculiares” (LOPES, 2009, p. 186).

O Consenso de Washington, no contexto brasileiro, pode ser considerado - como será mostrado a seguir - como uma engrenagem dessa implementação não totalizadora, que surgiu no contexto em que a economia brasileira buscava uma resolução para a dívida externa.

A primeira eleição presidencial em 1989 após o período militar e a nova Constituinte de 1988 carregava consigo um genuíno anseio por transformações. O discurso vencedor da primeira eleição presidencial após a Ditadura militar fora aquele que mais advogava sobre uma necessidade de mudança pautado na “modernização” do país e a entrada do Brasil no mercado financeiro internacional. Além disso, havia um forte discurso embasado na pregação moralista da “caça aos marajás”<sup>4</sup> e um verdadeiro rigor diante dos gastos públicos.

---

<sup>4</sup> “O caçador de marajás” foi o título atribuído ao então candidato à presidência Fernando Collor de Mello (PRN) pela revista *Veja* em março de 1988.

Fernando Collor de Mello (PRN) foi eleito no segundo turno das eleições de 1989, fora também, como dito antes, o primeiro presidente eleito democraticamente após o regime militar. Collor chega ao poder com um projeto de “modernização” que tinha como objetivo integralizar o Brasil – mesmo que de forma subalterna – aos imperativos do mundo capitalista avançado (ANTUNES, 2005). O anseio de reestruturação do país presente nas propostas do Plano Collor não teve o objetivo alcançado quando eleito, uma vez que o sucateamento de diversos setores do capital industrial privado só aumentava com o passar do tempo, assim como o descontentamento do próprio setor.

Ricardo Antunes (2005) analisa esta questão ao retornar à modernização conservadora, presente na época juscelinista, em que afirma que o Projeto Collor<sup>5</sup> caminhava em um sentido oposto, pois mesmo com a marginalização de questões sociais, políticas perversas e autocráticas presentes na época juscelinista, ainda foi possível uma acumulação de capital e um intenso salto industrial. Antunes (2005) em artigo publicado na *Folha de São Paulo* em 1991, com o Governo Collor prestes a completar seu primeiro ano de mandato, comenta que os projetos do governo não caminhavam, pelo contrário, retrocedem e desorganizam o país. Para Antunes (2005), o vislumbre de Collor com a modernização capitalista para com o país sucateia o capital estatal. A sucessão da ordem de planos, para Antunes (2005) não era de uma continuidade e sim, de um reconhecimento das falências acometidas desde o Plano 1.

O Governo Collor foi marcado por inúmeras contradições, polêmicas<sup>6</sup> e descontentamento social, em razão do congelamento de preços e salários, além de não resolver o problema da inflação. As abordagens para conter os problemas da economia brasileira do período Collor se resguardavam sobre os processos de desestatização da máquina pública, sendo assim, o Programa de Desestatização (PND) tinha como objetivo pagar a dívida externa vendendo as estatais brasileiras, ao todo 18 estatais foram vendidas nesse período (ALMEIDA, 2019). Contudo, o processo de privatização regulou a abordagem econômica do Brasil por um certo período, com o passar do tempo, logo a dependência econômica, a falta de uma moeda durante as trocas financeiras gerou um novo-velho desequilíbrio, já que não fora possível controlar a inflação e estabilizar a economia ainda no Plano Collor 2 (ALMEIDA, 2019) – tido que as vendas não cobriram os gastos governamentais – e o verdadeiro vencedor com as reformas financeiras dentro dos Planos

---

<sup>5</sup> Projeto Collor como um apanhado dos Planos Collor 1 e 2, como escreveu Ricardo Antunes (2005).

<sup>6</sup> Durante 1990 a 1992, Fernando Collor e a sua ministra da economia foram acusados de corrupção passiva e lavagem de dinheiro. O Governo Collor chegou ao fim com o impeachment do presidente em dezembro de 1992. Entretanto, as políticas neoliberais de privatizações e desregulamentação da economia seguiram o rumo já estabelecido no Governo Collor ao passo em que Itamar Franco assumiu a presidência da República.

Collor de abertura econômica e desestatização fora o capital financeiro estrangeiro, de forma direta, a política hegemônica dos EUA.

Foi neste cenário que as primeiras mudanças de cunho neoliberal ganharam força no Brasil. Pode-se elencar o Consenso de Washington como a porta de entrada formal do neoliberalismo no Brasil. O referido documento aporta ao contexto brasileiro ainda no governo Collor, mas de forma acanhada. Retomando mais uma vez as análises de Ricardo Antunes (2005):

O desenho do Plano é, economicamente, neoliberal. A forma da sua proposição política é mais que autocrática. Tem traços bonapartistas. Desconsidera o poder parlamentar ao limite; reina acima da sociedade civil, com excessiva dose de autonomia, ainda que com um projeto que beneficia, no fim da linha, os interesses da ordem (ANTUNES, 2005, p. 44).

Como dito, o Consenso de Washington em território brasileiro vem como uma solução para os problemas da dívida externa e a adesão do Brasil a onda neoliberal se firma ao passo do agravamento da crise econômica iniciada pouco antes da década de 1990, já com o modelo de Estado desenvolvimentista estatal em declínio. A instabilidade político-econômica da época se tornou o cenário político exequível para o viés ideológico – a formação de mercados emergentes (IANNI, 2000) - do Consenso de Washington, uma vez que uma das prerrogativas estabelecidas diante da concessão de ajuda financeira seria o foco na redução do tamanho do Estado e a abertura da economia externa regradas “na medida que adotam as diretrizes delineadas ou simplesmente impostas pelas organizações multilaterais” (IANNI, 2000, p. 19-20).

Inicialmente, antes de retomar as questões referentes ao governo Collor, é necessário entender como se configurou o Consenso de Washington e as implicações da adoção do mesmo, em específico para o caso brasileiro. Pela lente neoliberal e em específico sob o Consenso de Washington, as causas da crise sob a América Latina estariam em média, baseadas em um excessivo crescimento do Estado, excesso de regulação e de empresas estatais, além do populismo econômico (BRESSER-PERREIRA, 1991).

O Consenso de Washington centrou-se em questões de ajuste fiscal e adoção de políticas econômicas ortodoxas (BRESSER-PEREIRA, 1991), o que significa dizer também, que a abordagem do Consenso buscou, em prol da estabilização econômica, liberalizar e privatizar de modo geral, assim como estabelecer que o mercado desenvolva um papel fundamental. Esse processo de reestruturação capitalista se deu de forma inicial a partir do governo Collor em 1990, em que os caminhos pré-estabelecidos para a reestruturação

nacional caminhavam para estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada, além da retirada do Estado como agente principal.

Respaldo sob o lema de “Estado mínimo”, as diretrizes impostas em pleno governo Collor, imbuídas na síntese neoliberal da época ao qual o Governo Collor seguia de perto, só agravaram ainda mais a inflação, o que acometeu uma maior desigualdade social perante as camadas mais fragilizadas, além de dar continuidade ao desmonte das políticas sociais (PORTO, 2009). Estão presentes nas reformas do Governo Collor, a desregulamentação da economia, ou seja, a diminuição da ação do Estado, assim como também, as propostas de privatização das empresas estatais brasileiras. Não é incorreto afirmar que as medidas sociais e econômicas propostas por Collor falharam, e para tal, podemos elencar tanto o enfraquecimento econômico, assim como a posição marginalizada referentes às questões sociais.

Seguindo um viés econômico ortodoxo e que caminhava junto aos modelos estabelecidos em outros países, ou melhor, na verdadeira ascensão do projeto hegemônico do neoliberalismo, o próximo governo a assumir, após o processo de impeachment do presidente Collor, segue sob a perspectiva de diretrizes neoliberais, dessa vez comandada pelo presidente Itamar Franco (PRN), vice-presidente de Collor, que assume como Presidente em 1992. Assim como o Governo Collor, os planos de Itamar Franco permaneceram de forma breve, mas os respaldos da hegemonia do plano político neoliberal permaneceram até o próximo governo em 1995, este comandado por Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup> que continuou o projeto, “visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país” (ANTUNES, 2005).

Como dito, as políticas que prevaleceram durante o Governo FHC seguiam endossadas pelo campo político e econômico, assim como também a forte influência de veículos da mídia burguesa, como é o caso da Revista Veja<sup>8</sup>. FHC, desde a sua atuação no ministério da Fazenda de Itamar Franco era tido como o “*anjo da guarda do Planalto*”, e “*melhor notícia que o país já recebeu desde o impeachment de Fernando Collor*” (SILVA, 2009, p. 95), essas eram as frases escolhidas para tratar sobre o futuro presidente brasileiro e encontradas nas edições da Revista Veja sob o título “*A GRANDE TACADA*” (SILVA, 2009, p. 95). Destarte, o discurso de privatizar, reformar e flexibilizar as relações tanto entre capital e trabalho como a relação

---

<sup>7</sup> Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi eleito em 1995 após o processo de impeachment de Fernando Collor de Mello (PRN) e a posse do presidente interino Itamar Franco (PRN/PMDB).

<sup>8</sup> *VEJA: o indispensável partido neoliberal (1989-2002)*, título da tese escrita por Carla Luciana Silva que demonstra como, de fato, a revista *Veja* tratava de construir um senso comum baseado em determinados interesses com o apoio dos grandes conglomerados empresariais.

do Estado com a iniciativa privada ganha o clima de euforia. A política econômica de FHC, respaldada sob o Plano Real<sup>9</sup> e sua proposta de estabilização em resposta aos problemas referentes à contínua presença da alta inflação. Nas palavras da economista Leda Maria Paulani (2006):

O Plano Real foi em verdade muito mais do que isso. Em primeiro lugar, ele resolveu o problema que impedia praticamente o funcionamento do país como plataforma de valorização financeira internacional. Mesmo com a abertura financeira já tendo sido formalmente operada, ela permaneceria letra morta, do ponto de vista de suas potencialidades em termos de atração de capitais externos de curto prazo, se o processo inflacionário não tivesse sido domado. Além disso, o plano abriu espaço para uma série de outras mudanças que teriam lugar no governo de FHC. A abertura da economia, as privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros, tudo passou a ser justificado pela necessidade de preservar a estabilidade monetária conquistada pelo Plano Real (PAULANI, 2006, p. 26).

O Plano Real ocupou um espaço de destaque dentro de todas as outras reformas neoliberais propostas durante os dois mandatos de FHC<sup>10</sup>. A abertura da economia, assim como as privatizações caminharam em uma linha paralela, tanto como a justificativa para a efetivação do Plano Real e a dita estabilidade monetária, assim como uma consolidação e intensificação do projeto hegemônico neoliberal no contexto brasileiro. Desde a sua atuação como ministro da Fazenda no Governo Itamar Franco, FHC abriu as portas para a dita modernidade capitalista, pautando desde a moeda brasileira ao dólar e ao criar uma dependência tecnológica aos setores estrangeiros. Durante o Governo FHC, como visto, a política econômica externa passou a ter um grande destaque, além disso, sob o discurso de reduzir o déficit público e orientado por reformas mercadológicas, FHC continuou o processo de desestatização das empresas estatais.

O Governo FHC fora aquele em que as políticas de cunho neoliberais tiveram a sua estadia mais confortável e dois mandatos seguidos ajudaram na implementação e reformas nesse sentido que acabaram de vez com as estratégias desenvolvimentistas (ANDRADE, 2022). A mudança do papel do Estado na economia, deixando de uma vez por todas de ser o principal produtor para assumir o posto de regulador e abrir os portões para a concorrência estrangeira de mercado.

Sendo assim, o Governo FHC estabeleceu um novo paradigma sob o desenvolvimento econômico do Brasil de uma vez por todas. Realizou o desmonte do Estado desenvolvimentista ao passo em que estimulava a concorrência de empresas privadas em

---

<sup>9</sup> O Plano real, ideia presente desde a ocupação de FHC como ministro da Fazenda no Governo de Itamar Franco e plenamente concretizado durante o Governo FHC.

<sup>10</sup> Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil durante os anos de 1995-2003.

setores nos quais a produção nacional também poderia atuar, fez-se com que tivesse uma transferência das funções do Estado para a iniciativa privada (ANDRADE, 2022; COSTA, 2000). Essa nova organização, ou melhor, essa nova racionalização se tornou um processo quase que imbatível, o modo gerencial do neoliberalismo passou por todas as esferas da sociedade e não apenas destituindo aquela antiga visão dualista entre mercado e Estado. Além dos processos básicos de uma financeirização da economia, cria-se também uma forma de pacto entre a ordem e os indivíduos.

Essa nova ordem estabelece que a concorrência e o empreendedorismo ultrapassam os limites de uma relação binária entre mercado e Estado ou até mesmo entre empresas somente. Diante dessa nova configuração, o indivíduo, carregado de suas subjetividades também se encontra responsável por sua própria carreira, seus fracassos e avanços (HAN, 2015). Sendo assim, o discurso meritocrático, a concorrência individual e a fuga da culpa externa pela ordem adentram o campo do indivíduo, a estrutura lógica que regra o novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) é aquela em que o indivíduo só será recompensado se ele for o melhor trabalhador, além de estipular uma via de regra em que o trabalho nunca irá acabar, visto que a corrida é interna (DARDOT; LAVAL, 2016; HAN, 2015).

Destarte, a era FHC consolidou de uma vez por todas a passagem de um Estado desenvolvimentista responsável pelo desenvolvimento socioeconômico para um Estado regulador, em que os setores privados podem ser responsáveis pela produção de bens e serviços, por meio da abertura e liberalização comercial. Tem-se aqui engendrado e estabelecido o discurso da privatização como a melhor maneira de gerenciamento em contrapartida com a máquina estatal devido ao caráter da concorrência.

É evidente que o Estado neoliberal brasileiro seguiu a todo vapor, mas entende-se que, segundo Almeida (2019):

O objetivo real não foi concluído, a redução da dívida pública não efetivou uma autonomia da economia nacional, a eficiência e auto padrão de competitividade ficou apenas no discurso presidencial e ministerial, a experiência concreta não foi positiva para o Brasil, na prática o programa neoliberal brasileiro paralisou o desenvolvimento de uma economia nacional completamente dependente dos acordos internacionais capitalistas (ALMEIDA, 2019, p. 86).

Como visto anteriormente, o Plano Real consolidou a nova moeda brasileira ao passo em que criava as condições para enfrentar a inflação através do controle cambial e abrir ainda

mais o espaço para as trocas e investimentos de capitais estrangeiros colocando a Unidade Real de Valor (URV) utilizando o dólar como moeda de troca. Tem-se então, em primeira etapa a constituição de um favorecimento para com a hegemonia estrangeira e neste caso em específico, a hegemonia norte-americana. É evidente que o Plano Real foi o responsável pela estabilidade dos preços no Brasil, ou seja, no combate à inflação que assolava as medidas econômicas de todos os presidentes eleitos desde a redemocratização brasileira, também “devolveu ao país a estabilidade dos preços, cuja ausência, alguns insistiam ser a principal culpada por frear a economia, mas o Brasil não cresceu. Com o fim da inflação, a economia não deslanchou, não houve crescimento econômico expressivo, tão pouco crescimento industrial” (SOUZA SÁ, 2008, p. 5).

Os sintomas do Plano Real surtiram efeito até às respostas negativas da crise cambial, as compensações que o plano trazia eram também acatadas pela burguesia nacional, uma vez que a ampliação do consumo fora propagada. Carla Luciana Silva retoma essa questão do apoio e do discurso neoliberal propagado quando remonta que apesar do permanente risco da inflação, o otimismo em torno da economia permanecia e que o consumo foi a forma que o programa neoliberal encontrou de envolver a sociedade brasileira (SILVA, 2009). O crescimento do endividamento externo e o avanço do imperialismo norte-americano no Brasil fora aumentando ao passo em que a desestatização em curso só fez com que o país fosse cada vez mais desindustrializado, perdendo a soberania nacional e a adoção de uma política industrial quase que totalmente subalterna.

De forma geral, o período FHC (1998-2002) foi o cenário perfeito para a implementação das reformas neoliberais, apesar de alguns teóricos chamarem atenção relativizando o período e afirmando que não era possível concluir tão somente que era neoliberal, como determinava a oposição. Cláudio Couto e Fernando Abrucio (2003) retomam essa questão pelo levantamento de dados que revelam que as intervenções realizadas no período FHC não reduziram os gastos sociais, nem privatizaram tão somente para retirar o aparelho estatal do campo econômico de atuação.

A essência do problema está mais nos detalhes: gasta-se mal na área social, sem coordenação e avaliação, afora certas despesas não serem prioridades (como a rubrica dos aposentados do setor público); embora tenha havido uma série de concursos e melhorado a qualificação técnica da burocracia federal, ocorreu um aumento gigantesco das aposentadorias sem a devida reposição de quadros, problema agravado pela fragilidade dos serviços públicos subnacionais, sobretudo por conta da carência de pessoal e dos padrões patrimoniais vigentes em várias partes do país; por fim, a criação de uma estrutura regulatória não garantiu que esta não fosse bastante desigual em força e qualidade, ao que se somou uma montagem muito afoita do modelo (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 296).

Após breve explanação sobre o neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990 até o último mandato de FHC em 2002, fica evidente como as medidas econômicas de abertura estrangeira para o capital financeiro internacional, o enfraquecimento da soberania e máquina pública não se constituiu como um verdadeiro progresso, fora um verdadeiro caminho para a dependência hegemônica estrangeira do país, desde o empréstimo ao FMI, como a desvalorização da moeda brasileira e por fim, a inserção de toda e qualquer política neoliberal em território brasileiro com o intuito de “modernizar” e colocar o Brasil no campo financeiro internacional.

Optou-se por separar a transição para o governo Lula nesse rápido esboço neoliberal do contexto brasileiro por compreender que, a partir da sua eleição em 2002, o então presidente deu continuidade com “os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente” (BOITO JUNIOR, 2003), o que não faria sentido delimitar como se deu a atuação do governo Lula neste aspecto econômico em que as experiências neoliberais foram mantidas com algumas alterações.

O Governo Lula evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele. Portanto, nem de longe, está se vivendo uma fase de transição pós-neoliberal, mas sim um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal – que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, isto é, tem reduzido o atrito no seu interior (FIGUEIRAS, 2006, p. 186). O que alguns teóricos estabelecem é que fora um neoliberalismo regrado ao passo de um neodesenvolvimentismo de Estado (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) e com uma visão crítica acerca do crescimento econômico, em que o mesmo deveria ser com a menor taxa de desigualdade possível e uma maior eficiência da máquina estatal.

Por fim, como o intuito desse trabalho é analisar a colocação do campo educacional brasileiro como um campo mercadológico frente à racionalidade neoliberal, se vê necessário a divisão de um capítulo que aborda a inserção do neoliberalismo no Brasil como este, seguido de um capítulo com a devida delimitação da inserção neoliberal na educação, através de uma análise sobre a formação educacional diante do discurso e a organização instituída perante os imperativos do mercado, assim como a formação de sujeitos de desempenho (HAN, 2015) através do Novo Ensino Médio (NEM).

## 2. CAPÍTULO II

## A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

### 2.1 O discurso produtivista e mercadológico para o campo educacional

Compreende-se, de grosso modo, que os princípios fundamentais do neoliberalismo residem em aspectos de menor participação do Estado, característica fundamental de sua concepção e que permanece desde o Liberalismo clássico com John Locke, Adam Smith e David Ricardo, sendo tais princípios reavivado com o pensamento de Hayek, Friedman e Mises. Segundo David Harvey (2013):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia, e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental) estes devem ser criados, se necessário pela ação do estado. Mas o estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo [...] (HARVEY, 2013, p. 12).

Sendo assim, além de ficar claro qual o papel do Estado dentro do neoliberalismo, também podemos compreender como se dá a visão mercantilista e empreendedora para com o campo educacional, uma vez que o mesmo preza um incentivo para privatizações de quase todos os âmbitos de atuação do Estado ou parcerias com a abordagem público-privada, como encontradas na reformulação do Novo Ensino Médio (NEM). Logo, o Estado, se abstém da responsabilidade de permanecer com uma educação voltada para uma formação universal e de desenvolvimento sociocultural e preza, agora, uma educação que observa os imperativos do mercado, descaracterizando sua função essencialmente social (DURKHEIM, 1978).

Engloba-se, com essa concepção, um estilo de vida individualizado baseado no modelo empresarial. Safatle (2022) evidencia que o modelo de vida que o neoliberalismo propaga “não atua meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideias, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos, e, neste sentido, a performatividade neoliberal tem efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento” (SAFATLE, 2022, p. 11).

Dentro do discurso neoliberal, a educação caminha para uma posição posta como um bem de consumo, como evidencia Santomé (2003):

Dia a dia, o sistema escolar está sendo transformado em um mercado. A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo (SANTOMÉ, 2003, p. 39).

Santomé (2003) também relaciona diretamente que essa reorganização do trabalho e do mercado está ligada nesta transformação do sistema educacional dependente do sistema produtivo. Segundo Laval (2004), essa reorganização se faz presente também sobre o controle da formação:

O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios económicos. Essa formação não vai tão-somente determinar o nível de eficácia económica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado fortemente promissor. A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um "input" em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica económica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria (LAVAL, 2004, p. 4).

O caráter competitivo e utilitarista passa para o âmbito escolar, tornando a escola um espaço de competitividade, de flexibilização e produtivista, observando o que o mercado necessita. O conhecimento propagado agora passa ser voltado para resoluções de situações-problemas, um ensino instrumentalizado que requer do estudante o acúmulo de habilidades e competências.

Os arranjos estabelecidos na reformulação do Novo Ensino Médio (NEM) dissolvem conteúdos necessários e constroem arranjos curriculares propostos sob um caráter utilitarista, com a construção de um "projeto de vida" como pedagogia, o que na verdade, responsabiliza o indivíduo sob uma régua de autodisciplina, além da promoção de itinerários formativos voltados à qualificação profissional, evidenciando esse teor mercadológico que incentiva parcerias público-privadas e uma formação para a empregabilidade.

A partir daí, entende-se que as mudanças realizadas dentro do sistema educacional não perpassam somente pela concepção de uma modernização ou um ganho dito como intelectual, mas sim, de um discurso produtivista e mercadológico, que visa estruturar o sistema educacional e a formação de uma massa de futuros empregados que possuem a carência de um senso crítico na sua formação.

Quando nos deparamos com o sistema educacional fragmentado por escolhas de formação e com um teor de formação mercadológica empreendedora, é possível estabelecer uma linha de pensamento que Han (2015) chama atenção na modernidade tardia e como a mesma concebe como desempenho.

Essa possibilidade de escolhas em um ensino fragmentado e imbuído de formações técnicas e rasas constrói um ideal de liberdade, uma falsa liberdade. Han (2015) enxerga essa liberdade numa transformação de novas coerções, mesmo que o indivíduo acredite estar mais livre para realizar suas próprias escolhas. Visto que a oferta dos itinerários formativos atrelada aos “projetos de vida” e que não são dadas de forma conjunta em todo o território nacional e ainda existe a possibilidade de formações realizadas por agentes externos, entende-se que é sim, possível, a falsa construção de uma liberdade neste processo, além da promoção da autoexploração por promover essa mentalidade de empreendedor de si sob a educação.

## **2.2 Mercantilização do ensino**

Segundo Jurjo Torres Santomé (2003), a educação em um sistema neoliberal de desenvolvimento socioeconômico é logo posta, primeiramente, como um campo a ser culpado por questões relacionadas ao desenvolvimento ou atraso, ou seja, é um dos primeiros campos atacados nas etapas de culpabilização de sujeitos que atrasam o tal desenvolvimento. Essa mudança de lugar para com a educação tem como objetivo fazer uma ligação direta do sistema educacional e a produtividade dos mercados (SANTOMÉ, 2003). Sendo assim, torna-se mais fácil culpabilizar problemas sociais os relacionando com as questões educacionais e intervir em um sistema educacional mudando-o para um foco voltado aos imperativos do mercado, ou seja, uma educação de caráter mercadológico.

Compreende-se em uma prévia leitura de que essas mudanças, segundo a própria justificativa da Medida Provisória nº 746/2016, resolveria as questões referentes à formação desses jovens, colocando os mesmos em um patamar de decisões, responsabilidades e de uma autorrealização em um contexto social extremamente volátil se levarmos em consideração a faixa etária desses jovens. Retoma-se aqui, questões já tratadas por Christian Laval em sua obra *Escola não é uma empresa*, sobre o modo de vida neoliberal e a sua pertinente concorrência que coloca a educação em uma configuração mercantilizada (CANTINI, 2020). Além disso, a importância exacerbada de conceitos mercadológicos, como resolução de situação-problema e o eixo de empreendedorismo nos itinerários formativos, além da presença de grandes empresas, organizações e fundações que apoiam a implementação da nova base curricular levantam questionamentos a respeito da real intenção da reforma no ensino médio brasileiro, como será abordado em subtópicos adiante.

Santomé (2003) aponta que o neoliberalismo, além de enxergar o campo educacional como um futuro campo promissor para manter a estrutura do capitalismo, entende-se também que o sistema educacional é o verdadeiro espaço privilegiado para a construção e formação de

seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas totalmente voltadas para o mercado, geralmente com contratos de trabalho baratos e também sem o senso crítico sob o seu contexto.

Senso crítico este, que é fundamental no processo de desenvolvimento educacional e o conhecimento repassado aos alunos, o que Paulo Freire (1997) concebe como conhecimento, que envolve a junção entre ação e reflexão sobre a sua própria realidade.

Ainda no aspecto de que a educação é um agente construtor de reflexão perante a realidade, Paulo Freire (1975) também concebe a educação como um processo de conhecimento, formação política e como uma prática indispensável aos seres humanos.

Seria ingênuo esperar que as elites no poder procurassem desenvolver e prosseguir uma forma de educação que ajudasse as pessoas a defrontar os problemas sociais de modo crítico. O que aí se infere é a impossibilidade duma educação neutra [...] na educação para a libertação, o instrutor convida o aluno para a conhecer, a descobrir a realidade de maneira crítica. (FREIRE, 1975, p. 23).

Logo, se pode estabelecer uma crítica ao modelo mercadológico do sistema educacional perante a racionalidade neoliberal, precisamente ao estabelecer uma ligação com o Novo Ensino Médio, uma vez que, por exemplo, segundo Ferretti:

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos. (FERRETTI, 2018, p. 32).

Ferretti (2018) chama atenção sobre a relação da juventude com o trabalho, uma vez que o novo currículo flexibilizado para o Novo Ensino Médio (NEM) proposto na Lei nº 13.415/2016 estabelece uma relação quase que direta de uma formação e preparação dos alunos para o mundo do trabalho, ou seja, uma formação de carga mais técnica.

Sendo esta, uma reforma com um aparato fortemente neoliberal, encara-se o problema da formação de um ensino dependente do mercado, com um caráter individualista, meritocrático e competitivo como vem sendo colocado (FERRETTI, 2018). O que configura um campo educacional totalmente voltado aos imperativos do mercado, com formação fragmentada e que não permite encarar a realidade para cruzar fronteiras, para transgredir (HOOKS, 2017). A liberdade promovida por uma educação emancipatória não encontra espaço.

### 2.3 Reflexões políticas acerca do Novo Ensino Médio (NEM)

Refletir sobre a trajetória da reforma do ensino médio requer, antes de tudo, observar e contextualizar o cenário sócio-político do Brasil desde o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT)<sup>11</sup>, realizado por uma coalizão golpista em 2016 até o cenário atual, com o NEM já implementado<sup>12</sup>. Tal afirmação se constrói – além da suma importância que qualquer contexto adquire diante de nossas ações – a partir do fato de que as reformulações para com o ensino médio brasileiro se deram, antes de tudo, por uma Medida Provisória<sup>13</sup> de nº 746 (BRASIL, 2016) aprovada em 2016<sup>14</sup> e que futuramente se tornaria a Lei 13.415 (BRASIL, 2017).

A MP nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016) foi aprovada no Governo de Michel Temer (PMDB), vice-presidente que assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e que, assim que assumiu, buscou retomar as reformas de cunho neoliberais. Além do fator impeachment, que por si só já promove uma instabilidade na política de qualquer país, é necessário frisar a coalizão formada no então Governo Dilma, exemplificado na figura de Michel Temer, que compactua com essa racionalidade neoliberal e a promove. Um bom exemplo para desenhar essa análise se faz presente no discurso de Michel Temer na cerimônia de posse dos novos ministros de Estado em 2016:

Sabemos que o Estado não pode tudo fazer. Depende da atuação dos setores produtivos: empregadores, de um lado, e trabalhadores de outro. São esses dois polos que irão criar a nossa prosperidade. Ao Estado compete - vou dizer, aqui, o óbvio -, compete cuidar da segurança, da saúde, da educação, ou seja, dos espaços e setores fundamentais, que não podem sair da órbita pública. O restante terá que ser compartilhado com a iniciativa privada, aqui entendida como a conjugação de ação entre trabalhadores e empregadores (TEMER, 2016).

<sup>11</sup> O processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff teve como resultado a cassação do seu mandato, sem a perda dos direitos políticos em agosto de 2016 e sob a justificativa inicial de que a presidenta havia cometido crime de responsabilidade.

<sup>12</sup> A implementação dos referenciais curriculares do Novo Ensino Médio teve o seu início em 2022, com as 1ª séries do Ensino Médio, com as 1ª e 2ª em 2023 e 2024 com a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio.

<sup>13</sup> Medidas Provisórias são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Para entender mais como funciona o tramite de MPVs, consultar o endereço eletrônico do Congresso Nacional, disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 10 setembro 2023.

<sup>14</sup> A Medida Provisória n. 746/2016 promovia alterações na estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ampliação da carga horária mínima anual, torna o ensino da arte e da educação física facultativas, além de promover que o currículo do ensino médio fosse composto pela Base Nacional Curricular (BNCC) e por itinerários formativos com ênfase nas áreas de linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas e por fim, formação técnica e profissional.

“Sabemos que o Estado não pode tudo fazer” e “o restante terá que ser compartilhado com a iniciativa privada”, mesmo com a colocação da educação na órbita pública ainda nesse discurso, observa-se o contrário numa análise mais atual, como será visto mais à frente no documento promulgado em conjunto PMDB e Fundação Ulysses Guimarães. Vale ressaltar que a partir do Governo Temer o lema do governo deixa de ser *Brasil: Pátria Educadora* para ser *Ordem e Progresso*, “a expressão da nossa bandeira não poderia ser mais atual, como se hoje tivesse sido redigida” (BRASIL 2016), apontamentos do próprio Michel Temer no referido discurso.

Os apontamentos realizados por Temer, ou melhor, as ações do Governo Temer já estavam, de certa forma, prontas e anunciadas por meio de um documento promovido em parceria do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com a Fundação Ulysses Guimarães em 2015. O documento, *Uma ponte para o futuro*, detalhava em cada âmbito possível, ações políticas neoliberais, com o incentivo cada vez maior do mercado nas decisões governamentais, como as parcerias público-privadas. “É preciso identificar oportunidades de colaboração com o setor privado, para desenvolver parcerias público-privadas com compartilhamento de riscos operacionais e financeiros, para estimular aumentos de produtividade e ganhos de eficiência” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 14).

O teor imediatista para com a reforma do ensino médio - mesmo sem conter uma proposta direta nesse documento, como foi a MP nº 746/2016 - era aglutinado à uma necessidade de preparar esses jovens para o mercado e não somente para o ingresso no ensino superior, visto que no documento, quando apontam a necessidade de uma reforma, estabelecem o seguinte:

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma reforma completa. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 15).

As parcerias público-privadas se fazem presentes quando se analisa as atuações de apoio sob o campo educacional, neste caso, o apoio para com Novo Ensino Médio (NEM) de diversas fundações e organizações constituídas do setor empresarial. Esse movimento de coalizção entre as organizações, educadores e pesquisadores foi responsável por promover a

implementação de algumas diretrizes da BNCC<sup>15</sup> referentes ao ensino médio. A BNCC foi instituída como base por meio da Resolução do MEC nº 4 de dezembro de 2018, colocando a BNCC-EM como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

As organizações que apoiavam a reforma do ensino médio brasileiro se centraram, de forma inicial, nos dados divulgados pelo MEC acerca dos dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Como pode ser visto em uma página eletrônica de um dos institutos que apoiam a reforma do ensino médio:

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º, as metas colocadas pelo Ministério da Educação (MEC) foram superadas em 2015 com o índice de 5,5 pontos na média nacional, batendo os 5,2 estipulados. No desempenho por unidade federativa, apenas Distrito Federal, Rio de Janeiro e Amapá ficaram aquém do esperado [...], mas o pior quadro é o do ensino médio – cujos resultados não avançam desde 2011. Naquele ano, o nível alcançado foi exatamente o estabelecido, 3,7 pontos.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

Esse anseio por uma reestruturação do ensino médio brasileiro se faz muito presente em quase todas as formas de apoio do setor privado para tal. Contudo, é importante filtrar que tipo de formação e estruturação desejam. Na mesma página eletrônica em que o Instituto Unibanco cita a estagnação do ensino médio e a necessidade de uma reforma, o superintendente do instituto concorda com a reformulação do ensino médio e afirma que:

Primeiro, a educação precisa ter uma base comum, com conhecimentos que todos os estudantes devem dominar: de português, matemática, química e física. E a partir disso, construir uma trajetória flexível. Estudantes que tenham interesse em atuar nas áreas humanas, terem um ensino mais focado nisso, assim como nas áreas exatas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 3).

Assim como o Instituto Unibanco, o Movimento Pela Base e o Todos Pela Educação se caracterizam como organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos e que possuem como foco contribuir para a construção de uma educação de qualidade no Brasil. As três organizações possuem apoiadores do setor educacional privado, que ajudam a “buscar evidências e a levá-las aos tomadores de decisão do setor educacional”<sup>16</sup>.

A organização Todos Pela Educação<sup>17</sup> conta com uma lista pública de mantenedores muito extensa e é possível encontrar entre seus apoiadores empresas de diversos ramos e não somente do campo educacional, como bancos internacionais. Grandes conglomerados fazem parte desse apoio ao NEM, como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto

---

<sup>15</sup> A BNCC, a Base Nacional Comum Curricular é responsável por dispor do currículo do Novo Ensino Médio.

<sup>16</sup> Trecho retirado da página eletrônica da Fundação Lemann no site Coursera, disponível em: <https://www.coursera.org/lemann>. Acesso 05 setembro 2023.

<sup>17</sup> Todos Pela Educação. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 05 setembro 2023.

Marinho, etc. Para exemplificar essa colocação, pode-se usar como exemplo o apoio do banco Itaú, que apoia a organização sob o selo Itaú Educação e Trabalho, que “atua em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica”<sup>18</sup>.

Em cartilha publicada pela organização Todos Pela Educação, é possível filtrar segmentos que exemplificam um discurso mercadológico, como por exemplo no seguinte trecho sobre como os itinerários formativos deveriam trabalhar:

Poderia haver mais orientação sobre como se estruturar um itinerário e sobre como trabalhar elementos como as disciplinas eletivas, o Projeto de Vida e as competências para o mundo do trabalho. Isso inclui outro ponto nevrálgico, que é a necessidade de mais orientações sobre a estruturação dos itinerários da formação técnica e profissional, que tem sido um enorme desafio nas redes públicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p 35).

Outro ponto importante, ainda no mesmo documento elaborado pelo Todos pela Educação, é a discussão a respeito de um aumento na carga horária EaD do novo ensino médio. A filtragem desse trecho é importante pois segundo a Lei nº 13.415/2017, estabelece que pela modalidade EaD é possível a parceria público-privada. Como consta no documento do Todos pela Educação e como mais a frente é possível ver no Art. 36:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabeleceu-se que as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total da etapa, seja na formação geral básica ou nos itinerários formativos. Ou seja, a partir de 2022, em que já vale a carga horária mínima de 1.000 horas/ano, está permitido que o Ensino Médio presencial continue com a carga horária anterior (800 horas/ano) e que as 200 horas/ano adicionais sejam a distância. Ainda, o percentual permitido para EAD é de 30% para o Ensino Médio noturno e 80% na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É fundamental promover uma discussão mais aprofundada sobre os limites para o EAD no Ensino Médio, além de formas para qualificar sua oferta, especialmente levando em conta os aprendizados das redes de ensino nos últimos anos (que contemplaram o período de pandemia). Por exemplo, uma possibilidade é se garantir, ao menos, 1.000 horas/ano presenciais e, a partir daí, permitir alguma carga horária a distância. Outra discussão relevante é a definição de um limite específico para o EAD na formação geral básica e outro nos itinerários formativos. O mais importante dessa discussão é que a premissa básica sempre seja a garantia do direito à Educação de qualidade dos jovens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 40).

O Movimento pela Base também formulou e continua formulando documentos de apoio da reforma do ensino médio, sendo assim, cabe evidenciar neste trabalho trechos em que evidenciem a promoção desse ensino flexibilizado. Em documento sobre os princípios do Novo Ensino Médio, O Movimento Pela Base aponta que a flexibilização é o caminho para uma aprendizagem mais interessante e significativa. “Uma vez que as aprendizagens

<sup>18</sup> Trecho retirado da página eletrônica do site Itaú Educação e Trabalho. Disponível em: <<https://www.itaeducacaoetrabalho.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 05 setembro 2023.

essenciais a todos já estão presentes na Formação Geral Básica, o Novo Ensino Médio traz uma parte flexível, um espaço em que o jovem pode escolher o que vai estudar de acordo com os seus interesses” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023, p. 2).

Mais a frente, no mesmo documento, é possível encontrar o mesmo direcionamento que se encontra na cartilha elaborada pelo Todos Pela Educação: “os itinerários podem propor um aprofundamento em uma determinada área ou, no caso dos itinerários técnicos, preparar para o mundo do trabalho (MOVIMENTO PELA BASE, 2023, p.3). E ainda levanta um questionamento referente ao modelo anterior e promove à fragmentação ao passo que estabelece que se o aluno quer seguir na área de Humanas e não exatas, não deveria o mesmo ter a sua formação dedicada neste campo somente?

Para concluir este ponto, observa-se, por fim, como a chamada para o futuro está presente na reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, visto que:

Para o Movimento pela Base, além de tornar a escola mais interessante, dar escolha aos jovens é uma forma de se respeitar a diversidade presente nas juventudes e de tratá-los como protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que há importantes pontos de melhoria, entre eles: trazer orientações mais claras sobre o funcionamento e a oferta dos itinerários e estabelecer de que forma os conhecimentos adquiridos serão avaliados. Por isso, entendemos que o ENEM 2024 deve olhar para as aprendizagens comuns que os estudantes estudaram desde o início da implementação, em 2022 (MOVIMENTO PELA BASE, 2023, p 5).

Ao abordar essas características neoliberais e a inserção dessas organizações neste contexto, é possível questionar qual seria o real propósito desse apoio, visto que diante de uma racionalidade neoliberal, o campo educacional é captado como um campo mercadológico em que o empresariado enxerga um novo espaço para o lucro. Freitas (2018) elenca como o discurso dos reformadores coloca a eficiência de um aprendizado sob o parâmetro do mercado. O sistema educacional só será eficiente quando o controle estiver livre do aparato do Estado (FREITAS, 2018; DUTRA, 2022).

As alterações no Art.36 da Lei nº 13.415, em específico os incisos §8 e §11, referentes aos itinerários formativos, demonstram bem como a inserção ou parcerias com instituições não estatais se dão, observa-se que:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino [...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar

convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (BRASIL, 2017).

Essa linha de pensamento não é estranha, muito menos nova. Entende-se que a ideia central desse discurso pode ser encontrada também nos modelos de gestão pública realizados por Organizações Sociais (OS), em que, neste caso, as escolas que estariam sob o regimento desse modelo continuariam sendo escolas públicas, mas com a gestão operacionalizada por uma OS. “As *escolas charter*<sup>19</sup> facultam aos pais, líderes comunitários, empresários educacionais, e outros a flexibilidade para inovar, criar e proporcionar aos alunos maiores opções educacionais. Escolas charter podem exercer maior autonomia em troca de uma maior responsabilidade” (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017). Apesar de parecer um caminho muito próximo, o foco deste trabalho não se configura numa análise das escolas de modelo *charter*, mas cabe o resgate uma vez que é um tipo de modelo neoliberal para com o setor educacional.

As promovidas parcerias com o setor privado inauguram um novo tipo de implementação de ensino alteradas na LDB por conta da Lei nº 13.415/2017, que promove um novo ensino através da inserção do setor privado no ensino médio, tornando-o um ensino médio público de oferta público-privada (RIBEIRO, 2022).

Como visto, o cenário da aprovação de uma MP relativa ao campo educacional chama atenção por seu caráter imediatista, uma vez que os debates acerca da reformulação do ensino médio não são recentes e não contam com o apoio do setor privado educacional. A interferência de entidades não governamentais com o apoio de empresários do setor educacional privado, teve como resultado a diminuição drástica de estudantes, professores, estudiosos e pesquisadores (COSTA, 2023) que de fato tratam as questões referentes ao ensino brasileiro e se distanciam dessa concepção mercadológica que promove o ensino fragmentado.

Desde a promoção da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), a reformulação do novo ensino médio carregava em sua divulgação maravilhas perante a sua implementação e a flexibilização de ensino. Apoiada por diversas organizações pautadas no discurso de que era necessário atender todos os tipos de alunos, essas alterações propostas se mostravam como uma resposta ao abandono da juventude para com o ensino e o ambiente escolar, além de culpabilizar escolas e professores por aquele contingente de jovens que ao saírem do ensino

---

<sup>19</sup> O modelo *Charters School* é uma modalidade de privatização da oferta educativa, uma espécie de parceria público-privada, em que a gestão escolar seria gerada por uma organização externa ao Estado.

médio não conseguiam adentrar no mercado de trabalho, muito menos iniciar os estudos numa universidade (CÁSSIO; GOULART, 2022).

As alterações propostas por esse Novo Ensino Médio (NEM) se encontram na estrutura e organização curricular, com o objetivo de flexibilizar e formular um ensino adaptado às necessidades dos estudantes e às demandas do mercado de trabalho. De primeira mão, pode-se observar esse caráter já na estrutura inicial da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que pretendia alterar a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A proposta encontrada na MP nº 746/2016 também estabelecia uma mudança no Art. 26º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterando a carga horária mínima anual, que deveria ser ampliada, de forma progressiva para 1400 horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes presentes no Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) dispõe sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos, visto que a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da BNCC a ser a matriz de referência no âmbito da educação básica, como consta no Art. 1:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017, p. 4).

Como se sabe que a MP foi aprovada, entende-se que não é necessário, neste trabalho, analisar de forma profunda as propostas contidas na MP citada anteriormente e sim, as propostas presentes já na Lei nº 13.415/2017. Como por exemplo, a mudança mais característica do Novo Ensino Médio (NEM) - que pode ser encontrado no Art. 36., “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino”, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional presentes em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e a formação técnica e profissional.

## 2.4 Capital cultural e os itinerários formativos do NEM

Como visto ao longo deste trabalho, o Novo Ensino Médio (NEM) está pautado na promoção de uma flexibilidade curricular através da adição de itinerários formativos proposto no Art. 36 da Lei nº 13.415/2017. Essa flexibilização é vista por defensores como uma chance de construir um ensino em que o jovem se interesse, construa uma autonomia para que seja possível definir seus interesses e objetivos acadêmicos de aprendizado. Que atrela ao esvaziamento escolar somente uma questão com base na estrutura curricular (FERRETTI, 2018), sem levar em consideração questões sociais, como por exemplo, o afastamento de jovens que precisam contribuir com a renda familiar, assim como também as condições de estrutura das escolas, etc.

No entanto, os críticos do Novo Ensino Médio (NEM) rebatem afirmando que as diretrizes não foram construídas dessa forma, uma vez que a promulgação das disciplinas não se dá em um modelo fechado. Na verdade, são divididas em áreas de conhecimentos e os itinerários formativos, com o intuito de flexibilizar e permitir escolhas curriculares, não são implementados de forma única no país inteiro, estando sujeitos a disponibilidade das escolas e estados. Como consta na BNCC, cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita” (BNCC, 2018, p. 471). Mônica Ribeiro (2022), em artigo publicado em um dossiê da revista Coletiva sobre o Novo Ensino Médio (NEM) escreve que:

Ao fim e ao cabo, não faz nem uma coisa nem outra, pois a distribuição dos itinerários pelas escolas ficou sob responsabilidade dos sistemas de ensino (Lei 13.415/17) e a alegada “flexibilização” encontra seu limite na taxonomia de objetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na oferta limitada de itinerários em cada escola. Com isso, resulta ainda fragilizada a ideia de ensino médio como educação básica, que pressuporia uma formação comum a todas/es/os, respeitados os interesses e as particularidades mediante mecanismos de flexibilização que, no entanto, não implicassem em sonegação do acesso ao conhecimento (RIBEIRO, 2022, p. 3).

Como também aponta Ferretti (2018) sobre as alterações curriculares do NEM:

A Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das

relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos (FERRETTI, 2018, p. 27).

A divisão de ensino presente na Lei nº 13.415/2017 estabelece uma formação comum a todos os estudantes e outra formação, por conta dos itinerários formativos, formulados e organizados por áreas de conhecimento, constituindo uma fragmentação do ensino. Essa divisão é realizada numa tentativa de tornar o ensino atrativo ao passo que busca diminuir as disciplinas e abarcar a vontade do aluno em escolher o que deseja cursar, como encontrado no inciso §12 do Art. 36, “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas” (BRASIL, 2017, p. 3).

As críticas realizadas sobre a construção desse currículo, posto como um currículo esvaziado, estão atreladas, de início, ao fato de que a BNCC “não considera as especificidades de cada realidade, que é organizado em áreas que sequer remetem às ciências de referência das disciplinas. É um currículo esvaziado, com redução de carga horária e inserção de assuntos que visam formar uma juventude “empreendedora”<sup>20</sup>. Um currículo que promove projetos de vida em que os estudantes “aprendem” a “se virar” em um cenário de precarização e diminuição de postos de trabalho, assim como a redução de investimentos públicos no campo educacional.

Contudo, a disponibilidade dos itinerários formativos cabe ao segmento da escola e por fim, por estado, visto que na alteração da LDB, a organização do currículo fica por conta de cada estado brasileiro. Tem-se aí uma contradição, uma vez que se a fragmentação era proposta para suscitar no aluno o desejo da escolha, mas as escolhas não são realizadas de fato por estes. As escolhas dependem da disponibilidade e implementação dos estados em escolherem os itinerários formativos, além de estipular mais uma vez a parceria público-privada, como consta no inciso § 8º do Art. 36 da Lei nº 13.415/2017:

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 3).

A escolha, no fim, será feita mediante ao que estiver disponível, o que fragmenta o aprendizado obtido em diferentes processos de aprendizagem ao longo dos estados brasileiros.

---

<sup>20</sup> Trecho retirado da cartilha “O novo ensino médio (NEM ou ensino médio NEM-NEM?)” produzida em parceria do Observatório do Ensino Médio, junto com o Coletivo Humanidades, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia/NESEF e o Núcleo Sindical APP Curitiba Norte. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Vcy6FpsN03eAdlBSMEx2esVJgR8KwDq9/view>>. Acesso em: 10 setembro 2023.

Além disso, “as diretrizes oficiais permitem que sejam ofertados vários cursinhos de curta duração, ou seja, sequer uma habilitação estará garantida”<sup>21</sup>.

Além dessa já presente fragmentação do ensino, abre-se diante das parcerias público-privada, para que as instituições apresentem formações que lhes convém, gerando um espaço para uma formação ainda mais fragmentada, principalmente pela modalidade EaD, que quando ofertada, é de oferta privada. As redes estaduais são responsáveis por levar as alterações aprovadas na LDB (MACEDO, 2022), sendo assim, em escolas em que não seja possível ofertar itinerários formativos de ampla abrangência, a cooptação privada consegue se intervir neste âmbito, que deveria respaldado sob o aparato estatal.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural é uma das formas que desempenham um papel significativo na estruturação das desigualdades sociais e no funcionamento da sociedade como um todo. Como delimitação, estabelece essa ligação perante o capital cultural objetivado, aquele em que Bourdieu (1998) define como o conjunto de conhecimentos, habilidades, educação formal e valores culturais que são adquiridos ao longo da vida de qualquer indivíduo.

O capital cultural é apreendido por intermédio de práticas culturais vivenciadas, antes no processo de socialização primária, isto é, na esfera familiar e, depois, na socialização institucional, isto é, na escola. Segundo Bourdieu, o convívio com a literatura universal, visitas a museus, exposições, aproximações com músicas e filmes ‘cults’, tende a propiciar capital cultural aos agentes. Esse capital gera valorização, decifração simbólica e objetivada dos códigos necessários à apreensão dos conteúdos transmitidos no âmbito da escolarização formal (SCARLATTO; SILVA, 2011, p.1).

O objetivo de resgate ao conceito de Bourdieu (1998) se torna necessário para um melhor aporte teórico a respeito dos itinerários formativos do NEM e como eles podem ser instrumentalizados como um agente da reprodução do *status quo*. Bourdieu (1998) argumenta que o capital cultural desempenha um papel fundamental na manutenção das hierarquias sociais, ou seja, aqueles que possuem um capital cultural mais diversificado, adquirido por meio de oportunidades educacionais e culturais mais centralizadas, terá uma vantagem sobre aqueles que não estão no mesmo padrão. Se constrói uma desigualdade estrutural, em que a dinâmica de quem é privilegiado em recursos culturais, ou melhor, de aprendizado, possuem mais chances de prosperar no sistema social.

---

<sup>21</sup>Trecho retirado da cartilha “O novo ensino médio (NEM ou ensino médio NEM-NEM?)” produzida em parceria do Observatório do Ensino Médio, junto com o Coletivo Humanidades, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia/NESEF e o Núcleo Sindical APP Curitiba Norte. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Vcy6FpsN03eAdIBSMEx2esVJgR8KwDq9/view>>. Acesso em: 10 setembro 2023.

É evidente que, se olharmos para o NEM sob essa perspectiva e enxergar a construção de uma distinção entre a formação da juventude, visto que o ensino por completo não é materializado de forma igualitária para todos e que, parte da formação presente nos itinerários formativos são voltados para uma aprendizagem instrumental, que “mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria de jovens, aqueles que compõem mais de 80% da matrícula em território nacional” (RIBEIRO, 2022, p. 4).

Além disso, quando se concebe o NEM como uma resposta ao problema de abandono do ensino pelos jovens e que o problema do abandono se encontra, segundo os apoiadores, na antiga estrutura curricular do ensino médio brasileiro e não em um problema de ordem socioeconômica, arrisca-se afirmar que não é um comprometimento com a real diversidade encontrada no país. É necessário observar bem quais juventudes estão sendo abordadas (FERRETTI, 2018), uma vez que os alunos possuem, experiências de vida, trajetória escolar, cultura e necessidades diversas.

A construção dos itinerários formativos, segundo os pesquisadores que se debruçaram sobre a sua construção, aferem que ele se constrói como uma saída para mais do que atender os diferentes anseios dos alunos perante o processo educativo, mas também como se o problema da desigualdade no ensino fosse extinto ao passo em que um currículo flexibilizado fosse proposto, com metodologias diversas resolveria tal distinção e colocaria em prática uma formação mais dinâmica dentro das escolas, com diferentes tipos de metodologias e a promoção de habilidades.

Em linhas gerais, os itinerários formativos devem ser compostos de atividades de aprofundamento, eletivas e projeto de vida (MACEDO, 2022). Como consta na BNCC, tem-se o seguinte: “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BNCC, 2018, p. 471).

Macedo (2022), em artigo publicado a respeito do Novo Ensino Médio, aborda como se tem observado nas experiências concretas das redes é que as escolas foram elaborando itinerários a partir das proposições de seus docentes, com uma baixa oferta de itinerários oferecidos e com uma “uma grande quantidade das redes têm optado pelo oferecimento dos itinerários a distância, sem preparação efetiva para isso e, portanto, tem se valido de material de baixa qualidade” (MACEDO, 2022, p. 5).

## **2.5 Eixos estruturantes dos itinerários formativos e a formação de sujeitos de desempenho**

Em portaria publicada em 2018, sob o Governo de Jair Bolsonaro, o parágrafo 2º do Art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e atualizadas pelo CNE, indicaram que os itinerários formativos seriam organizados a partir de quatro eixos estruturantes, sendo eles investigação científica, processos criativos, mediação, intervenção sociocultural e empreendedorismo.

A proposta tinha como objetivo integralizar os itinerários formativos e que colocassem os estudantes em experiências educativas associadas à realidade contemporânea, com a possibilidade de intervenção, produção e empreender projetos presentes e futuros (ABMES, 2019).

Os dois primeiros eixos, investigação científica e processos criativos, carregam objetivos muito próximos, que vão desde aprofundar os conhecimentos sobre as artes, culturas e ao pensar e fazer criativo, assim como a busca da interpretação de ideias, fenômenos e processos. O foco nessa análise da portaria do MEC Nº 1.432 se concentra mais no último eixo, o empreendedorismo. Como consta na portaria: “reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (BRASIL. MEC. Portaria nº 1.432/2018). Como também: “utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade” (BRASIL. MEC. Portaria nº 1.432/2018).

Se faz presente aqui, o discurso da racionalidade neoliberal presente no Novo Ensino Médio, com o foco neste aspecto de “superação”, “produtivo”, “metas”, e repetindo como está estabelecido na portaria, “reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade”. Essa criação, ou melhor, esse laboratório de sujeitos de desempenho (HAN, 2015) é a pura racionalidade neoliberal constatada sob um ideal de concorrência, superação de obstáculos e responsabilidade individual mediante qualquer situação.

A subjetividade dos indivíduos, sob a racionalidade neoliberal se encontra atrelada a influência da lógica capitalista, logo, entende-se que essa estrutura está presente em todas as esferas da vida. Essa lógica perpassa o mercado, o Estado e está presente nas relações para com os indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016), cabe aqui reiterar esse constante estímulo à produtividade, lucratividade e ojeriza perante falhas e obstáculos.

Como visto, a racionalidade neoliberal se encontra em todas as esferas da vida, está presente na maneira como nos organizamos e como nos comportamos. Byung Chul-Han, no livro *Sociedade do cansaço* (2015), estabelece uma discussão para mostrar como a sociedade disciplinar retratada por Foucault (1987) é marcada por proibições abre espaço para a inserção de uma sociedade do desempenho, regida sob o viés de uma positividade exacerbada. Assim, para Han (2015), é estimulada uma liberdade para que os indivíduos sejam empreendedores de si, que sua criatividade e produtividades sejam externalizados de uma forma produtivista.

Todo o potencial do indivíduo deve ser voltado para o desempenho e aqui, ele se torna soberano sobre si mesmo, exercendo uma plena liberdade que o ajuda a maximizar o seu desempenho, através de uma autoexploração (HAN, 2015).

A estipulação de sujeitos de desempenho sob a lente de Byung Chul-Han (2015), estabelece uma ultra responsabilização por suas ações e escolhas, governado sob a estrutura de competição e valorização do capital. A busca pela produtividade exacerbada e também numa autoexploração, leva ao indivíduo buscar meios para se satisfazer cada vez mais individualizados. Quando se coloca eixos de caráter empreendedor e com os objetivos bem definidos, fica claro o teor neoliberal presente no Novo Ensino Médio (NEM), introduzindo aos jovens a racionalidade neoliberal, numa espécie de laboratório de formação para que saiam da escola já adeptos ao modelo encontrado no mercado perante os seus “projetos de vida” que para um mercado que vende a precarização como forma de trabalho e a autoexploração como liberdade individual (HAN, 2015).

Os projetos de vida nada são a não serem uma forma de estratificação social, uma vez que se prega a superação de obstáculos, principalmente no último eixo (empreendedorismo), ignorando que em qualquer contexto se encontram grupos sociais que possuem dificuldades diversas e a promoção de projetos de vida que promovem essa superação e objetivos escamoteando estes fatos se tornam um instrumento de reprodução do status quo, que não condizem com uma formação de senso crítico.

Destarte, a promoção de um currículo como essa encontrada no Novo Ensino Médio (NEM) nos remete de que a precarização generalizada promovida por políticas neoliberais impactam o futuro desses jovens, visto que uma educação que promove competências muito básicas impedirá, no futuro, que determinados jovens, avancem profissionalmente. O laboratório citado anteriormente, seria para conceber o ideal de que este modelo de ensino retém os estudantes sob os imperativos do mercado desde a sua formação do ensino básico.

A concepção de trabalho que estrutura o capital é o que desestrutura o indivíduo, e quando o contrário ocorre, torna-se (des)estruturante para o capital. A dialética constituída sobre o trabalho, nesta ótica, é por conta do desafio dentro do capitalismo abstrato, de atribuir sentido à nossa vida fora do âmbito do trabalho (ANTUNES, 2018) e essa seleção imposta ao indivíduo constantemente para que mostre provas de suas qualidades, é “uma forma infinitamente mais profunda de endurecer o homem do que a técnica das ordens e proibições das instituições autoritárias” (WEBER; GERTH; MILLS, 1963, p. 5).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos analisar os caminhos do neoliberalismo na educação, numa tentativa de demonstrar como a racionalidade neoliberal foi se permeando entre o campo educacional brasileiro com o sujeito-objeto do Novo Ensino Médio (NEM). Se tornou evidente que o mercado buscou transformar a educação em um campo próspero para o lucro através de parcerias público-privadas, implementação e apoio de diretrizes na BNCC, que foram apoiadas por entidades e organizações respaldadas por um anseio de ensino igualitário em todo o território nacional, ponto altamente criticado uma vez que a BNCC não leva em consideração todas as especificidades de cada realidade.

Para além dessa interferência do setor privado para com a educação em nível nacional, a escola passa por uma transição em que, sob o ideal neoliberal, a mesma deixa de ser um espaço de formação de cidadãos e passa a promover uma formação mais técnica, uma formação de uma massa de sujeitos de desempenho. Sujeitos que estão imbuídos num discurso empreendedor e com um currículo fragmentado, em que são ensinados “projetos de vida”, pautados de antemão na precarização estipulada pela ordem neoliberal e na superação desses desafios.

Elencou-se, de forma inicial, o esboço das políticas neoliberais no Brasil para traçar um bom plano histórico a respeito das reformas neoliberais desde a época de Collor na década de 1990 até a retomada da racionalidade neoliberal com a implementação da reforma do novo ensino médio com a Medida Provisória nº 746 em 2016 sob o Governo Temer. Se tornava necessário ressaltar esse esboço para uma melhor compreensão de como o mercado procura camuflar seus reais interesses, principalmente dentro do âmbito da educação.

Logo em seguida, foi disposto uma análise bibliográfica e documental sobre o Novo Ensino Médio (NEM), com o intuito de demonstrar como no campo educação o setor privado coloca a educação como um serviço, de modo que a quantidade e a formação de trabalhadores futuros com uma formação técnica são estimuladas. Um apanhado acerca dos itinerários formativos, a peça chave da reforma do ensino médio e que promove de uma vez por todas a sujeição para com os alunos de um pacote educacional técnico e fragmentado pode ser considerado o primeiro artifício do setor empresarial para o campo da educação brasileira.

Sob um discurso de opções e flexibilidade, encontra-se uma verdadeira fábrica de sujeitos de desempenho, com uma falsa escolha perante sua formação e que desde o ensino

básico estariam sendo preparados para o mundo do trabalho precarizado e hostil que a própria racionalidade neoliberal preparou.

Os projetos de vida, como visto, se encapsularam como uma organização mental e de preparação para destituir qualquer impedimento frente à racionalidade imposta que não seja a do mercado. A centralidade da pesquisa, por meio das análises da BNCC e da Lei nº 13.415, assim como o presente apoio de organizações externas à reforma se constitui como artefatos que demonstram a entrada do setor privado no campo educacional brasileiro, promovendo discursos para a formação de sujeitos produtivos, empreendedores, que se configuram cada vez mais numa individualização e em métricas de desempenho não somente escolar, mas também individual.

Essa abordagem individualista coloca os alunos numa posição de autoexploração, visto que suas realizações e fracassos são colocados diante de uma visão distorcida da realidade, sob um viés de uma culpabilização. A construção de uma autonomia diante da reforma só se constrói por conta de um falso ideal de escolha, desde a escolha dos itinerários formativos até a suas competências diante de um ensino fragmentado e tecnicista. A reforma falha na promoção de uma educação de reflexão crítica, que possibilita o indivíduo conduzir-se no mundo de modo consciente (ZAMBEL, 2016).

Desse modo, pensar na educação como uma resistência sob a racionalidade neoliberal, diante da reforma do novo ensino médio se torna falha e inócua, visto que ela mesmo já se configura como um campo de atuação do mercado, pautando seus objetivos numa formação de futuros trabalhadores somente e não cidadãos de senso crítico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. E. L. A. C. A. **Sociologia histórica crítica: o neoliberalismo na América Latina e Brasil do século XXI**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ANDRADE, Daniel Pereira. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 12, n. 3, set. – dez. 2022, pp. 675-708.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOITO, JR. Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003. Departamento de Ciência Política da Unicamp.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-80.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 05 setembro 2023.
- BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 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, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 05 setembro 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 05 setembro 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em:

<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>> Acesso em: 05 fevereiro 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZ\\_EMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 05 fevereiro 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-23, 1991.

CAMPELLO & FONTANA, Maria Raphaela e Brenda. Neoliberalismo e desdemocratização no Brasil (1990-2016): uma leitura a partir dos estudos de Wolfgang Streeck. **Dossiê 30 anos do Mercosul: legados e desafios**, vol. 9, n. 2, 2020.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>>. Acesso em: 15 set. 2023.

CANTINI, C. de R. Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 1031–1040, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do estado brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000.

COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21592.002. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>>. Acesso em: 15 set. 2023.

COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. **O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições**. **Tempo Social** [online]. 2003, v. 15, n. 2 pp. 269-301. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200011>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. 2018, v. 32, n. 93, pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FIGUEIRAS, L. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do Modelo Econômico. In: BASUALDO, B.; ARCEO, E. (Orgs.) **Neoliberalismo y sectores dominantes – tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206. (Colección Grupos de Trabajo).

FIORI, José Luís. **A crise do Estado desenvolvimentista no Brasil: uma hipótese preliminar**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986. 110 p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Lígia M. Ponge Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. **Rev. da FAEEDBA**, Salvador, n. 7, p. 19-33, jul./ago. 1975. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1126>>. Acesso em 12 mar. 2023

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 29 out. 2015. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod\\_resource/content/0/Brasil%20%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf)>. Acesso em: 10 setembro 2023.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C. da; PUTZKE, C. K. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 728–748, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.003. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413>>. Acesso em: 15 set. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015. 80 p.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

IANNI, Octávio. *A Globalização e o Retorno da Questão Nacional*. **Primeira Versão**, nº 90, Campinas, IFCH/UNICAMP, 2000.

INSTITUTO UNIBANCO. **ESTAGNAÇÃO DO ENSINO MÉDIO MARCA DIVULGAÇÃO DO IDEB. 2016**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estagnacao-do-ensino-medio-marca-divulgacao-do-ideb/>>. Acesso em: 10 setembro 2023.

KURZ, R. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século em crise. **Estudos Avançados**. 1993, v. 7, n. 18, pp. 7-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200002>>. Acesso em: 10 agosto 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Dawisson Belém. Neoliberalismo como exceção ou exceções ao neoliberalismo? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2009, v. 24, n. 69, pp. 186-190. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092009000100016>>. Acesso em: 10 agosto 2023.

MACEDO, Elizabeth. **BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. ISSN 2179-1287. Acesso em: 10 agosto 2023.

MOREIRA, C. J. de M. FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. **Revista de Políticas**

**Públicas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 729–734, 2019. DOI: 10.18764/10.18764/2178-2865.v23n2p729-734. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13086>. Acesso em: 15 setembro 2023.

**MOVIMENTO PELA BASE. 4 princípios fundamentais para o Novo Ensino Médio e a garantia de direitos dos estudantes.** 2023. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/4-principios-fundamentais-para-o-novo-ensino-medio-e-a-garantia-de-direitos-dos-estudantes/>>. Acesso em: 10 setembro 2023.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. ISBN: 978-85-7541-612-9.

PORTO, Maria Célia da Silva. **Estado e Neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: implicações para as políticas sociais.** Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1\\_Mundializacao/estadoeneoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estadoeneoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf)>. Acesso em: 05 agosto 2023.

RIBEIRO, Mônica. **Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica.** Coletiva, Recife, n. 31 **Coletiva**. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>>. Acesso em: 05 setembro 2023.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** São Paulo, Boitempo, 2018.

SAFATLE, V. P., Silva Junior, N., & Dunker, C. I. L. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** São Paulo. Autêntica. 2021.

SCARLATTO, Elaine Cristina.; SILVA, Marilda da. Brilhos que cegam: o capital cultural institucionalizado. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores**, 2011, Águas de Lindóia. Anais... São Paulo: TecArt Editora Ltda, 2011. p. 459-468.

SILVA, Carla Luciana. **Veja: O indispensável partido neoliberal (1989-2002).** Cascavel: Edunioeste, 2009.

SOUZA SÁ, Leonardo. **A economia brasileira pós-plano real na década de 90.** Universidade Estadual de Campinas. 2008.

TEMER, Michel. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado.** Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-doplanalto#:~:text=O%20nosso%20lema%20%2D%20que%20n%C3%A3o,num%20crit%C3%A9rio%20de%20alta%20religiosidade>>. Acesso em: 05 setembro 2023.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO. ENSINO MÉDIO. CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SISTÊMICO PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.** 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 10 setembro 2023.

TORRES SANTOMÉ, JURJO. **A educação em tempos de neoliberalismo**; Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Weber, Max. **Ensaio de sociologia**. Organização e introdução de H. G. Gerth e C. Wright Mills. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1963.

ZAMBEL, L.; LASTÓRIA, L. A. N. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 15 set. 2023.