MARCOS MAIA DA SILVA

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DISPUTAS HEGEMÔNICAS E A RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO

Londrina – PR

2026

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Londrina – PR

2026

MARCOS MAIA DA SILVA

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DISPUTAS HEGEMÔNICAS E A RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina – PR

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586 Silva, Marcos Maia da .
Reformas do Ensino Médio no Brasil : Disputas hegemônicas e a reconfiguração da relação público -privada nas redes estaduais de ensino / Marcos Maia da Silva. - Londrina, 2026.
246 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Ensino Médio - Tese. 3. Público e privado - Tese. 4. Políticas educacionais - Tese. I. da Silva Czernisz, Eliane Cleide . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

CDU 37

MARCOS MAIA DA SILVA

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DISPUTAS HEGEMÔNICAS E A RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Banca Examinadora

_____
Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz (orientadora)

_____
Profa. Dra. Angela Maria de Souza Lima – PPGSOC

_____
Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa – PPGE UNISUL

_____
Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus – PPEdu UEL

_____
Profa. Dra. Adriana Medeiros Farias – PPEdu UEL

Dedico esta tese à minha família, pelo amor e pelo apoio incondicional em todos os momentos desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Poema: Tecelã do Tempo
No tear invisível da memória,
A História fia seus fios de ouro e cinza.
Entre reis e camponeses,
entre gritos e silêncios,
Ela costura vitórias e feridas.
Cada século é uma página,
cada vida, uma linha escrita à pressa.
O vento leva as vozes,
mas o chão guarda as pegadas
de quem ousou sonhar ou resistir.
A História não é só passado,
é semente lançada no agora,
brotando no amanhã que ainda não existe.
E nós, viajantes breves,
somos ao mesmo tempo autores e personagens
dessa narrativa infinita.
Zezinha Lins

À minha família, em especial à memória de minha mãe, registro minha gratidão profunda pelo incentivo constante, pelas palavras de apoio e pelo afeto que sempre sustentou minhas escolhas acadêmicas e de vida. Cada gesto de cuidado, mesmo nos detalhes invisíveis, contribuiu para que este trabalho se tornasse realidade.

Também meus agradecimentos à minha esposa Luciane, cuja presença amorosa, paciência e compreensão tornaram possível cada etapa desta jornada. Seu apoio incondicional e sua confiança em mim foram fontes contínuas de força e encorajamento. Ao meu filho, Victor Matheus e minha filha Ana Lauren, agradeço pela ternura dos gestos simples, pela alegria que renovou meus dias e pela leveza nos meus momentos de ausência. Vocês são a razão maior de minha dedicação e esperança no futuro.

Aos meus Professores e Professoras, em especial à minha orientadora de Doutorado, Eliane Cleide Czernisz, deixo meu sincero reconhecimento. Suas orientações, questionamentos, rigor intelectual e generosidade acadêmica ampliaram minha capacidade crítica e fortaleceram minha trajetória formativa.

Ao Prof. Me. Anderson Hander, pela Revisão e pelas críticas a este trabalho.

A todos e todas que, de alguma maneira, colaboraram com esta pesquisa — colegas, amigos, servidores da universidade, interlocutores — meu muito obrigado.

Este trabalho é fruto de um caminho coletivo, construído com muitas mãos.

"Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de Educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica".

(Paulo Freire)

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado...”

(Karl Marx)

SILVA, Marcos Maia. Reformas do Ensino Médio no Brasil: Disputas hegemônicas e a reconfiguração da relação público-privada nas redes estaduais de ensino. (246 folhas) Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A presente tese integra a linha de pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação, do Núcleo 3: Políticas Educacionais, cujo foco é o estudo das políticas públicas do Ensino Médio. Paralelamente, buscou-se compreender como o modo de produção da vida material de uma dada sociedade pode determinar, em larga escala, a forma de agir, de vir a ser, de conviver e de transformar sua vida natural com base em sua vida prática. A fim de compreender o desenvolvimento histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio, investigou-se como o modelo neoliberal tem se estruturado no ensino público brasileiro, em especial nas instituições públicas estaduais. Em relação ao problema, questionou-se como as relações entre política e mercado se expressam nas reformas educacionais desenvolvidas historicamente no Ensino Médio brasileiro? Como o setor privado e a ideologia neoliberal interferem na formação das juventudes? Como as indicações do mercado ou setor privado se apresentam nos discursos legislativos, nas normativas e legislações da reforma do Ensino Médio? O objetivo geral buscou compreender como as relações históricas entre a esfera política e o mercado, por meio das relações público privada, interferem nas reformas educacionais do Ensino Médio e mantêm as recorrências dos princípios de intencionalidade por meio de ideologias neoliberais. Os objetivos específicos constituem: 1 – analisar, de forma breve, traços históricos do desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, no século XX; 2 – discutir, a respeito da reforma do Ensino Médio, a interferência do privado para a formação das juventudes; 3 – compreender a interferência dos organismos privados para a formulação das políticas educacionais do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino; 4 – identificar, por meio da Análise (Crítica) do Discurso, discursos sobre as legislações do Congresso Nacional com base na Medida Provisória 746/16, a Lei n.º 13.415/17 que trata da Reforma do Ensino Médio, as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14.945/24. Utilizou-se, como metodologia, a Análise (crítica) do Discurso de linha francesa e inglesa, embasada no referencial teórico de Orlandi (1999) e Fairclough (2001), com abordagem no materialismo histórico-dialético, além da Análise Documental, com ênfase nas legislações MP 746, Lei 13.415/17, PL 5230/23 e Lei 14.945/24. As análises dos discursos dos parlamentares revelaram que a lógica dominante privada que perpassa a esfera do Ensino Público Estadual é estrutural, dependente do discurso neoliberal, a fim de formar as juventudes de classe popular, adaptados às exigências flexíveis na esfera do trabalho, impedindo o desenvolvimento intelectual e crítico da realidade. A tese é que a Reforma do Ensino Médio, a partir da MP 746/16 e da Lei 13.415/17, expressa um projeto hegemônico que visa adaptar as juventudes ao trabalho precarizado, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social. Os resultados da tese reafirmam a necessidade de compreender as políticas educacionais como campos de disputa, nos quais os discursos desempenham função importante para a produção de consensos, a legitimação de projetos e a naturalização das desigualdades.

Palavras-chave: Educação; Ensino Médio; público e privado; políticas educacionais; escola pública.

SILVA, Marcos Maia. High School Reforms in Brazil: *Hegemonic disputes and the reconfiguration of the public–private relationship in State public school systems. (246 pages). Doctoral thesis in Education – State University of Londrina, Londrina, 2026.*

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line Philosophical, Historical, Political, and Cultural Perspectives of Education, within Research Group 3: Educational Policies, which aims to study and public policies of secondary education. The present research seeks to examine how the mode of production of material life in a given society can, on a large scale, determine ways of acting, becoming, coexisting, and transforming natural life based on practical life. In order to understand the historical development of educational policies for upper secondary education in Brazil, the study aims to analyze how the neoliberal model has been structured within Brazilian public education, particularly in state public schools. The research problem investigates how the relationships between politics and the market are expressed in the educational reforms historically developed in Brazilian upper secondary education. It also asks how the private sector and neoliberal ideology interfere in the education of young people, and how market-oriented or private-sector prescriptions appear in legislative discourses, regulations, and laws related to upper secondary education reform. The general objective is to understand how historical relationships between the political sphere and the market, through public–private relations, influence upper secondary education reforms and sustain recurring principles of intentionality through neoliberal ideologies. The specific objectives are: (1) to briefly analyze historical features of the development of upper secondary education in Brazil during the twentieth century; (2) to discuss, within the context of upper secondary education reform, the interference of private actors in the education of young people; (3) to understand the interference of private organizations in the formulation of upper secondary education policies within state education systems; and (4) to identify, through discourse analysis, legislative discourses concerning National Congress legislation, including Provisional Measure No. 746/2016, Law No. 13,415/2017, which instituted the Upper Secondary Education Reform, as well as the 2023 reformulations of upper secondary education guidelines through Bill No. 5,230/2023 and Law No. 14,945/2024. The methodology adopted in this research is discourse analysis, grounded in the theoretical framework of Orlandi (1999) and Fairclough (2001), with an approach based on historical-dialectical materialism. Documentary analysis was also employed, with emphasis on legislation (Provisional Measure No. 746/2016, Law No. 13,415/2017, Bill No. 5,230/2023, and Law No. 14,945/2024). Combined with the discourse analysis of parliamentary debates, this approach sought to understand how the dominant private logic that enters the sphere of state public education is structural and dependent on neoliberal discourse, aiming to shape working-class youth to adapt to the flexible demands of the world of work, while hindering their intellectual development and critical understanding of social reality. The research advances the thesis that the Upper Secondary Education Reform, initiated through Provisional Measure No. 746/2016 and consolidated by Law No. 13,415/2017, expresses a hegemonic project designed to adapt young people to precarious labor, the logic of survival entrepreneurship, and the individualization of social responsibility. The findings of the dissertation reaffirm the need to understand educational policies as fields of dispute, in which discourses play a central role in the production of consensus, the legitimation of projects, and the naturalization of

inequalities.

Keywords: *Education; Upper secondary education; Public and private; Educational policies; Public school.*

LISTA DE FİGURAS

Figura 1 – matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa – BRASIL 2018-2022 – INEP.....64
Figura 2 Representação de matrículas no Ensino Médio por rede de ensino.....98
Figura 3 –dados representativos do perfil racial dos estudantes do Ensino Médio.....98
Figura 4 – distribuição racial dos estudantes do Ensino Médio por rede de ensino....99
Figura 5 – quantitativo de estudantes que trabalham e cursam o Ensino Médio.....99
Figura 6 – distribuição dos estudantes de Ensino Médio por gênero.....100
Figura 7 – perfil etário dos estudantes da EJA – Ensino Médio.....100
Figura 8 – quantitativo de matrículas no ano de 2023 por rede de ensino.....162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – teses e dissertações sobre a reforma do Ensino Médio e suas relações com o neoliberalismo.....28
Quadro 2 – artigos sobre o tema Reforma do Ensino Médio e neoliberalismo.....30
Quadro 3 – legislações elaboradas no período da Ditadura Militar no Brasil.....48
Quadro 4 – marcos legais em prol aos adolescentes ao longo das décadas de 1990 a 2013.....56
Quadro 5 – comparativo de competências socioemocionais – CASEL e BNCCEM 2018.....76
Quadro 6 – distribuição e características dos estudantes do Ensino Médio no Brasil..97
Quadro 7 – elementos que interferem nas políticas educacionais.....104
Quadro 8 – variáveis da política educacional brasileira e seus impactos.....108
Quadro 9 – custos de aquisições de plataformas educacionais nos moldes do mercado para o estado do Paraná (2021-2024).....124
Quadro 10 – estrutura organizacional do TPE em 2012.....127
Quadro 11 – estrutura organizacional do TPE em 2025.....128
Quadro 12 – comparativo entre a violência simbólica de Bourdieu e as reformas educacionais de acordo com Eni Puccinelli Orlandi.....157
Quadro 13 – comparativo dos aspectos do texto da Lei 13.415/17 e o conceito de violência simbólica do Sociólogo Pierre Bourdieu.....159
Quadro 14 – comparativo de matrículas gerais no Ensino Médio entre 1994 a 2024 no Brasil.....161
Quadro 15 – matrículas no Ensino Médio por Rede de Ensino no Brasil em 2023....162
Quadro 16 – os aspectos da reforma do Ensino Médio e a relação do texto com o mercado.....163
Quadro 17 – a relação da reforma do Ensino Médio com os grupos privados.....164
Quadro 18 – relação entre o texto da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e a relação com o capital.....165
Quadro 19 – análise dos discursos dos parlamentares - Senador Pedro Chaves, Ministro da Educação Mendonça Filho e Senadora Dorinha Seabra.....182
Quadro 20 – análise dos discursos parlamentares – Deputados federais Antônio Bulhões, Vinícius Carvalho e Ronaldo Carletto.....190
Quadro 21 – análise crítica dos discursos parlamentares dos Deputados Federais

Izauci Lucas e Caio Narcio.....196
Quadro 22 – análise dos discursos parlamentares dos Deputados Federais Wilson Filho, Thiago Peixoto, Rogério Marinho e Ronaldo Fonseca.....203
Quadro 23 – análise dos discursos parlamentares do Senador Lindberg Farias e os Deputados(as) Federais Alice Portugal e Glauber Braga.....212
Quadro 24 – análise do discurso parlamentar dos Deputados(a) Érica Kokay e Rogério Correia.....217
Quadro 25 – discursos defendidos na reforma e as palavras que reforçam os argumentos.....219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise discursiva
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
GIFE	Associação de Investidores Sociais no Brasil
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
REDUCA	Espaço de Acesso Público para realização de atividades Educacionais
TPE	Todos pela Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....18

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....23

2. OS TRAÇOS HISTÓRICOS E O DESENROLAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....40

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL APÓS 1930.....41

3 A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES PÓS 1990 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FLEXIBILIZAÇÃO CAPITALISTA.....60

3.1 O CURRÍCULO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NAS DEMANDAS DO MERCADO...68

3.2 O ALINHAMENTO AOS ORGANISMOS PRIVADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....71

3.3 O PRIVATISMO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE TERCEIRIZAÇÃO E A CHAMADA "PARCERIA PÚBLICO/PRIVADA".....79

3.4 TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E ADAPTAÇÕES DA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO.....87

4. A DETERMINAÇÃO EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO BRASIL.....102

4.1 O PRIVADO E A PAUTA NEOLIBERAL: COMO OS ORGANISMOS HEGEMÔNICOS CONSTROEM A LÓGICA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO BRASIL.....102

4.1.1 O capitalismo e suas reinvenções: a regulação das legislações educacionais para o Ensino Médio nas "parcerias público/privada".....106

4.2 AS REDES DE INTER-RELAÇÃO DOS ACORDOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO.....121

5. ANÁLISE DISCURSIVA DA AGENDA PARLAMENTAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO – 2013 A 2024.....141

5.1 O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA REFORMA POR MEIO DA MP 746/16.....149

5.2 A CONSOLIDAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/17..152

5.3 Uma tentativa de reformular a Reforma do Ensino Médio: O PL 5230/23 e a Lei 14.945/24.....169

5.4 ANÁLISE DISCURSIVA PARLAMENTAR: AS RELAÇÕES DE DISPUTAS ENTRE OS SETORES PÚBLICOS E PRIVADOS.....172
5.5 ANÁLISE DISCURSIVA CONTRA HEGEMÔNICAS DOS DISCURSOS PARLAMENTARES: AS RELAÇÕES DE DISPUTAS ENTRE OS SETORES PÚBLICOS E PRIVADOS.....205
5.6 PALAVRAS E ARGUMENTOS UTILIZADOS NA DEFESA DA REFORMA...219
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....227
REFERÊNCIAS.....232

1 INTRODUÇÃO

Investigam-se, na presente tese, as implicações dos ambientes políticos historicamente atrelados ao capital, em relação à formulação das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio Público Estadual no Brasil. Ao tratar desse tema, consideraram-se a problemática, os discursos parlamentares como parte integrante das relações públicas e privadas, de maneira a viabilizar que os organismos privados de hegemonia influenciem a pauta da Educação no país.

Uma investigação sobre a Educação no contexto brasileiro permite compreender as disputas sociais, políticas e econômicas que atravessam a sociedade. Esta não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço estratégico de formação humana, produção de consciência crítica e construção de projetos coletivos de futuro. Ao mesmo tempo, é um campo permanentemente tensionado por interesses que buscam adequá-la às exigências do mercado e à lógica da produtividade, reduzindo sua função social e emancipatório. Nesse sentido, analisar as políticas educacionais — especialmente a Reforma do Ensino Médio — é imprescindível para compreender como determinados projetos de sociedade se materializam na escola pública, impactando, diretamente, as juventudes, sobretudo aquelas oriundas das classes populares. Assim, a reflexão crítica sobre a Educação revela-se central para pensar não apenas o sistema educacional, mas as condições de democracia, justiça social e igualdade de oportunidades no país.

Para Ravitch (2013),

> “Reforma”, realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a Educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra “reforma” porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à Educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de “reforma” é na verdade um movimento de “reforma empresarial” financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos Hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre Professores (Ravitch, 2013, p.19).

Busca-se compreender, em relação às contribuições de Ravitch, o que os elementos implícitos no termo “Reforma” podem denotar. Considerando essa

problemática, a Educação é um meio de superação das desigualdades, uma forma de romper a invisibilidade dos sujeitos e proporcionando seu desenvolvimento e emancipação na sociedade.

Assim como muitos brasileiros, nos primeiros anos da minha infância, experienciei um lugar humilde, na zona rural[1]. Lembro- que minha mãe trabalhava em uma escola rural, em uma localidade distante da cidade. Com cinco anos de idade, já frequentava o entorno da pequena escola rural, porém, somente o ambiente externo. Ficava imaginando como era estudar naquela escola. Observava a Professora adentrar nas pequenas salas de aula e os estudantes chegando com uma bolsa simples, o que, para mim, era algo muito interessante. Não sabia ao certo se aquilo era uma brincadeira, como muitos adultos e a minha própria mãe falavam, “a escola é um lugar através do qual podemos mudar a vida. Tive que parar de estudar para trabalhar e vocês devem se esforçar ao máximo para estar na escola”.

Observando aquele contexto, o ambiente escolar gerou em mim uma percepção de que a escola era um bom lugar e, ao mesmo tempo, distante do que eu sabia sobre ela — muito pouco, mas me sentia bem, mesmo não estudando ainda, em estar próximo a esse local, presenciando a entrada e saída dos estudantes, o prédio, além da Professora que sempre me cumprimentava com um bom dia ou boa tarde. Considerava-a como uma pessoa especial que poderia ensinar muito além do que eu sabia.

Passados dois anos, com sete anos de idade, repentinamente, recebi a notícia de que minha mãe seria transferida para a cidade para trabalhar em outro departamento municipal. Toda aquela rotina do campo transformou-se em um misto de euforia e, ao mesmo tempo, ansiedade, e eu iniciaria a primeira série em uma escola grande aos meus olhos e, como nunca tinha frequentado internamente uma, compreendia meu novo local de estudo como um lugar diferente e, ao mesmo tempo, motivador.

Infelizmente, aquele ano não foi tão promissor. O processo de adaptação não foi fácil e acabei parando de estudar. Não sabia ao certo o motivo, somente não me sentia bem, embora minha mãe insistisse que eu continuasse naquele lugar.

No ano seguinte, foi tudo diferente. Adentrei em outra escola, e seria o primeiro

[1] Aqui utilizo a citação da primeira pessoa do singular, assumindo a minha voz na pesquisa, trazendo a minha realidade dentro do processo histórico de minha vivência.

ano também dela, uma Professora, como diretora naquela instituição. Aquele foi um ano encantador. Estava descobrindo muito sobre a Educação, e as Professoras eram um exemplo para mim. Todos aqueles conteúdos e descobertas, a forma como elas me tratavam, fizeram com que não faltasse às aulas, mesmo em dias de chuva, e assim persisti por vários anos. Tive uma experiência verdadeiramente humana na escola: muitos amigos, apresentações em diversas datas comemorativas, e a instituição se tornou referência cultural e de conhecimento. Penso também que, naquele momento histórico, em virtude de não haver tanta tecnologia disponível, era muito interessante estar na escola, interagindo com os amigos e Professores.

Sou oriundo de uma família com recursos financeiros restritos. Ausente de pai aos quatro anos de idade, compreendia, em minha mãe, um exemplo de superação ao valorizar o meu ensino e o de meus irmãos. Assim, cresci lembrando das palavras ditas por ela no campo sobre a valorização do estudo, sendo uma porta para o conhecimento.

Com o passar dos anos, percebi que, na escola pública, também havia diversos perfis de estudantes, desigualdade, oportunidades e a falta delas também. Muitos estudantes, como eu, precisaram adentrar no mundo do trabalho de alguma maneira. Eu, especificamente, precisei dispor de algum rendimento para contribuir com a renda familiar, o que exigiu dividir o tempo entre estudo e trabalho, provocando mudanças significativas em minha trajetória estudantil.

Por um lado, desenvolvi maior resistência frente à nova experiência que vivenciava; por outro, a limitação de tempo disponível comprometeu minha dedicação aos estudos. Eu cursava o Ensino Médio, uma fase em que já sonhava com um curso superior, ainda que muito distante de minha realidade social e econômica.

Em uma cidade do interior, as circunstâncias tornam-se mais desafiadoras, inclusive estudar em níveis mais elevados de Educação. Era um ano em que já havia algumas possibilidades de políticas sociais para o Ensino Superior. Então, com muitos obstáculos, consegui uma vaga para o FIES (Financiamento Estudantil), criado em 1999 pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso e reformulado em 2003, no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva para expandir o Ensino Superior nos mais diferentes municípios do Brasil. Mesmo não sendo o curso de licenciatura como objetivo final, cursei Administração, o que foi muito importante para minha vida pessoal e profissional naquele momento. Então, consegui, após alguns anos, cursar o ensino superior de licenciatura em História, Filosofia e

Sociologia.

Considero um desafio inicial, a respeito da compreensão do contexto escolar, bem como da elaboração de políticas educacionais, entender ou desnaturalizar a neutralidade das políticas em Educação. Não se pode conceber — o que constitui um equívoco —, que as políticas educacionais sejam neutras ou que estejam desprovidas de relações de poder, não entrelaçadas em sua estrutura historicamente construída.

Os anos se passaram e desde o Ensino Básico até a Universidade, sempre questionei a falta de investimento na escola pública. Em alguns momentos os estudantes precisaram se reunir e levar complementos para a merenda escolar, uma vez que a verba destinada era insuficiente. Além disso, havia carências estruturais nos colégios, e era frequente que os Professores se esforçassem para suprir a falta de recursos ao longo dos anos escolares. Essa problemática fomentou e ainda fomenta muitas desigualdades educacionais entre quem estuda(va) na escola pública e quem estuda(estudou) na escola privada. Isso me intrigava e me levava a questionar a razão de tantas desigualdades educacionais existentes na escola pública. Comumente, eu também me perguntava sobre como diminuir esses problemas históricos na vida de tantos estudantes.

Atualmente, com maior consciência e conhecimento, interesso-me, como pesquisador, pelas relações históricas que estruturam o sistema de ensino público no Brasil. Paralelamente, busco compreender e analisar como organismos privados, nacionais e internacionais, influenciam o processo de superação das desigualdades, priorizando o lucro ao utilizar a estrutura da Educação Pública para implementar “pacotes” e plataformas educacionais que consolidam um modelo de ensino alinhado aos interesses empresariais.

Com a legitimação dessas práticas, a escola passa a ofertar programas que incorporam empresas privadas na gestão de conteúdos, promovendo uma formação voltada à subserviência aos interesses do capital, alinhada às lógicas do trabalho flexível e da meritocracia.

O discurso a seguir compõe conversas com uma das minhas Professoras[2]

[2] Esta Professora fez parte de minha trajetória escolar por vários anos, desde o Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola pública estadual de ensino. A menção à sua entrevista refere-se ao fato de eu considerá-la como uma inspiração para mim em diversos momentos de minha formação. Atualmente, tenho o privilégio de reencontrá-la no mesmo colégio onde estudei, agora como Professor. Nesse contexto, para trazer luz às minhas indagações, busquei entrevistá-la e compreender o seu discurso em relação à Educação.

sobre a realidade escolar quando estudei no Ensino Fundamental II:

> “sempre convivemos com o desafio de superar políticas educacionais reducionistas para o Ensino Médio no ensino público. A falta de investimento nas escolas públicas dificulta nosso trabalho e interfere na qualidade do ensino. Nos últimos anos houve um processo de “maquiagem” em relação às novas ferramentas e plataformas que chegaram nas escolas. O discurso sempre é que significa um avanço na Educação, porém nós que estamos vivendo a realidade escolar, percebemos como essas novas políticas de inserção de plataformas educacionais nada mais é que a chegada de programas privados que são aceitos por grupos políticos e são inseridos na escola sem que haja um estudo pedagógico e possibilidades de inserção dessas tecnologias.
> Outra questão que é importante destacar, é que a presença de organismos privados cada vez mais se torna realidade na escola. Esses grupos são financiados pelo estado, porém não reconhecem o sentido da escola pública, apenas utilizam o espaço público para extrair o lucro, não se preocupando com a continuidade e função social da escola pública.”

Não é exceção que os grupos educacionais privados ao chegarem à escola pública estadual para vivenciar o ensino são pessoas descomprometidas com a Educação. Muitos se apropriam do espaço escolar em busca do lucro. Nesse contexto, utilizam de argumentos para acessarem o ambiente de ensino, e, quando acessam, extraem o dinheiro público desse importante potencial meio de emancipação humana.

Assim como eu, vários jovens, principalmente no Ensino Médio, necessitam(ra)m conciliar o estudo e o trabalho como meio de sobrevivência, alterando a rotina escolar, quando não se evadem da escola.

Como parte dos jovens de classe popular, adentrei no mundo do trabalho ainda no período de estudos do Ensino Médio. Conciliar trabalho e estudos é desafiador e quem passa por isso tem, em suas lembranças, muitos momentos difíceis.

Conforme Barbosa (2018), a passagem do trabalho enquanto satisfação da necessidade para o de acumulação de capital consiste, para Marx, na transformação do trabalho objetivado, concreto e real (produtor de valor de uso) em trabalho abstrato e geral (produtor de valor de troca). Ou seja, constitui a passagem para o trabalho alienado, uma vez que o homem trabalha não mais para satisfazer suas necessidades, mas para produzir mercadorias para serem trocadas (Barbosa, 2018, p.6).

Hoje, é possível perceber que a experiência no ambiente escolar era vivenciada mais plenamente anterior à necessidade de conciliação das exigências da escola e do trabalho. Eu percebo que, ao concluir o Ensino Médio, embora houvesse o desejo constante de ingresso no Ensino Superior, esse projeto mostrava-se pouco viável naquele momento, em razão, por um lado, da escassez de recursos econômicos e, por outro, das limitações impostas pela localização geográfica, que não favorecia o acesso ao curso de licenciatura almejado.

Com a escassez de opções de cursos em minha cidade, iniciei o curso, por sorte e desistência de um candidato, de Administração pelo FIES (Financiamento estudantil ofertado pelas políticas do governo Lula a partir de 2002). Formado nesse curso tive a possibilidade de exercer a profissão e conseguir ampliar meus horizontes educacionais, cursando Licenciatura em Sociologia e Filosofia e algumas especializações na área da Educação. No decorrer dos anos e com a necessidade de ampliar meus estudos diante das oportunidades que surgiam, também cursei Licenciatura em História. No início do ano de 2016, cursei uma disciplina como estudante especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a qual me gerou interesse para continuar estudando.

Ao finalizá-la, participei de processo seletivo para estudante regular no Programa de Mestrado em Ciências Sociais da mesma universidade, onde obtive aprovação.

Foram excelentes anos de estudos. Foi um momento em que ocorreram as ocupações dos estudantes de Ensino Médio no Paraná e em outros estados devido às políticas de austeridade aos recursos e investimentos na escola. Minha dissertação foi elaborada a partir desse acontecimento, e buscando identificar como as juventudes ao longo do tempo buscou protagonizar seu espaço na escola e sociedade.

Mas também neste período percebi que algo mais estruturante havia na esfera educacional que dificultava o usufruto dos direitos educacionais. Para isso busquei novamente o programa de pós-graduação na qual iniciei os estudos na área da Educação. Em 2021 fiz o processo seletivo para o Doutorado em Educação e com muita satisfação fui aprovado e vejo minha pesquisa hoje como um misto histórico por mim vivenciado, antes vivido na prática as consequências das interferências das políticas educacionais voltadas ao mercado e hoje refletindo como essas políticas não foram destituídas, mas, intensificadas conforme minha pesquisa apresenta.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Várias legislações e políticas educacionais, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96, definiram e regulamentaram a Educação Básica como um nível da Educação Nacional, deliberando sua organização em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Considera-se, para o recorte desta tese, a etapa do Ensino Médio a

partir da década de 1930.

A história do Ensino Médio no Brasil ocorreu anteriormente à década de 1930, período no qual essa etapa de ensino estava inclusa no Ensino Secundário, que contemplava, também, o que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, inseriram-se diferentes iniciativas, em prática, no campo da Educação. Dentre elas, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Reforma Francisco Campos, que organizou o Ensino Secundário e Superior no Brasil, como forma de colaborar para a concretização do processo de nacionalização e modernização do então ensino secundário no país.

Com base nessas iniciativas, é plausível refletir acerca das contradições, permanências e inquietações que envolvem as mudanças e transformações presentes na história das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, especificamente a reforma iniciada no ano de 2017.

Ressaltam-se a Medida Provisória 746/16, a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17, e os debates legislativos que ocorreram para a elaboração das duas legislações. Por fim, as reformulações em 2023 com a PL 5230/23 e a Lei 14.945/24 que trata das novas diretrizes para o Ensino Médio.

Dessa forma, busca-se, neste estudo, identificar traços da relação entre o Ensino Médio público e os interesses da iniciativa privada de modo a pensar o panorama da história das políticas públicas nacionais — voltadas para essa etapa de ensino, primeiramente contextualizando as mudanças educacionais com base na década de 1930, como também ao tratar das legislações educacionais com a constituição de 1988, intitulada Constituição Cidadã —, a medida provisória 746/16, a Lei n.º 13.415/17 que trata da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14945/24. Para compreender os interesses norteadores da reforma, analisam-se os debates legislativos no Congresso Nacional.

De acordo com o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, constituem direitos sociais: a Educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição (CF 1988). A constituição Federal de 1988 define, no Art. 6º, que a Educação é um direito social e, portanto, constitui um elemento basilar da sociedade. Com esse artigo, asseguram-se a responsabilidade do Estado, a oferta da Educação para a sociedade.

Conforme o Art. 5º da Constituição Federal de 1988, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF. 1988). Nesse contexto, esse artigo explicita e reforça a igualdade de direitos dos cidadãos brasileiros e que o Estado deve proporcionar tais direitos a todos.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental para o Ensino Médio brasileiro, ao redefinir a função do Estado em relação à garantia do Direito à Educação e ao inscrevê-la como Direito Social Fundamental e dever do poder público, rompendo, ao menos no plano normativo, com a lógica assistencialista e excludente que historicamente marcou o país.

Considerando essa temática, e em contrariedade ao dever do poder público, compõem os processos investigativos da pesquisa o estudo da medida provisória 746/16, a Lei n.º 13.415/17, relativa à Reforma do Ensino Médio, as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14.945/24.

Analisam-se os debates e discursos do Legislativo Federal, em articulação com grupos e organismos nacionais por meio de agentes privados, na disputa pelo poder em relação à implementação de políticas públicas para o Ensino Médio público. Nesse contexto, destaca-se a fundamentação da Medida Provisória n.º 746/16, da Lei n.º 13.415/17 (que trata da Reforma do Ensino Médio), da BNCC, das reformulações de 2023 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, bem como do PL 5230/23 e da Lei 14.945/24.

Por essa razão, buscam-se investigar os discursos de parlamentares do Congresso Nacional para a elaboração da Reforma do Ensino Médio.

Desse modo, lançaram-se os seguintes questionamentos de pesquisa: de que maneira as relações entre política e mercado se materializam nas reformas educacionais desenvolvidas historicamente no Ensino Médio brasileiro? Como o setor privado e a ideologia neoliberal interferem na formação das juventudes? Como as indicações do mercado ou setor privado se apresentam nos discursos legislativos, nas normativas e legislações da reforma do Ensino Médio?

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como, nas relações históricas entre a esfera das políticas educacionais e o mercado, as relações público-privadas — manifestas nos encaminhamentos das políticas para o Ensino Médio e nos discursos parlamentares — influenciam as reformas educacionais desse nível de

ensino e perpetuam os princípios das ideologias neoliberais na intencionalidade formativa das juventudes.

Para tanto, propuseram-se os seguintes objetivos específicos:

a) discutir, em relação à reforma do Ensino Médio, a interferência do privado para a formação das juventudes;

b) compreender a interferência dos organismos privados para a formulação das políticas educacionais do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino;

c) identificar, por meio da Análise (Crítica) de Discurso, discursos sobre as legislações do Congresso Nacional, com base na medida provisória 746/16, a Lei n.º 13.415/17, que trata da Reforma do Ensino Médio, as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14.945/24;

d) analisar traços históricos do desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, no século XX.

A justificativa para a escolha dessa temática refere-se, principalmente, à possibilidade de compreender como ocorrem as relações de interesses público/privado de variados atores no processo da legislação educacional e, especialmente, no Ensino Médio.

A relevância da pesquisa também justifica-se, principalmente, diante da reforma — em implementação — que tem alterado, significativamente, o Ensino Médio, por meio da LDB n.º 9.394/96, das alterações curriculares expressas na BNCC[3]. O contexto, os atores e os interesses presentes nas legislações compõem a reforma e o resultado dela para a formação das juventudes.

Nesse sentido, consultaram-se diferentes fontes de informação, incluindo sites governamentais e a plataforma LexML Brasil — destinada à sistematização e ao acesso a diversas bases legislativas do Senado Federal e da Câmara dos Deputados —, bem como o Portal da Câmara dos Deputados. As informações foram tratadas com base em análise documental e Análise (Crítica) de Discurso, possibilitando reflexões sobre as ações legislativas que impactam as decisões relacionadas às políticas educacionais na sociedade.

A reforma do Ensino Médio configura-se como um objeto de investigação que permite compreender não apenas o período de 2016 a 2024, mas também uma

[3] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo do MEC, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (2018).

trajetória mais ampla, que exige interpretação das disputas e interesses subjacentes que justificam as reformas educacionais no Ensino Médio brasileiro. Coletaram-se os dados conforme as seguintes fontes de informações para a realização do estudo:

a) LexML Brasil: plataforma de sistematização e acesso a diferentes bases legislativas (Senado Federal e Câmara dos Deputados);

b) Portal da Câmara dos Deputados;

c) levantamento do censo, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[4] e observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)[5] (2014-2024).

Considerando-se esses dados, realizou-se a análise documental da Medida Provisória n.º 746/16, da Lei n.º 13.415/17, que trata da Reforma do Ensino Médio, das reformulações de 2023 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, do PL 5230/23 e da Lei 14.495/24, bem como a análise dos discursos parlamentares no Congresso Nacional durante o período de tramitação dessas legislações.

Adicionalmente, consultaram-se dissertações, teses e artigos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizaram-se, para tanto, os seguintes descritores: “reforma do Ensino Médio” e “neoliberalismo”. Verificou-se que há inúmeras produções. Encontraram-se temas correlatos sobre Ensino Médio e relação público-privado; capitalismo tardio, pacto nacional do Ensino Médio; o novo Ensino Médio no Paraná. No entanto, a escolha dos descritores “Ensino Médio” e “Neoliberalismo” ocorreu em função do objeto de estudo, bem como da relação entre os organismos privados e as políticas neoliberais presentes no currículo do Ensino Médio público estadual brasileiro. Após a análise de dissertações e teses levantadas, ao todo, encontraram-se 20 pesquisas, e destas selecionaram-se 5, entre teses e dissertações: 2 teses e 3 dissertações, a maioria do ano de 2021, e uma pesquisa referente ao ano de 2010, cuja relevância revela-se devido à influência do Banco Mundial nas políticas educacionais em nível global.

[4] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

[5] É o Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, e em vigor até 2024, porém prorrogado até o ano de 2025

Quadro 1 – teses e dissertações sobre a reforma do Ensino Médio e suas relações com o neoliberalismo

Programa	Título da obra	Autor	Ano	Instituição da defesa
Mestrado em Educação	Os sentidos do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio: dualidade e fragmentação	Alexsander Machado	2021	Universidade Federal do Paraná
Mestrado em Sociologia – rede nacional	A reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017) como política neoliberal para a Educação Básica brasileira	Willians de Matos Rodrigues	2021	Universidade Federal do Ceará
Mestrado em Educação	O Banco Mundial e a Educação no Brasil: estudo realizado com base nas teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1995 a 2007	Patrícia da Veiga Pinheiro	2010	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Doutorado em Educação	Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica	Patrícia de Faria Ferreira	2021	Universidade Federal de Pelotas
Doutorado em Educação	Neoliberalismo escolar e Educação integral no brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022)	Rafael de Brito Vianna	2021	Universidade de Santa Cruz do Sul

Fonte: elaboração do autor com base em dados da plataforma Capes.

Na plataforma de periódicos da Capes, ao buscar artigos sobre a temática da Reforma do Ensino Médio e Neoliberalismo, encontraram-se 25 produções entre os anos de 2017 a 2024. Os textos tratam da Educação democrática, da presença da hegemonia neoliberal, dos impactos da agenda neoliberal na escola pública de Ensino Médio, da organização do Ensino Médio e da aproximação com a acumulação flexível com a lógica do empreendedorismo e a autorresponsabilização do sujeito.

No quadro 2 apresenta-se levantamento de artigos sobre a temática das reformas do Ensino Médio e a relação com o capital. Enfatizou-se a identificação de

pesquisas que tratam desse tema e que promovem reflexões sobre como grupos privados têm utilizado a Educação Pública, na etapa do Ensino Médio, para a implementação de políticas alinhadas aos interesses do mercado.

Os textos revelam a dinâmica do capital e seu objetivo de reelaborar o sentido da Educação, promovendo um discurso inovador e sedutor que busca reformar o Ensino Médio público conforme os interesses do mercado, considerando, inclusive, o papel de organismos internacionais no financiamento e na consolidação dessas mudanças na sociedade e no mercado.

Os artigos também indicam a perspectiva econômica para o Ensino Médio, o viés economicista que reforça a ênfase nas habilidades e competências que compõem a BNCC. Estimulam a formação das juventudes a partir da lógica do empreendedorismo e responsabilização do dito “indivíduo”, ou seja, aquele que não se divide, responsável por si próprio.

Quadro 2 – artigos sobre o tema Reforma do Ensino Médio e neoliberalismo

TÍTULO DA OBRA	AUTOR	ANO
O RETROCESSO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A BNCC, O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL E A MARGINALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – IFS	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Sidinei Cruz Sobrinho	2020
Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais	Fernanda Motta de Paula Resende, Flávia Motta de Paula Galvão, Maria Denise Guedes, Ângelo Rodrigo Bianchini	2022
A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal	Ramón de Oliveira	2020
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O NEOLIBERALISMO: uma agenda do presente a ser pensada	Anderson Souza Oliveira	2022
O IMPACTO DO PENSAMENTO NEOLIBERAL SOBRE A “NOVA” REFORMA DO ENSINO MÉDIO — LEI N.º 13.415/2017: A educação pública em risco	Dayanna Pereira dos Santos, Edson Silva Carvalho	2020
A reforma do Ensino Médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo	Gicele Maria Cervi, Amarildo Inácio dos Santos	2019
O estudante protagonista e responsabilizado do novo Ensino Médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade	Larissa Scotta	2022
Discurso da Adaptação ao “Novo Espírito do Neoliberalismo”, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	Clara Chaves Marques Faria, Sayonara Leal	2024
Emergência e circulação da fórmula discursiva “Itinerário Formativo” e o projeto neoliberal na reforma do Ensino Médio	Joelson Pereira de Sousa, Larissa Emídio Alves	2024
Manifesto pela permanência da Sociologia no Ensino Médio	Bruno José Yashinishi	2021
Neoconservadorismo e neoliberalismo em ataque à Educação pública brasileira: um problema contemporâneo	Marcos Vinícius da Silva Goulart, José Ronaipe das Neves Machado	2023
Novo Ensino Médio: feito à imagem e semelhança para a acumulação flexível do capital	Flavio Eduardo Mazetto	2023

“Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar	Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima, José Marciano Monteiro, Valdonilson Barbosa dos Santos	2024
O protagonismo juvenil em livros didáticos de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio	Fernanda Alves Cavalcante, Francisco Vieira da Silva	2024
Política curricular do novo Ensino Médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal	Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado, Shirlei Rezende Sales	2022
“Empreender para alcançar o mundo”?! A reforma do Ensino Médio e o Ensino Técnico Integral	Maria Clara Pereira dos Santos	2022
O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo	Fernanda Ribeiro de Souza	2021
A Educação política como condição de luta	Lizia Helena Nagel	2017
Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023)	Vanessa Campos de Lara Jakimiu	2023
A BNCC e o novo Ensino Médio: a Educação à luz do do neoliberalismo	Maria Luiza Puglisi Munhoz, Paulo Jorge Medeiros, Junior Neto Santana, Adão Aparecido Molina, Conceição Solange Bution Perin	2023
A contrarreforma do Ensino Médio: Os descaminhos de uma proposta para as juventudes	Mariângela Bairros	2024
Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da Educação Escolar?	Marijane Zanotto, Marise Nogueira Ramos	2023
Trabalho e Educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no Ensino Médio	Carlos Soares Barbosa	2018
Os impactos do neoliberalismo na Educação Brasileira: uma análise sobre a BNCC / The impacts of neoliberalism on Brazilian education: an analysis of the BNCC	Mariana de Oliveira Melo, Rodrigo Giuli Orlando Santi	2021
Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da Educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018 (Public good, human capital theory and commodification of education)	Mário Luiz Neves de Azevedo	2019

Fonte: elaboração do autor com base em levantamento de banco de artigos na plataforma CAPES, 2025.

O reconhecimento de que as relações históricas — tanto políticas quanto econômicas — estão interligadas e se manifestam ao longo do tempo evidencia a complexidade do vínculo estruturante entre Educação e trabalho no Brasil. Nesse sentido, investiga-se, neste trabalho, a Reforma do Ensino Médio, com base na MP 746/16 e da Lei 13.415/17, expressa um projeto hegemônico que visa adaptar as juventudes ao trabalho precarizado, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social.

Neste trabalho, consideram-se as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio com base em uma perspectiva histórica, que considera a trajetória das reformas educacionais ao longo do tempo, e não apenas momentos isolados. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas não se constituem de forma estanque, mas integram um sistema articulado de interesses e disputas, o que torna os processos de mudança complexos e desafiadores. Nesse cenário, os espaços de poder e disputa política são ocupados, em grande medida, por sujeitos que representam os detentores dos meios de produção e exercem influência sobre o mercado, o que impacta, diretamente, a definição das pautas sociais e dos interesses da sociedade civil. Tal dinâmica incide sobre as políticas educacionais, frequentemente tensionando a necessidade de investimentos em uma escola capaz de formar para as possibilidades do trabalho, mas, sobretudo, de assegurar uma formação ampla, científica, cidadã e humana, orientada à redução das desigualdades educacionais e sociais.

Nortearam-se os procedimentos metodológicos desta tese por meio de abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida com apoio de pesquisa bibliográfica, da análise (crítica) discursiva referenciada por Orlandi (1999) e Fairclough (2001). A análise do discurso oportunizou olhar para os debates legislativos no Congresso Nacional, para leis e documentos de políticas educacionais~~,~~ buscando identificar nas propostas e alterações que foram desenvolvidas por normativas, os discursos orientadores. Desse modo, os documentos oficiais que estruturam as reformas do Ensino Médio constituíram a base da pesquisa proposta nesta Tese, incluindo a Medida Provisória n.º 746/16, a Lei n.º 13.415/17 (que trata da Reforma do Ensino Médio), as reformulações de 2023 das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, o PL 5230/23 e a Lei n.º 14.945/2024, os quais foram analisados de forma detalhada para compreender as orientações políticas e discursivas que moldam o Ensino Médio público brasileiro. Enfocaram-se, portanto, as reformas do Ensino Médio. Conforme Orlandi (1999) e Fairclough (2001), para se compreender a “linguagem da reforma”

utilizando os pressupostos teóricos da análise do discurso, é preciso considerar a afirmação da não transparência da linguagem.

Para Orlandi (1999) e Fairclough (2001), a chamada “linguagem da reforma” educacional não pode ser compreendida como neutra ou transparente, pois é atravessada por disputas ideológicas e relações de poder. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2005) contribuem ao demonstrar que as políticas educacionais, especialmente em contextos de reformas estruturais, constroem sentidos que naturalizam determinados projetos societários, ocultando seus vínculos com interesses econômicos e agendas globais. As autoras evidenciam que o discurso reformista opera por meio de termos aparentemente consensuais — como qualidade, modernização, eficiência e protagonismo — que produzem adesão social ao mesmo tempo em que despolitizam o debate educacional. Assim, compreender a reforma do Ensino Médio exige analisar não apenas seus dispositivos legais, mas sobretudo os efeitos de sentido produzidos por seus discursos, os quais tendem a legitimar a reconfiguração da função do Estado, a ampliação da lógica mercantil e a responsabilização individual dos sujeitos pela trajetória educacional e profissional.

Por essa razão, o objetivo de analisar os documentos da Reforma do Ensino Médio implica verificar a unidade de análise para compreender as informações implícitas que formam o texto como um todo. Para isso, é fundamental compreender o contexto e os atores envolvidos na elaboração e proposição de normativas, como a Medida Provisória n.º 746 e a Lei n.º 13.415/17. Nessa perspectiva, os textos legais analisados constituem o ponto de partida da investigação, e não se configuram como fim em si mesmos. A análise permite compreender como a legislação educacional, enquanto objeto simbólico, organiza significados e orienta a interpretação dos discursos implícitos contidos nos documentos. Para Orlandi (1999, p. 42),

> a imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições. [...] sentidos estão sendo produzidos, [...]. Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas.

Para o autor, a relação entre o simbólico e o político produz teias de sentidos. Para interpretá-las é necessário que ultrapassem as palavras que simplesmente estão escritas, mas considere, também, o sentido e as relações simbólicas que demonstram de maneira implícita. Para que isso seja possível, é necessário, em um primeiro

momento, o entendimento das intencionalidades do que foi escrito.

O argumento descrito acima articula-se, também, às orientações de Fairclough (2001, p. 22).

> os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave, de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...] diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso.

Para o autor, os discursos contribuem para a produção das relações sociais. Para entender os movimentos que constituem os discursos, é fundamental que se considere não apenas o discurso em si, mas os diferentes discursos que têm relação com o fenômeno a ser estudado. Dessa maneira, consideram-se os discursos como gerados por sujeitos sociais inseridos historicamente em um tempo e que esse tempo também diz respeito ao conjunto de interesses, tanto particulares como coletivos. Ao se defrontar com diversos discursos, tanto homogêneos, como heterogêneos, produzem outro fio condutor para um novo discurso complexo que requer um entendimento além das palavras descritas.

O discurso constitui-se, nesse sentido, em três dimensões definidas: o texto, a prática discursiva e a prática social. Segundo Fairclough (2001), não há constituição do discurso sem as três dimensões interligadas em um só corpo discursivo. Essa dinâmica se dá dialeticamente. Uma é condição para a outra e consequência da outra.

A análise de documentos de políticas educacionais, conforme Shiroma, Evangelista e Garcia (2005), deve ultrapassar a simples leitura normativa, compreendendo os textos como discursos políticos atravessados por interesses e relações de poder. Como afirmam os autores, "as políticas educacionais se materializam em textos que condensam lutas sociais, contradições e projetos hegemônicos" (Shiroma; Evangelista; Garcia, 2005, p. 9), ressaltando que os documentos não são neutros, mas expressam escolhas ideológicas e sociais.

Os documentos oficiais devem ser entendidos como práticas discursivas, especificamente quando é interpretada e aplicada em contextos sociais, que demarcam sentidos e buscam legitimar determinadas políticas. Nesse sentido, “os documentos não falam por si; eles enunciam posições, demarcam sentidos e tentam fixar significados” (Shiroma; Evangelista; Garcia, 2005, p. 12), revelando que cada texto é um instrumento de poder, destinado a naturalizar determinadas decisões como técnicas ou inevitáveis.

Outro ponto metodológico central é a atenção ao não dito nos textos. Segundo Shiroma, Evangelista e Garcia, (2005, p. 9), “analisar documentos implica interrogar tanto os enunciados quanto os silêncios, pois o não-dito é constitutivo do discurso”. Essa perspectiva permite identificar contradições, ausências e vozes marginalizadas na construção da política, evidenciando as limitações e as intenções do texto oficial.

A historicidade dos documentos também é essencial na análise crítica. Cada texto deve ser analisado considerando um contexto político, econômico e social em que foi produzido. “Cada documento é datado e situado, trazendo em si as marcas das condições políticas, econômicas e sociais que o geraram” (Shiroma; Evangelista; Garcia, 2005, p. 18). Dessa forma, a análise permite compreender as relações de classe e a dinâmica de poder que influenciam a formulação das políticas educacionais.

Além disso, os documentos cumprem a função de produzir consenso e legitimar hegemonia. Para as autoras, “as palavras da política educacional buscam naturalizar opções políticas como se fossem técnicas e inevitáveis” (Shiroma; Evangelista; Garcia, 2005, p. 20), revelando que o discurso oficial busca construir uma percepção de neutralidade enquanto favorece determinados interesses.

Por fim, o texto propõe uma análise que articula a identificação dos sujeitos enunciadores, a percepção das vozes ausentes, a análise do contexto histórico e a confrontação do enunciado com a prática concreta. Como sintetizam os autores, “decifrar textos significa ler política para além da letra, interrogando o texto pelas contradições e disputas que carrega” (Shiroma; Evangelista; Garcia, 2005, p. 22).

Dessa forma, fornecem-se subsídios teórico-metodológicos fundamentais para a compreensão dos documentos de políticas educacionais não como simples normas, mas como instrumentos de disputa social e ideológica, reforçando a necessidade de análise crítica e historicamente situada.

A metodologia de análise documental e do discurso referenciado por Orlandi (1999) e Fairclough (2001), assim como Shiroma, Evangelista e Garcia (2005),

possibilitam compreender as legislações referentes ao objeto pesquisado. Para isso, consultaram-se os documentos de políticas do Ensino Médio e legislação já indicadas que necessitam ser lidos, analisados, relacionados, considerando-se as informações discutidas por atores legislativos. Dessa maneira, é possível acessar as defesas e intencionalidades relacionadas aos atores presentes no contexto político da reforma.

A pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético e considera o Princípio de Dominação do Estado capitalista que se concretiza num modelo de Educação como uma recorrente proposta de interação entre Educação e trabalho aos moldes de interesses da burguesia. O estudo considera as categorias: totalidade[6], historicidade[7], contradição[8] e mediação ideológica[9], de acordo Marx (1857) e Shiroma; Evangelista; Garcia, (2005).

Carlos Roberto Jamil Cury (2002), em estudo sobre o materialismo histórico-dialético, parte da compreensão de que a Educação é um fenômeno social inserido em uma totalidade, em que essa categoria busca as (re)interpretações sobre o contexto estudado, considerando as contradições dispostas no contexto geral da história das reformas do Ensino Médio público estadual no Brasil. Essa perspectiva busca explicar as relações e dinâmicas em que ocorrem as reformas e o contexto que se configurou, os atores compuseram o processo de construção e implementação, a fim de perceber a realidade no momento histórico.

Assim, as leis, reformas e políticas educacionais não podem ser compreendidas como neutras ou técnicas, mas como expressões de disputas sociais. Conforme o autor, “a escola não paira acima da sociedade, mas é um de seus produtos históricos” (Cury, 2002, p. 245).

Para Cury (2002), o primeiro passo analítico é reconhecer a historicidade. Nessa categoria, consideraram-se os períodos históricos ao longo do tempo, em que

---

[6] A categoria de totalidade é um conceito central do materialismo histórico-dialético, fundamentado em Marx e conforme autores marxistas posteriores (como Lukács, Kosík e Saviani), e refere-se à compreensão da realidade social como um todo histórico, contraditório e em permanente movimento.

[7] A categoria de historicidade é um conceito fundamental do materialismo histórico-dialético e das ciências sociais críticas. Ela afirma que todos os fenômenos sociais são históricos, isto é, produzidos, condicionados e transformados no tempo, com base nas relações sociais concretas de cada época.

[8] A categoria de contradição é um dos pilares do materialismo histórico-dialético e indica que a realidade social não é harmônica tampouco estável, mas constituída por tensões, conflitos e interesses opostos, que impulsionam o movimento e a transformação histórica.

[9] É a categoria analítica que designa o conjunto de processos discursivos, simbólicos e institucionais por meio dos quais as relações materiais de produção, poder e dominação são traduzidas no plano da consciência social, produzindo consensos, legitimando projetos hegemônicos e naturalizando desigualdades históricas, ao mesmo tempo em que ocultam suas contradições estruturais.

ocorreram as discussões e reformas no Ensino Médio público estadual no Brasil. O estudo fundamentado nessa perspectiva de análise possibilita a compreensão do movimento das reformas do Ensino Médio como além do momento, mas considerando uma historicidade de contextos que estruturam o modelo neoliberal, com base nos agentes externos nas políticas e que possuem interesses particulares na curricularização e as mudanças em favor ao mercado.

Cada norma ou política deve ser analisada à luz das condições sociais e econômicas que a engendram. Ele observa que “a legislação educacional é fruto de lutas sociais, é concessão e, ao mesmo tempo, imposição” (Cury, 1998, p. 23). Isso significa que a lei revela tanto a expressão de demandas históricas por direitos quanto os limites impostos pelas classes dominantes no controle do Estado.

Outro elemento central é a contradição. Inspirado na tradição marxista, Cury aponta que a Educação, enquanto direito, convive com pressões de mercado e com a seletividade social. Por isso, “a escola é, ao mesmo tempo, lugar de reprodução das desigualdades e espaço de possibilidade de emancipação” (Cury, 2000, p. 11).

Por meio dessa categoria, considera-se que a lógica estrutural dos reformadores contempla os interesses do capital. Por essa razão, é fundamental buscar elementos de contradição para perceber como as relações e atores que estão na esfera de poder constroem lógicas que precisam de uma análise histórica. Além disso, contradizer a lógica neoliberal, uma vez que ela registra na sociedade mecanismos que dificultam a reflexão crítica sobre os resultados das reformas educacionais nessa etapa de ensino, promovendo os interesses do capital em detrimento das necessidades das juventudes brasileiras. A análise também exige atenção às mediações. Para o autor, o Estado ocupa função central nesse processo. Ele não é uma entidade neutra, mas uma arena em que se expressam os interesses em disputa. “O Estado é, pois, uma síntese contraditória: ao mesmo tempo em que atende a demandas sociais, é guardião da ordem estabelecida” (Cury, 2002, p. 251). Assim, políticas como a Reforma do Ensino Médio devem ser compreendidas dentro dessas tensões.

Por fim, a análise não se encerra na descrição: orienta-se pela práxis transformadora. O olhar de Cury (2002) busca desvelar os condicionantes históricos das políticas educacionais, apontando seus limites e possibilidades, sempre em perspectiva crítica. Por isso, ele afirma que “a Educação é um direito social e um dever do Estado, cuja realização depende da ação consciente e organizada da sociedade”

(Cury, 2002, p. 259).

Para buscar a possibilidade de desvelar as relações que norteiam o Ensino Médio na reforma, é necessário desvelar o sentido desta com base no estudo das categorias totalidade, contradição, determinação histórico-social, e mediação ideológica, buscando relacioná-las para dar sentido ao texto da reforma. Para isso, organizou-se esta tese em 5 (cinco) seções.

Na seção 1, contextualiza-se o objeto de pesquisa e apresenta-se o cenário histórico, político e social que fundamenta a investigação sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Parte-se do reconhecimento de que, nas últimas décadas, o Ensino Médio tornou-se um campo de disputas hegemônicas envolvendo Estado, mercado educacional, organismos internacionais e organizações do terceiro setor. Nessa perspectiva, a Lei 13.415/2017 emerge como expressão de um projeto de reconfiguração do currículo, da gestão escolar e da relação público-privada.

Na seção 2, abordam-se os traços históricos do desenrolar das Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil. Considera-se a interferência dos organismos privados nas políticas educacionais do Ensino Médio, com destaque à ideologia de mercado nas relações de disputas para a formulação das políticas educacionais do Ensino Médio historicamente.

Na seção 3, analisa-se a formação das juventudes brasileiras, especialmente no Ensino Médio, em meio a intensos campos de disputas políticas, econômicas e ideológicas, acentuados pela ruptura democrática recente e pela ascensão de um projeto educativo alinhado às racionalidades neoliberais. Nesse cenário, o Ensino Médio permanece tensionado entre dois projetos historicamente antagônicos: de um lado, a manutenção de uma Educação dualista, destinada a separar os filhos das elites dos jovens das classes populares; de outro, a defesa de uma escola pública comprometida com a emancipação humana, a formação crítica e o direito social à Educação.

Na seção 4, enfoca-se o estudo sobre os organismos internacionais que reorganiza as políticas educacionais com base nos interesses do mercado. Além disso, investiga-se como o grupo Todos pela Educação[10] reconfigura os objetivos da Educação a partir da etapa do Ensino Médio com o objetivo de construir nas

[10] Todos pela Educação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil, que sugerem um tipo de Educação básica para a população.

juventudes as habilidades e competências necessárias aos interesses do capital.

Na seção 5, propõe-se análise do discurso das fontes sobre as legislações do Congresso Nacional com base na Medida Provisória 746/16, a Lei nº 13.415/17 que trata da Reforma do Ensino Médio, as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14.945/24.

2. OS TRAÇOS HISTÓRICOS E O DESENROLAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção tem como objetivo analisar o desenvolvimento histórico das políticas educacionais do Ensino Médio no Brasil no período de 1930 até o período recente e identificar o viés da formação das juventudes. Para isso, a seção traz dados históricos do desenvolvimento do Ensino Médio desde meados do início do Século XX no Brasil. O foco é o Ensino Médio na relação entre trabalho e Educação no Brasil.

Nessa perspectiva, busca-se evidenciar, por meio dessa breve retrospectiva histórica da política do Ensino Médio no Século XX, o sentido à trajetória da Educação média pública brasileira como um projeto de disputas em que o viés do mercado se revela como norteador, como elemento de padronização da formação do estudante e futuro trabalhador, garantindo como resultado uma formação básica que constituirá mão de obra capaz de servir aos interesses dominantes. Nesse sentido, destacam-se os interesses liberais presentes no desenvolvimento do modelo de escola pública.

No início do século XX, a economia do Brasil, se baseou predominantemente no setor primário-exportador, com o café como principal produto, impulsionando a industrialização e o desenvolvimento da infraestrutura econômica.

O Ensino Secundário (equivalente ao que atualmente se intitula de Ensino Médio) era voltado, principalmente, às elites urbanas. Sua função central era o preparo para o Ensino Superior e formar a futura elite dirigente do país. Não havia preocupação em atender à totalidade da juventude, mas em oferecer uma formação clássica e seletiva.

Em meados das primeiras décadas do século XX, o Ensino Secundário tinha como referência a modelo humanístico e literário, com ênfase em disciplinas como Latim, Filosofia, História e Retórica. Era controlado pelo Governo Federal, que centralizava os currículos.

Seu objetivo principal não era garantir escolarização ampla, mas preparar para o ingresso no Ensino Superior em cursos de direito, medicina e engenharia (Romanelli, 2010; Saviani, 2008).

O currículo humanista e clássico era fortemente inspirado no modelo europeu, priorizava línguas clássicas como Latim e Grego, e disciplinas como Filosofia, História, Geografia, Matemática, Literatura e Retórica. Pouco ou nada se falava em formação profissional (Romanelli, 2014).

Havia uma centralidade em exames, uma vez que o governo federal controlava, rigidamente, o ensino. Havia exames preparatórios e de admissão para ingresso no secundário e, posteriormente, no Ensino Superior. Essa estrutura funcionava como um filtro social, selecionando poucos estudantes. Nesse momento histórico, havia carência de instituições. Por essa razão, o número de escolas secundárias era limitado, concentrando-se nas capitais. Muitos municípios sequer ofereciam cursos de ginásio, o que reforçou o caráter seletivo e restritivo do acesso. A função social do Ensino Secundário atuava como instrumentos de distinção social. Frequentar um curso secundário, especialmente em colégios federais ou confessionais, conferia prestígio e *status*.

Para Saviani (2013), no ano de 1925, realizou-se a Reforma Rocha Vaz, que buscou organizar o Ensino Secundário, criando ciclos e um currículo mais definido, mas ainda fortemente elitista. Realizada durante o governo Artur Bernardes, por iniciativa do então ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rocha Vaz, a reforma buscou uniformizar e modernizar o Ensino Secundário, diante da crítica à dispersão curricular e da ausência de sistematização. As principais medidas contemplaram a organização do Ensino Secundário em dois ciclos: Ciclo Fundamental (5 anos), equivalente ao Ginásio e o Ciclo Complementar (2 anos), equivalente ao Colegial, com caráter preparatório para a Universidade.

De acordo com Saviani (2013), as instituições possuíam um currículo fixo, ainda com forte base humanista e clássica, havia um exame de admissão para ingresso no Ciclo Fundamental, reforçando a seletividade e, por fim, fortalecimento a função da União para o controle do ensino. Por essa razão, havia a manutenção do caráter elitista, apesar do esforço de organização, a reforma não alterou o caráter seletivo e restrito do ensino secundário. Continuava voltado à formação das elites, sem ampliação do acesso das camadas populares. O Ensino Técnico e Profissionalizante não era prioridade nessa reforma; sua ênfase contemplava a preparação intelectual para as carreiras superiores.

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL APÓS 1930

O período de 1930 no Brasil foi marcado por um processo de industrialização e contribuiu como princípio das transformações estruturais que serviram como pano de fundo para uma reestruturação da economia e expansão do sistema como forma

do modo capitalista de produção.

Na década de 1930, o Brasil passou por uma transição da hegemonia agroexportadora do café para um modelo em que a industrialização e o mercado interno começaram a ganhar destaque, marcando o início do Estado intervencionista e desenvolvimentista, liderado por Getúlio Vargas.

Diante disso, implementaram-se algumas reformas educacionais no Brasil entre as décadas de 1930 e 1970, configurando o tipo de sociedade que a elite brasileira considerava necessária para a viabilização da transição do modo de produção agrário para o industrial.

A primeira reforma do ensino nesse período ocorreu em 1930. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15), os debates políticos travados em 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais.

O primeiro momento situa-se no início do século XX, especialmente entre as décadas de 1930 e 1940, quando o Estado assume função mais central na organização da Educação nacional. Nesse período, as reformas educacionais vincularam-se ao projeto de modernização e industrialização, buscando formar quadros administrativos e técnicos para o desenvolvimento econômico. A Educação passou a ser entendida como instrumento de construção da nação, ainda que marcada por forte seletividade social e dualidade entre formação geral e profissional.

Na disputa por interesses, diversos intelectuais se reuniram com o objetivo de promover um projeto de Educação Nacional. Paralelamente, havia consenso quanto à necessidade de modernizar a Educação Formal no país. A Revolução de 1930 conferiu urgência às discussões entre diferentes grupos políticos, pautados na concepção de modernização das políticas educacionais, em um contexto no qual o modelo econômico brasileiro começava a emergir na economia industrial. De acordo com Hobsbawm (1995), nesse contexto educacional, predomina a produção flexível, associada à chamada Terceira Revolução Industrial. Esse processo teve reflexos a partir da década de 1960, período em que se iniciou a reorganização dos processos de produção e o alinhamento das práticas neoliberais do capital. Assim se estruturam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, orientadas pelas transformações e reformas educacionais que buscavam alinhar a Educação aos moldes capitalistas, de modo que a flexibilização dos processos e serviços fosse apresentada como solução para as crises econômicas anteriormente vividas. De acordo com Harvey (2004),

> a acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2004, p.140).

Esse novo modelo que se configurou na sociedade trouxe profundas modificações nos processos de trabalho, mudanças nas legislações e o Estado permitiu a flexibilização dos serviços anterior e exclusivamente oferecidos no setor público. Atualmente, a abertura para o setor público-privado configura-se como uma possibilidade de deslocar a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, a qual, por sua vez, transfere ao cidadão —considerado flexível — a "liberdade" de escolher sua posição social por meio das novas relações de trabalho. A escola, assim, tem função importante: internalizar, por meio de seus currículos, a "independência" do indivíduo em relação ao Estado e, consequentemente, organizar sua existência segundo uma lógica meritocrática.

Segundo Laval (2019), o capital transfere a responsabilidade do êxito ou fracasso exclusivamente ao cidadão, atualmente "dono de si" e, ao mesmo tempo, está nas mãos da estrutura privada e os setores econômicos que interferem na base do trabalho e da vida desse novo ser que se construiu.

Definindo o sistema de acumulação flexível, de acordo com Galuch e Palangana (2008),

> No contexto da acumulação flexível, observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda de poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhos autônomos. Essas transformações são traduzidas por uma forma de organização industrial, sobretudo pelo surgimento de pequenos negócios, permitindo, inclusive, o reaparecimento de sistemas de trabalho em desuso, tais como: o trabalho artesanal e o familiar. Todavia, há que observar que esses sistemas de trabalho estão, agora, submetidos às grandes empresas (Galuch e Palangana, 2008, p.79).

Em contrapartida ao modelo de acumulação flexível, um ambiente fértil para as mudanças são as crises econômicas e estruturais no país. Os problemas gerados por alguma anomia social tornam justificável determinadas reformas, que garantem sustentação ao novo modelo de exploração e subordinação da classe operária.

Geralmente, nesse modelo, há uma ampliação do desemprego estrutural, uma competição sem limites e sempre o artifício de que é necessário novas habilidades para enfrentar tais desafios. Para isso, a relação laboral dos trabalhadores é afetada drasticamente, uma vez que eles precisam se subordinar por salários instáveis e sem garantias sociais.

Segundo Ricardo Antunes, o avanço do capitalismo, especialmente em sua fase neoliberal e financeirizada, não se limita a mudanças econômicas, mas envolve uma profunda reconfiguração do mundo do trabalho e da vida social. Desde a crise estrutural dos anos 1970, o capital reorganizou seus mecanismos de acumulação por meio da reestruturação produtiva, da flexibilização e da globalização das cadeias de valor. Esse processo resultou em terceirizações, subcontratações, automação e intensificação da precarização laboral. Como afirma Antunes (2018, p. 25), “o capitalismo contemporâneo promoveu um brutal processo de desregulamentação e flexibilização, que intensifica a exploração e amplia o contingente de trabalhadores precarizados”.

Para Antunes (2018), o capitalismo ampliou as formas de exploração ao estender sua lógica para além da fábrica e da indústria, atingindo também os serviços, o trabalho imaterial e as plataformas digitais. Surge, assim, um novo perfil da classe trabalhadora, marcado pela fragmentação e pela instabilidade, que ele denomina de “precariado”. Nesse sentido, observa: “o precariado é a expressão mais acabada da destruição dos direitos do trabalho, da expansão da informalidade e da corrosão das conquistas civilizatórias” (Antunes, 2018, p. 41).

Esse avanço do capital também invade a vida cotidiana e subjetiva: o lazer, a cultura, a Educação e, inclusive, as interações passam a ser reguladas por princípios mercantis. Como ressalta Antunes (2009, p. 101), “o capital não se contenta em dominar o tempo de trabalho; busca também subordinar o tempo de não-trabalho, colonizando as dimensões da vida social”. Essa dinâmica, ao mesmo tempo que amplia os lucros do capital, agrava desigualdades e intensifica a degradação ambiental.

Assim, o avanço do capitalismo não é, apenas, econômico, mas social e existencial, pois redefine as formas de ser e de viver, ao mesmo tempo em que fragiliza resistências coletivas, como sindicatos e movimentos sociais. Para o autor, enfrentar essa lógica requer não apenas reformas paliativas, mas uma transformação estrutural que aponte para formas emancipatórias de trabalho e sociabilidade. Como

conclui em *Os Sentidos do Trabalho*: “a crítica radical ao capital é hoje mais necessária do que nunca, pois é a única via para se pensar alternativas emancipatórias diante da barbárie da precarização” (Antunes, 1999, p. 212).

Outra consequência do avanço do capitalismo é a perda da organização sindical que constantemente é desqualificada e, com isso, os regimes de trabalho são precarizados com o subemprego, terceirizações, contratos temporários, trabalho autônomo e outras formas de trabalho que fogem dos moldes capitalistas de exploração, são desqualificados como o artesanal e familiar.

Nesse contexto, as reformas educacionais para o Ensino Médio oriundas dessa ideologia capacitam as juventudes para esse novo modelo mundializado de trabalho[11]: um trabalho a serviço do grande capital e, ao mesmo tempo, responsabilidade dos resultados ao próprio indivíduo que está sujeitado ao modelo de produção. Essas novas configurações dos modelos de produção afetam, igualmente, as relações educacionais, como a forma de contratação dos profissionais da Educação e a formação do estudante por meio de componentes curriculares que defendem o novo modelo de sociedade.

Para Harvey (2004), em relação à sociedade a serviço do capital,

> suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humano, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. (Harvey, 2004, p. 307)

As transformações no mundo do trabalho com base nos novos modelos de produção fazem com que o capital se insira nos mais diferentes setores da sociedade, e, com isso, a demanda por profissionais também é estimulada. As novas exigências do mercado fazem com que os sujeitos se adaptem aos novos modelos produtivos, e, assim, destaca-se o ambiente escolar.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p, 15), à luz da Educação, a Reforma Francisco Campos[12] deu ênfase ao Ensino Comercial,

---

[11] Um projeto que se articula às empresas estrangeiras, a uberização através de projetos como a pejotização.

[12]Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; · Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; · Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946,

destacando uma estrutura de sociedade baseada na economia agroexportadora, organizando e regulamentando um modelo baseado no Ensino Técnico-Profissional, Industrial, Comercial e Agrícola.

Nesse momento da história, o ideário reformista entendia que a intervenção no processo educativo poderia ser a solução para o país, tanto em relação às questões políticas e econômicas quanto nas sociais. Nesse sentido, na década de 1930, durante o governo de Vargas, buscava-se formar novos cidadãos e modernizar a elite brasileira por meio de uma Educação Rural voltada para o modelo capitalista, com o objetivo de conter a intensa migração do campo para a cidade.

Com esse empenho do governo, efetivaram-se vários decretos por meio da reforma Francisco Campos. Ao mesmo tempo em que se buscava nacionalizar as políticas educacionais, também se engessavam as mais variadas diferenças regionais existentes no país. A igreja defendia que a escola não fosse independente do meio religioso, uma vez que o esforço político e patriótico colaborava para os bons costumes e, consequentemente, permitiria a formação de homens ditos bons e úteis, refletindo um projeto tradicionalista e conservador (Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15).

Outro momento marcante das reformas da Educação no Brasil ocorreu entre os anos de 1937-1945. Destacou-se esse período com base no momento político no país chamado Estado Novo. Dentre os fatos em evidência e conflituosos, destacam-se o fim da liberdade civil, o debate educacional e a diminuição de circulação de ideias. No campo da Educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p, 15), destaca a Lei orgânica 4.244 de 9 de abril de 1942 assinada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema.

Esses decretos, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 21-22), complementam o processo político aberto com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930.

O segundo momento ocorre durante o regime militar (1964–1985), quando a Educação é reorganizada com base no desenvolvimentismo autoritário. As reformas desse período enfatizam a racionalização administrativa, a expansão quantitativa do sistema e a adequação da escola às demandas do mercado de trabalho. A Lei n.º 5.692/1971 é exemplar desse momento, ao reforçar a profissionalização compulsória

---

que organizou o ensino agrícola.

referente ao atual Ensino Médio, subordinando a Educação aos interesses produtivos e reduzindo seu caráter crítico e formativo.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 28) destacam que, com a ditadura militar, o modelo econômico vigente conseguiu emplacar todo e qualquer ideário de adaptação econômica e política que vigorava no país.

Dessa forma, a repressão, a censura ao modelo vigente, a dissolução dos partidos políticos e o arrocho salarial não se configuravam, apenas, como comandos de governo, mas constituíam, de maneira explícita em alguns momentos e implícita na maioria das vezes, instrumentos de moldagem da sociedade em função do capital multinacional. Uma das marcas que ficou evidente entre os anos de 1960 e 1970 foi a relação irrestrita entre Educação e mercado de trabalho, uma vez que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29), incorporou-se à sociedade a "modernização dos hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento, e a repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país".

Nesse período, momento da presidência de João Goulart, a Lei 4024/61 foi elaborada, aprovada, orientando as diretrizes e bases da Educação brasileira. A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 29).

Dentre os pontos que requer atenção nessa lei, as autoras destacam a falta de destinação de recursos públicos para a implementação das políticas educacionais, baixa qualidade do ensino na dimensão curricular e estrutural, desigualdade regional entre os estudantes, e falta de possibilidade de participação da sociedade na implementação de políticas educacionais.

Nesse período histórico, ficou evidente que a escola teria de se adaptar aos interesses econômicos do país, atrelada aos interesses hegemônicos de países que buscavam ampliar seus mercados e, com isso, estendiam aos países em desenvolvimento sua cultura de consumo e as formas de trabalho. A estrutura do capital era muito evidente no período da Ditadura Militar, uma vez que o sistema escolar era fortemente subordinado aos moldes do mercado. A organização do curso, currículo e modelo educacional alinhou-se, à época, à concepção econômica de desenvolvimento, e compreendia-se a escola como motor que tornaria esse ideário possível.

Para Yashinishi (2021), a desvalorização das ciências humanas e a proposta de enfraquecer investimentos nessa área não são exclusividades de um governo, tampouco inéditas no Brasil. Renegar a importância das disciplinas de Filosofia e Sociologia integra um projeto educacional oscilante nos parâmetros brasileiros desde o período da Ditadura Militar (1964–1985) até a proposta de reforma do Ensino Médio e a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular, de 2017(Yashinishi, 2021, p.3).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 30), nesse período, instituíram-se vários decretos a fim de garantir as mudanças desejadas aos moldes do mercado, garantindo o cumprimento das metas do novo modelo educacional que responderia ao projeto de Estado (quadro 3).

Quadro 3 – legislações elaboradas no período da Ditadura Militar no Brasil

Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964	Ato que regulamentou a participação estudantil no âmbito escolar.
Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964	Foi instituído o salário-Educação.
Decreto n.º 57.634, de 14 de janeiro de 1966	Houve a suspensão das atividades da UNE – União Nacional dos Estudantes.
Decreto 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967	Reestruturou as Universidades Federais e modificaram a representação estudantil.
Decreto-Lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967	Permissão aos reitores em enquadrarem o movimento estudantil na legislação pertinente.
Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968	Fixou as normas para a organização e funcionamento do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 477, de fevereiro de 1969 e suas portarias 149 ª e3524	Aplicava a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo manifestações políticas nas universidades.
Lei n.º 5.370, de 15 de dezembro de 1967	Criação do movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL.
Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixação das diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.
Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982	Alterou os dispositivos da Lei n.° 5.692, sobre a profissionalização do ensino de 2º grau.

Fonte: Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 30).

Esse período histórico, de 1964 a 1982, representou, inicialmente, uma roupagem de legislações que regulamentava, explicitamente, diversos atos na história

do Ensino Médio. O problema é que esses atos foram elaborados em um contexto de ditadura militar e, na prática, traziam, consequentemente, legislações com o intuito de estabelecer bases ideológicas para facilitar o controle do ensino em favor de um modelo educacional que, ao mesmo tempo em que organizava o ensino, também permitia o controle dos modelos educacionais, favorecendo os interesses empresariais e fortalecendo a formação técnica em detrimento do ensino acadêmico. Grande parte dos jovens deixava a escola com a base técnica necessária ao trabalho, mas carecia de uma formação que contemplasse o conhecimento emancipatório.

Para Cunha (2014),

> expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do Ensino Médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais — então chamados de profissionalizantes — destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (Cunha, 2014, p. 914).

A ruptura com o ensino acadêmico ocorreu em todas as escolas públicas do Brasil com o intuito de concretizar um modelo de ensino que formasse os jovens para cursos profissionalizantes, com o objetivo de tornar os estudantes técnicos e auxiliares técnicos para as diversas atividades econômicas. Essa concepção de ensino valoriza as necessidades do mercado e determina aos jovens já na escola o que eles precisam aprender para aplicar aos diversos ramos das indústrias, tornando-a um meio para atender as necessidades do mercado.

Duas legislações educacionais são relevantes a esta discussão. As Leis 5692/71 e a Lei 7.044/82 sobre o ensino técnico de Segundo Grau. Essas legislações incorporaram diretrizes em um momento conturbado na história da Educação no Brasil. Nesse período o Brasil vivenciou a ruptura do sistema democrático e presenciou um período de intervenção militar. Essa percepção política introduziu na Educação brasileira diretrizes alinhadas aos interesses de grupos econômicos, promovendo, nas políticas do Ensino Médio, concepções tecnicistas e o esvaziamento de uma formação integral do sujeito. A Lei 5692/71, também conhecida como Lei da profissionalização compulsória, e a Lei 7044/82 fazem parte da história da legislação educacional brasileira e refletem as mudanças na abordagem da Educação no país.

Diante do contexto histórico, diversas diretrizes e regulamentações promoveram um incentivo a formação técnica, principalmente da classe trabalhadora, promovendo uma Educação preocupada em formar mão de obra para o mercado e qualificar, tecnicamente, para a execução das tarefas laborais. Em contrapartida, a formação acadêmica, reflexiva e transformadora constituiu luta de parte da população que não concordava com a profissionalização compulsória, que buscava uma formação que possibilitasse o acesso ao Ensino Superior, consoante os embates que envolveram a Lei 7044/82.

A Lei 5692/71 estabeleceu as diretrizes para o antigo ensino de Primeiro e Segundo Grau. Um dos pontos marcantes dessa lei foi a introdução da dualidade educacional, que reconhecia a existência de diferentes modalidades de ensino, como o ensino regular e a Educação profissional. Essa dualidade reformadora teve como principal consequência a dualidade educacional.

Para Cunha (2014),

> para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de Educação, aliás, a última da série convocada nesse período. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório, de fevereiro de 1970, à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o Documento inicial desse seminário, quanto às recomendações da IV Conferência convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do Ensino Médio, na necessidade de se atualizar o conceito de Educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho (Cunha, 2014, p.918).

Por um lado, quem tinha perspectiva e condições econômicas de se dedicar a um ensino mais amplo tinha a possibilidade de escolher outro currículo e quem era da camada mais carente de recursos econômicos escolhia a formação técnica com a esperança de garantir seu emprego.

Ainda para Cunha (2014),

> a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições. Para uns, esse nível de ensino passaria a ter uma finalidade própria, ultrapassando o papel de mero preparatório para os cursos superiores. Para outros, entretanto, a reforma contrariava seus interesses. Cabe, assim, destacar as rejeições mais importantes que foram feitas a essa política. Antes de tudo, é preciso dizer que não é tarefa fácil identificar essas

> resistências, por causa das práticas autoritárias, inclusive o controle das manifestações políticas e a censura à imprensa, desestimulavam a formulação e a disseminação de ideias contrárias às do governo (Cunha, 2014, p.922).

Oura consequência, de acordo com Cunha (2014):

> vencendo as dificuldades que se opunham a sua expressão, os alunos não receberam passivamente a nova ordem da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Apesar de uma motivação difusa, mas efetiva para com a aquisição de uma habilitação profissional, eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, por diminuírem a carga horária das que lhes interessavam para os exames vestibulares. Reagiram, também, à cobrança de mais e mais caras taxas nas escolas públicas, como medida para financiar a reforma projetada (CUNHA, 2014, 922).

O esvaziamento dos conteúdos científicos se tornou um problema aos jovens que saíam do Ensino de Segundo Grau. Com a redução das disciplinas voltadas para o campo acadêmico, ou seja, o currículo escolar se fragmentou e era dividido por conteúdo da área técnica ao trabalho, enquanto o currículo científico era reduzido. Nesse contexto, constatou-se que o curso não preparava os jovens para a continuidade dos estudos superiores, limitando sua formação em um nível superficial e sem oferecer o preparo necessário para o vestibular e para o prosseguimento acadêmico.

Dessa forma, a Educação técnica, nesse período histórico, tornou-se um mecanismo de reprodução da necessidade do mercado em atender suas demandas de mão de obra, formada pela escola.

De acordo com Cunha (2014),

> a fusão dos ramos no 2º ciclo do Ensino Médio teve uma lógica distinta da fusão dos ramos no 1o ciclo. Neste, o resultado principal foi o esvaziamento do conteúdo profissional, em proveito da Educação geral e propedêutica, ressalvando-se a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. A lenta e progressiva ação recíproca entre o ensino secundário e os ramos profissionais, no 1º ciclo, culminou na concepção do segundo segmento do ensino de 1º grau da Lei n. 5.692/71, que não visava à formação para atividades profissionais, a não ser em caráter excepcional, como no Sistema S. No 2o ciclo, essa lei representou uma ruptura contra as tendências que se firmavam tanto na política educacional quanto nas concepções predominantes entre os educadores e os administradores educacionais (Cunha, 2014, p.914).

Essa legislação buscou atender a demandas específicas de diversas camadas da população, promovendo tanto a formação acadêmica quanto a formação técnica. De acordo com a Lei, os objetivos primários buscavam garantir a Educação Básica para todos, promover uma Educação integrada e articulada entre os diferentes níveis

e modalidades de ensino, estimular a qualificação para o trabalho como forma de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Ainda para Cunha (2014),

> embora as escolas normais jamais tenham sido chamadas de escolas técnicas, devido, talvez, à ideologia Professoral, carregada de conteúdo missionário e carismático, elas ocupavam o mesmo lugar daquelas na arquitetura do sistema educacional, que separava o ensino secundário dos ramos destinados à preparação de profissionais. A esses estava interditada a candidatura irrestrita ao ensino superior, pois seus egressos somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados. O secundário, entretanto, era considerado compatível com qualquer curso superior, a despeito de sua divisão interna em “clássico” e “científico”. Essa realidade foi sendo alterada pelas leis de equivalência dos anos 1950 e pela LDB-1961, aumentando o número de egressos das escolas técnicas que ingressavam nos cursos superiores, mesmo fora das especialidades “compatíveis” (Cunha, 2014, p.917).

Já a Lei 7.044/82, que altera a Lei 5.692/71, conhecida como Lei de Qualificação para o Trabalho, reforçou a dualidade educacional ao estabelecer normas para a Educação Profissional no Brasil. Essa lei buscou organizar e ampliar as oportunidades de formação técnica, alinhando-as ao desenvolvimento econômico do país e às demandas do mercado de trabalho. Diante do descontentamento com os efeitos da Lei 5.692/71 — marcada pela ênfase na formação técnica e pela fragilidade dos conteúdos científicos na base curricular —, diversos movimentos do setor educacional buscaram redefinir essas diretrizes. O objetivo era promover mudanças que ampliassem as possibilidades das juventudes do Ensino Médio na escola pública, permitindo-lhes compreender e acessar o conhecimento científico com maior profundidade e ampliar o currículo da base escolar. Nessa nova configuração curricular, o sistema de ensino possibilitou que o estudante pudesse escolher entre uma Educação voltada mais para a formação técnica ou com ênfase na formação geral dos conteúdos científicos. Assim, na década de 1980, o ensino técnico deixou de ser compulsório para ser facultativo nas instituições públicas de Ensino Médio.

As principais características dessa lei incluem, de acordo com Cunha (2014): A valorização da Educação profissional como parte do sistema educacional, articulação entre ensino geral e Educação profissional, permitindo que os alunos tivessem acesso a uma formação mais completa. A criação de modalidades de ensino que pudessem responder às especificidades das regiões e das demandas sociais e econômicas.

A dualidade educacional, como proposta nessas leis, reflete a ideia de que

existem diferentes caminhos educacionais que podem ser seguidos pelos estudantes, reconhecendo a importância tanto da formação acadêmica quanto da formação técnica. Essa visão busca atender às diversificadas realidades sociais e econômicas do Brasil, promovendo a inclusão e o desenvolvimento.

Essas legislações foram fundamentais para moldar o sistema educacional brasileiro e continuam a influenciar as discussões sobre Educação no país. A dualidade educacional destaca a importância da formação integral do indivíduo e a necessidade de uma Educação que prepare os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

Evidencia-se que as reformas educacionais desse período da Educação brasileira se desenvolveram, motivadas por interesses dominantes que, ao buscar a criação de novos modelos educacionais, também impregnaram seus interesses comerciais na esfera educacional.

As reformas educacionais no Brasil fundamentaram-se nos interesses políticos e ideológicos, intitulando a dita nova direita no Brasil, que, na sua essência, busca reconstruir a lógica liberal do século XIX e o autoritarismo social. Essa nova investida busca justificar, com base nas crises mundiais, a necessidade de reinventar a estrutura da escola pública. Embora tal reestruturação possa gerar conflitos de interesse entre os setores público e privado, ela é apresentada como um meio de flexibilizar as mudanças necessárias para atingir os objetivos futuros. Percebe-se, nesse sentido, no Ensino Médio na escola pública estadual brasileira, uma constante disputa por integrar a demanda de jovens da escola pública ao mercado privado de Educação.

Para Pinheiro (2010), a crise de acumulação capitalista dos anos 70 incrementou o crescimento da dívida externa nos países da América Latina e Caribe e as condições das agências financiadoras internacionais, principalmente o FMI, o BM e o BID, que se traduziram em programas de ajustes e reformas, provocaram o colapso dos mercados. Assim, a diminuição dos investimentos sociais, a diminuição do salário real, o crescimento da pobreza e da indigência, o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego ocorreram nos anos 80. Nessa época, o FMI e o BM assumiram, de forma mais integrada e coordenada, a função da condução das políticas econômicas internacionais, bem como a preocupação com a governabilidade e segurança econômica dos países em desenvolvimento (Pinheiro, 2010, p.107).

De acordo com Cervi e Santos (2019), a partir da década de 1970, o capitalismo passou por um processo de atualização, sendo então denominado neoliberalismo.O neoliberalismo se desenvolve no Brasil de forma mais sistemática a partir da década de 1990, especialmente no contexto da crise do Estado desenvolvimentista e da reestruturação do capitalismo global. Segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2005), esse processo se intensificou durante os governos de Fernando Collor e, sobretudo, de Fernando Henrique Cardoso, quando o país aderiu a uma agenda orientada pela abertura econômica, privatizações, ajuste fiscal e redefinição da função do Estado.

No campo das políticas sociais, e particularmente na Educação, o neoliberalismo se expressa pela redução da responsabilidade estatal, pela introdução de mecanismos de gestão empresarial, pela valorização da eficiência, da avaliação por resultados e pela ampliação das parcerias público-privadas. Para as autoras, trata-se de um projeto político-ideológico que redefine a Educação como instrumento de competitividade econômica e formação de capital humano, subordinando-a às demandas do mercado e aos organismos internacionais, em detrimento de sua função social e emancipatória.

> No neoliberalismo, há um deslocamento do poder do capital industrial para o capital financeiro e um encolhimento da esfera pública à medida que se busca a ampliação da atuação da iniciativa privada. As privatizações são estimuladas em função do Princípio de Intervenção Estatal Mínima. Esse princípio começa a produzir mudanças nas sociedades em que o neoliberalismo atua. Uma dessas mudanças é a transformação de direitos em serviços. Direitos como Educação, previdência social, saúde, entre outros, são transformados em serviços e são vendidos pela iniciativa privada (Cervi, Santos, 2019, p. 186).

Para Melo e Santi (2021), a Educação neoliberal preocupa-se com o estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar e responsabilização individual pelo processo de formação do ser. Assim, a relação mercantil constitui um encargo para a Educação em si. Paradoxalmente, tornou-se necessário ampliar as políticas afirmativas e criar mecanismos que incentivassem a participação dos grupos mais pobres no ambiente escolar. Nesse contexto, observa-se a atuação de grandes atores, especialmente grupos privados, para viabilizar a implementação dessas medidas (Melo; Santi, 2021, p. 3).

Para Goulart e Machado (2023), com base nas reformas neoliberais, que encontram sua emergência no Governo Thatcher, na Inglaterra, e que se acirram no

Governo Reagan, nos Estados Unidos, a América Latina se tornou um laboratório, cujo exemplo mais marcante é o caso do Chile. Nele, aliados à ditadura sanguinária de Pinochet, os chamados Chicago Boys atuaram, diretamente, no esvaziamento dos direitos sociais chilenos, seguindo os pressupostos neoliberais estadunidenses, situação que tem impacto até hoje na vida dos chilenos, mesmo com o fim, há mais de 30 anos, do governo autoritário (Goulart; Machado, 2023, p. 8).

O terceiro momento iniciou-se a partir da década de 1990, intensificando-se nos anos 2000, com a consolidação das reformas neoliberais na Educação. Nesse contexto, segundo Shiroma e Evangelista, a Educação passa a ser orientada por princípios como eficiência, gestão por resultados, avaliação em larga escala, responsabilização e parcerias público-privadas. O Estado assume função reguladora; enquanto organismos internacionais e agentes privados influenciam, fortemente, a formulação das políticas educacionais. A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, insere-se, nesse momento, expressando uma racionalidade que subordina a formação escolar às exigências do mercado e da acumulação capitalista.

No entanto, na prática, essas legislações enfocavam a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, adaptado aos interesses do capital. A formação do jovem se baseava em disciplinas técnicas e pouco acadêmicas, impactando, diretamente, a formação integral, reflexiva e geradora de questionamento da realidade social na qual estavam vivendo.

Em contrapartida, historicamente, as juventudes da classe trabalhadora buscaram seu espaço no ensino público por meio de muitas lutas, conquistas e obstáculos, organizaram diversos movimentos em prol do ensino. Várias legislações também foram criadas para garantir os direitos das juventudes. Embora esses dados não possuam relação direta com a pesquisa, constituem importantes avanços nos direitos das juventudes.

Quadro 4 – marcos legais em prol aos adolescentes ao longo das décadas de 1990 a 2013

Ano	Marco Legal	Considerações
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal n. 8069/1990 (13/08/1990)	Lei federal que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, como cidadão e sujeito de Direito.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei n. 9394/1996)	Regulamenta o direito à Educação, também como direito público subjetivo de todo cidadão.
2005	Criação da Secretaria Nacional da Juventude	O então presidente Luiz Inácio Lula da Silva envia ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) n. 238, criando a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o Projovem.
2013	Criação do Estatuto da Juventude	O Estatuto da Juventude é aprovado pelo Congresso Nacional. Em agosto é sancionado pela presidenta Dilma Rousseff.

Fonte: organização a partir das referências, CECRIA (2000); Paraná (2001; 2004); Brasil (2005).

Os movimentos da política educacional brasileira no período analisado evidenciam lutas e resistência, tanto das juventudes, como de intelectuais da Educação que buscavam o direito à Educação da classe trabalhadora. Além disso, revelam, também, o direcionamento alinhado aos interesses capitalistas, à visão de mundo de uma burguesia que direcionou a formação para o mercado e para a manutenção das classes sociais via formação das juventudes para o trabalho. A leitura desse movimento favorece a compreensão dos espaços de contra hegemonia, aspecto importante para entender a política para a formação no Ensino Médio, assim como para desvelar e frear movimentos conservadores e neoliberais da Educação.

De acordo com Oliveira (2013, p. 30-31), a intelectualidade latino-americana produziu uma dualidade de orientação: por um lado, denunciava a miséria produzida por séculos no país, e, por outro lado, buscavam utilizar-se desse artifício para o reformismo econômico no país.

Ao analisar os mecanismos estratégicos do período histórico em questão, percebe-se que a utilização de um discurso de calamidade — retratando um povo desolado diante de múltiplas formas de desigualdade — permitiu que o pensamento liberal sustentasse a concepção da necessidade de uma reforma econômica profunda, apoiada por uma ideologia dominante que, de acordo com Oliveira (2013, p. 31), articulava categorias centrais de análise como modo de produção, classes sociais, exploração e dominação.

Comparar o Brasil com um ornitorrinco, como fez Oliveira (2013), deixa pistas para pensar o Ensino Médio da rede pública estadual, possibilita pensar que a indefinição do Ensino Médio se dá por motivos econômicos, voláteis ao mercado que sempre está em transição. O Ensino Médio, por ser uma etapa final da Educação básica, fica submisso aos interesses empresariais quando pensam o modelo de trabalhador que a lógica neoliberal busca encontrar.

Uma Educação “interessada” transforma o ambiente educacional em constantes e infindáveis metas e com o viés de lucratividade a partir da visão privada de Educação, processos burocráticos de controle, desfocando o sentido de uma Educação “desinteressada”, assentada no conhecimento que requer momentos diferentes de aprendizagem.

De acordo com Rolo (2009), ao citar Gramsci:

> quando ele fala em Educação desinteressada, ele não está pensando em uma neutralidade da Educação — para Gramsci, a Educação nunca é neutra —, nesta etapa que precede a escolha profissional, mas numa Educação não imediatista, não taticista, não politicista (Rolo, 2009, p. 79).

Gramsci não trata de Educação neutra, sem objetivos e/ou curricularização. Para o autor, a Educação não pode se limitar a um contexto imediatista, flexível, apenas, às exigências do mercado e adequado unicamente aos moldes do mundo do trabalho. Ela deve ser constituída por uma elaboração baseada em conhecimentos científicos, que permita às juventudes compreenderem o contexto em que estão inseridas na sociedade e, a partir dessa compreensão, analisar, criticamente, a realidade ao seu redor.

Para Flach e Schlesener (2018),

> o desenvolvimento do capitalismo, a partir do século XIX, mudou as relações sociais, econômicas e políticas, fazendo emergir novas necessidades em todos os setores da sociedade. A busca pela ampliação do capital e o desenvolvimento das tecnologias de produção exigiram a reorganização do Estado, do trabalho, da sociedade, das famílias e da Educação. Na sociedade capitalista, as relações econômicas sobrepõem-se às sociais, impondo uma nova organização do trabalho e da vida dos indivíduos. As relações, até então naturais, tornam-se prioritariamente sociais, de forma que o direito natural não é mais o organizador das relações, as quais passam a ser regidas pelo direito positivo; ou seja, o contrato é o grande definidor da vida em sociedade (Flach e Schlesener, 2018, p.781).

Assim, a dependência internacional é nítida nesses casos, tornando o país

dependente financeira e educacionalmente em um ciclo infindável de submissão econômica aos países desenvolvidos.

Entender o desenrolar da linha histórica da Educação brasileira é, ao mesmo tempo, procurar entender o novelo que se inicia muito antes do que se intitula de reforma empresarial da Educação. Mas, como o Ornitorrinco, o país se estruturou à medida em que a burguesia sustentou a ideologia capitalista, formando uma classe social dependente, e a Educação seria a forma pela qual a falsa consciência de um sistema educacional abarcaria a população de forma geral. Nada mais era a continuidade de uma realidade dualista, em que a burguesia teria a oportunidade de obter um conhecimento aprofundado das ciências, enquanto a classe trabalhadora se voltaria para uma formação mínima para a execução do trabalho.

A análise histórica da política educacional brasileira evidencia que a formação do Ensino Médio se constituiu como um campo de disputas, marcado, simultaneamente, por lutas e resistências das juventudes e de intelectuais comprometidos com o direito à Educação da classe trabalhadora e pela hegemonia de projetos alinhados aos interesses do capital. Como aponta Oliveira (2013), a intelectualidade latino-americana produziu uma dualidade de orientação que, ao denunciar a miséria estrutural, também contribuiu para legitimar reformas econômicas de caráter liberal, sustentadas por uma ideologia dominante que reorganiza a Educação segundo as exigências do mercado.

Nesse contexto, o Ensino Médio da rede pública estadual assume contornos indefinidos e voláteis, subordinando-se às demandas empresariais e à lógica neoliberal de formação para o trabalho precarizado. A crítica gramsciana à Educação imediatista e interessada, retomada por Rolo (2009), permite compreender que a redução da formação escolar à empregabilidade compromete a construção de uma consciência crítica e histórica das juventudes.

Conforme destacam Flach e Schlesener (2018), o desenvolvimento do capitalismo reorganizou, profundamente, o Estado, o trabalho e a Educação, impondo relações sociais mediadas pelo contrato e pela lógica econômica, aprofundando a dependência internacional e a dualidade estrutural do sistema educacional. Assim, compreender o percurso histórico da Educação brasileira significa desvelar a permanência de um projeto dual, no qual a burguesia assegura uma formação científica ampla, enquanto a classe trabalhadora é destinada a uma escolarização mínima e funcional, reafirmando a Educação como instrumento de reprodução das

desigualdades e, ao mesmo tempo, como espaço potencial de contra-hegemonia.

3 A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES PÓS 1990 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À FLEXIBILIZAÇÃO CAPITALISTA

Nesta seção discute-se a interferência da iniciativa privada para a formação das juventudes do Ensino Médio.

A partir da década de 1990, a formação das juventudes no Brasil passou a ser profundamente reorientada pelas reformas educacionais inscritas na lógica da flexibilização do capital, em um contexto marcado pela consolidação do neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e pela redefinição do papel do Estado nas políticas sociais.

Nesse cenário, a Educação assume centralidade como estratégia de regulação social e econômica, sendo subordinada às demandas do mercado de trabalho, à lógica da competitividade e à responsabilização individual.

As reformas educacionais voltadas ao Ensino Médio passam a incorporar discursos como flexibilidade curricular, competências, empregabilidade e protagonismo juvenil, que, embora apresentados como respostas às transformações sociais contemporâneas, operam como mecanismos de adequação da formação escolar às exigências de um capitalismo flexível e financeirizado. Assim, a formação das juventudes pós-1990 revela-se atravessada por contradições estruturais, ao mesmo tempo em que amplia o controle sobre os percursos formativos, aprofunda desigualdades educacionais e reafirma a histórica dualidade da Educação brasileira, destinando às juventudes da classe trabalhadora uma formação fragmentada, pragmática e funcional às necessidades do capital.

As políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio incorporam discursos como flexibilidade curricular, competências, empregabilidade e protagonismo juvenil, que, embora apresentadas como respostas às demandas das juventudes, expressam a subordinação da formação escolar às lógicas do capital.

Assim, a formação das juventudes pós-1990 se estrutura em um cenário marcado pela intensificação das relações público-privadas, pela valorização de percursos formativos fragmentados e pela responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar e profissional, aprofundando desigualdades e reafirmando a função histórica da Educação como mecanismo de regulação social.

Em resposta aos novos problemas econômicos vividos nos anos de 1980, como as novas crises econômicas e políticas, o neoliberalismo se tornou hegemônico,

principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, e, consequentemente, expandiu-se nos demais países ao decorrer da década.

De acordo com Scotta (2022), a partir dessa perspectiva de trabalho, para se proceder a uma análise do neoliberalismo e de suas implicações no campo educacional, é preciso reconhecer que, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo consiste, fundamentalmente, em uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas, inclusive, a própria conduta dos governados. Trata-se se, em resumo, de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo os princípios da concorrência e da oposição à igualdade (Scotta, 2022, p. 5).

Nesse novo modelo de sistema, a preocupação não era necessariamente com a tese do compromisso com a democracia, mas a instauração do livre mercado e a abertura para que os organismos internacionais privados pudessem usufruir da estrutura do Estado, ao agregar o sistema educacional público como uma grande fatia do mercado.

Para Santos (2022), o neoliberalismo influencia o campo educacional, uma vez que os grupos dominantes foram os atores principais para difundir essa política no mundo. Segundo Harvey (2008), impuseram a todas as instituições a ordem de mercado, inclusive às escolas. Foucault (2008), por sua vez, destaca como os indivíduos, influenciados pela ordem neoliberal, se transformam em capital humano, buscando na economia a sua experiência própria, o que reverbera em todas as esferas da vida, inclusive o educacional.

No caso da América Latina, com o enfraquecimento da primeira onda neoliberal nos anos de 1990, principalmente devido à ascensão dos governos progressistas, gerou-se a falsa concepção de que o neoliberalismo tinha sido superado. De acordo com Freitas (2018),

> produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo — sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado. (Freitas, 2018, p. 14).

Uma estratégia do neoliberalismo[13] consistiu em impedir que a sociedade percebesse que os ideais liberais não deixaram de existir, mas passaram a se reorganizar, o que possibilitou sua inserção nas estruturas do Estado e a expansão de suas concepções, sem a necessidade de uma revolução ou ruptura explícita.

A função legitimadora do pensamento neoliberal no Brasil ocorreu quando a "nova direita[14]" chegou à conclusão de que necessitava legitimar suas ideias, uma vez que ainda estava apenas na esfera da defesa e apropriações ideológicas. Para tanto, tornou-se necessária a implementação de um conjunto de reformas no Estado e, simultaneamente, a desestruturação dos movimentos sociais dos trabalhadores, por meio da imposição de novos parâmetros de precarização, o que contribuiu para o enfraquecimento da luta de classes e possibilitou o avanço dos interesses privados.

Nesse sentido, a inclusão do pensamento neoliberal às reformas constitucionais tornou-se, enfim, uma diretriz a ser seguida, o que se revela ainda mais significativo em virtude de ocorrer, inclusive, em relação aos ritos constitucionais e à própria estrutura do judiciário, da atuação do advogado ao acesso à justiça, o que insere, inclusive, a cidadania como um mercado no Brasil.

Em inúmeros casos, a efetividade da defesa depende do pagamento de honorários ou da capacidade de transpor barreiras processuais, enquanto aqueles que não dispõem de recursos, mesmo contando com a Defensoria Pública, permanecem marginalizados. Tal cenário evidencia que a cidadania, no Brasil, é tratada como um mercado, em que direitos fundamentais são condicionados à capacidade econômica do indivíduo.

Desse modo, tal processo deixa de se restringir a uma dimensão exclusivamente econômica — como defende a ala dominante do empresariado no Brasil — e assume, também, um caráter ideológico, ao assegurar, em bases democráticas, a defesa da apropriação privada. Nesse contexto, consolida-se a defesa da meritocracia, sustentada por um discurso que enfatiza a liberdade de construção da trajetória individual com base no mérito, na capacidade pessoal e no

[13] As práticas neoliberais visam, sem dúvida, ao acúmulo do capital de forma ainda mais voraz e desmedida, utilizando-se para isso da falácia do empreendedorismo individual, da desregulamentação estatal, da propriedade privada plena, livre comércio e livre mercado, além da financeirização da economia global.

[14] Nova Direita, às vezes chamada de Novas Direitas, é um termo descritivo para várias políticas ou grupos associados à direita política. Também foi utilizado para descrever o surgimento de partidos da Europa Oriental após a dissolução da União Soviética e da chamada descomunização dos países que a integravam.

esforço próprio.

Nessa lógica, Chauí (2017) relata que

> a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em ‘serviços’ a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um ‘vendedor de si mesmo’ em um livre mercado. (Chauí, 2017).

De acordo com a autora, as transformações ideológicas e posteriormente transformadas em leis e diretrizes para serem vividas nas mais diversas esferas da sociedade formam um novo cidadão, dotado de novas concepções sobre si e sobre o Estado.

Com isso, esse novo modelo de Estado dito democrático, mas neoliberal, criou ambientes para expandir seus interesses, uma vez que os atores que deveriam contradizer o Estado mínimo, ao contrário, acreditam que este é o melhor, perdendo sua consciência de classe e igualando seu pensamento ao do burguês, mesmo que somente na esfera imaginária, tendo a falsa concepção de que também são empresários e autossuficientes.

Com base no conceito de Chauí (2017), observa-se que a formação do jovem é orientada pelo individualismo. Assim, constrói-se a concepção de que o sucesso econômico depende, exclusivamente, da vontade pessoal. Nesse contexto, apresenta-se o empreendedorismo como a principal estratégia para alcançar esse sucesso, ensinando às juventudes que devem gerir seus próprios negócios e criar os meios necessários para a obtenção de seus objetivos. De acordo com Giroux (2004),

> a antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o ethos áspero da sobrevivência do mais forte. A ‘liberdade’ se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado sem qualquer senso de responsabilidade moral e política. (Giroux, 2004, apud Freitas, 2017, p.01).

Nesse sentido, o sujeito não se percebe mais como integrante de um todo social, mas como parte do mercado, e que depende dele para o êxito ou fracasso. Para isso, se desprende da coletividade e passa a defender somente a si próprio com a ilusão de que é autossuficiente para ser dono de si mesmo.

A consequência desse pensamento é a eliminação dos direitos sociais, excluindo-os dos serviços como saúde, Educação, previdência e leis trabalhistas. Por

fim, o indivíduo é obrigado a aceitar as exigências e imposições do mercado.

Conforme a Constituição Federal de 1988,

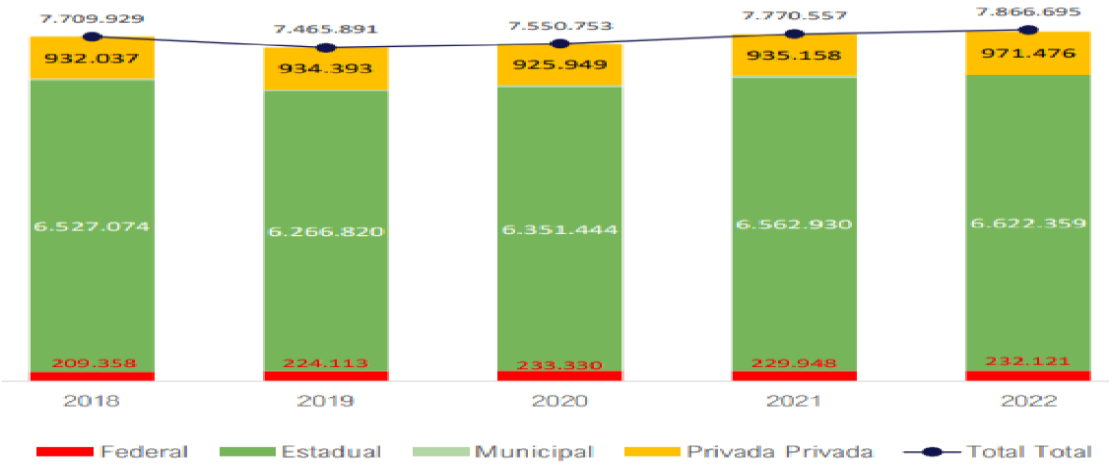
> Art. 6º São direitos sociais a Educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CF,1988).

No entanto, ainda no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, afirma-se que são direitos do cidadão a garantia de Educação, saúde, trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Portanto, é dever do Estado brasileiro garantir o pleno funcionamento desse direito.

Após esses períodos, com a abertura dos mercados, cada vez mais o Ensino Médio tornou-se um campo de disputas. Com a continuidade de um discurso reformista, grandes organismos nacionais e internacionais buscaram ditar os rumos do Ensino Médio nas redes estaduais públicas, imprimindo as necessidades do capital em suas configurações.

Para entender a relação das mudanças e reformulações do Ensino Médio no Brasil, é importante destacar os constantes interesses divergentes historicamente desenvolvidos em uma Educação dualista entre a formação propedêutica e a formação profissional. Na tabela 4, apresentam-se os dados quantitativos de matrículas no Ensino Médio em diferentes redes de ensino.

Figura 1 – matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa – BRASIL 2018-2022 – INEP



Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP.

Os dados do INEP retratam que o Ensino Médio estadual no Brasil recebe a maior demanda de estudantes, ao longo do período analisado entre 2018 a 2022.

A rede privada e federal tem uma participação ínfima considerando o grande percentual de jovens ingressantes no Ensino Médio na rede estadual do país.

Esses dados possibilitam uma compreensão da disputa dos organismos privados de ensino por comandar as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil. A maior parcela de estudantes está nesse segmento e o mercado percebe isso como uma fonte econômica, trazendo para a rede pública “pacotes” educacionais, currículo adaptado as exigências do mercado, e tratam esse grande grupo de juventudes, fonte de renda e controle do segmento educacional.

De acordo com Oliveira (2022),

> a partir do momento em que temos uma alteração na curricularização do Ensino Médio, é preciso prestar atenção em quais os novos rumos que essa etapa de ensino está sendo encaminhada. A qualidade do ensino é diretamente atingida provocando uma aliteração na formação dos sujeitos que fazem parte desse espaço, além de suprir mecanismos essenciais para a sua compreensão do mundo. Ou seja, o currículo torna-se reducionista ou podemos também perceber que só privilegia alguns discentes, haja vista a demanda de alguns itinerários formativos. Por mais que estes sejam de responsabilidade de cada unidade federativa, existem documentos nacionais que regularizam a Educação, tais quais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano de Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir do texto da Reforma, é possível identificar que poderá haver interferência do setor privado na formação escolar e em questões pedagógicas, logo o currículo poderá ser uma ferramenta a ser modificada a partir dos interesses do setor econômico. (Oliveira, 2022, p, 1059).

Ao considerar que o mercado privado de Educação no Ensino Médio não retrata um destaque de demanda, é na rede estadual pública de Ensino Médio que se concentra grande maioria de jovens. Portanto, o foco das políticas de intervenção privada no ensino público estadual constitui uma disputa ao longo de diferentes momentos históricos, tornando esse segmento alvo de organismos privados que atuam tanto na escola quanto nos espaços políticos, em busca de legislações que possibilitem a chamada “parceria público-privada”. Na prática, essas iniciativas se configuram como políticas neoliberais, nas quais o Estado deixa de cumprir suas responsabilidades constitucionais e transfere à iniciativa privada o controle sobre as regras e condutas do ensino. Nesse momento, a esfera privada se aproveita dessa abertura, legitimada pelas legislações educacionais e insere, no Ensino Médio público estadual brasileiro, as necessidades do mercado, trazendo suas demandas

neoliberais no currículo, naturalizando as necessidades do mercado com a formação das juventudes brasileiras de Ensino Médio.

O conceito de "escola dualista" no contexto do currículo educacional, desconsiderando a escola em diversos contextos educacionais, especialmente na obra de Dermeval Saviani (1983), refere-se a uma abordagem que distingue entre dois tipos de conhecimento ou saberes que são ensinados nas escolas: o conhecimento acadêmico e o conhecimento a partir da prático.

A desigualdade de valorização, muitas vezes, resulta em uma hierarquia em que se considera o conhecimento acadêmico superior ao conhecimento prático, podendo levar a uma desvalorização das habilidades técnicas e profissionais.

O Impacto na formação dessa abordagem pode influenciar a formação dos estudantes, criando uma separação entre o que é ensinado nas escolas e as habilidades necessárias no mercado de trabalho. Isso pode resultar em uma desconexão entre a Educação formal e as demandas do mundo real.

Saviani e Kuenzer (2017), críticos dessa abordagem, argumentam que é necessário integrar esses saberes, promovendo um currículo que valorize tanto o conhecimento teórico quanto o prático, preparando os estudantes de forma mais completa para os desafios da vida profissional e social.

Atualmente, observa-se a tendência de que o estudante possa “escolher” uma área de conhecimento para se aprofundar ou um curso técnico, em detrimento das demais áreas (Kuenzer, 2017).

A Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, foi o instrumento utilizado pelo governo Michel Temer para iniciar a chamada Reforma do Ensino Médio, que mais tarde se transformou na Lei n.º 13.415/2017.

De acordo com Nagel (2017),

> Tal subserviência não pode ignorar a força da propaganda dos órgãos de comunicação, multiplicada, controlada e paga pelo governo central, o que favorece apenas um conhecimento rápido, singular e inexato das questões que exigiriam muitas abstrações para compreendê-las em sua concreticidade educativa. A “sociedade midiática” manipula com extrema facilidade a população. Considerando, portanto, a educação como um tema complexo, opinar sobre “qualidade” e “vantagens” da atual reforma do ensino médio, sustentada por um marketing bem orquestrado, transforma-se em grande dificuldade para uma população que é assolada, diuturnamente, por matérias, entrevistas, vídeos e encenações pseudodemocráticos (Nagel, 2017, p. 143).

Nesse contexto, também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevendo, em sua elaboração, repasses da União para estados que aderissem ao modelo.

De acordo com Vianna (2021), nessa disputa, considerando a atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), observa-se um deslocamento de sentido em direção à racionalidade neoliberal, a qual, por meio do neoliberalismo escolar e de seus mecanismos, tende a readequar as dimensões educacionais, resultando em um paradigma pedagógico marcado por contradições (Vianna, 2021, p.78).

A Medida Provisória n.º 746/2016 alterou a LDB ao redefinir a estrutura do Ensino Médio, promovendo a flexibilização curricular, a redução da formação comum obrigatória e a introdução dos itinerários formativos. Embora tenha ampliado a carga horária anual e estimulado o modelo de tempo integral, a reforma restringiu a obrigatoriedade curricular à Língua Portuguesa e Matemática, subordinando as demais áreas à BNCC. Essas mudanças foram institucionalizadas pela Lei n.º 13.415/2017, que reformulou, profundamente, a organização do Ensino Médio e outros dispositivos legais. A aprovação da lei ocorreu em um contexto de intensa contestação social, marcado por ocupações de escolas e universidades, evidenciando seu caráter impositivo e a ausência de debate público. Além disso, a segmentação dos itinerários tende a aprofundar desigualdades entre redes de ensino, reduzindo a formação geral dos estudantes e priorizando uma lógica de empregabilidade precoce, fortemente influenciada por interesses empresariais e fundações privadas.

Seus objetivos principais partiram do pressuposto de estabelecer competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, independentemente da rede ou região em que estudam, unificar parâmetros curriculares nacionais, garantindo uma formação comum mínima, organizar o currículo em áreas de conhecimento, articuladas aos itinerários formativos previstos pela Lei 13.415/2017.

De acordo com Munhoz *et al*. (2023), na esfera educacional, o Neoliberalismo se faz presente por meio das políticas educacionais, de maneira que a Educação é entendida como o “combustível” dos seus ideais e objetivos, passando, então, a ser pensada e organizada em prol dos interesses e necessidades do mercado, secundarizando, assim, sua primordial função, que é a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes (Munhoz, 2023, p.4).

No entanto, a legitimação dessas legislações foi perpassada por pouca

participação popular e significativa representação de grupos privados do ensino.

Um exemplo disso é a base estrutural da Reforma do Ensino Médio, legitimada pela Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio — BNCCEM (Brasil, 2018). Ambas essas leis foram formuladas com a presença de diversas organizações privadas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho[15], Fundação Lemann[16] e Todos pela Educação[17], buscando defender as competências e habilidades socioemocionais propostas pela OCDE e por outros organismos internacionais.

Para Machado (2021), na América Latina, a fórmula utilizada pelos organismos financeiros internacionais e pelas corporações, em consonância com as elites nacionais, para superar a crise global de acumulação de capital de 2008, foi a combinação de elementos ideológicos com práticas coercitivas de governo. Protegidos pela instauração de golpes parlamentares, esses atores produziram uma série de desregulamentações e de mecanismos protetivos para o livre trânsito do capital financeiro em detrimento das políticas sociais. Despojados de qualquer legitimidade política, vários desses atores trataram de recuperar velhas práticas autoritárias para produzir uma nova fase de expansão do neoliberalismo, ampliando, assim, as contradições do sistema capitalista (Machado, 2021, p.61).

3.1 O CURRÍCULO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NAS DEMANDAS DO MERCADO

As construções curriculares ao longo do tempo ocorrem com base em diversos elementos. A relação de poder tem função de destaque ao produzir as bases curriculares. Outro fator é a relação política envolvida no contexto histórico das bases curriculares.

A relação com o mercado também tem função importante, pois considera-se a

[15] A Fundação Roberto Marinho é uma entidade brasileira privada sem fins lucrativos, que desenvolve atividades nas áreas da Educação, patrimônio e meio ambiente.

[16] A Fundação Lemann faz parte do Conselho e atua como secretaria-executiva do Movimento pela Base, um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições de diferentes naturezas e um objetivo em comum: garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular.

[17] Todos pela Educação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil, com o objetivo de defender o acesso à Educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

estrutura econômica e as relações de trabalho para produzir um currículo, principalmente na escola pública estadual brasileira, para atender as demandas do mercado e os interesses burgueses nessa concepção.

As mudanças ocorridas nas transições entre as revoluções burguesas e as transformações no meio social fizeram com que um campo de estudo sobre currículo surgisse para abarcar essas transformações na sociedade moderna. A ênfase por manter a identidade nacional, devido às movimentações urbanas surgidas a partir do processo de industrialização e mudanças sociais, motivou as nações a construírem uma identidade curricular com o objetivo de manter a normalidade. Nessas concepções, também surgiram uma relação de disputas e interesses comerciais em compor, nas bases curriculares, conteúdos que atendem à necessidade burguesa para a manutenção dos seus meios econômicos.

Ao buscar um norte para a escolarização das massas, Bobbit (1918)

> escreve o livro The curriculum, escrito um momento crucial da história da Educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da Educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massa. Quais os objetivos da Educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma Educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da Educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou preparação para a democracia? (Bobbitt, 1918, *apud* Silva, 2024, p. 22).

Esses questionamentos levaram diversos pensadores à busca por respostas para o sentido do currículo nas escolas de massas. No entanto, vários setores da sociedade, inclusive os mercantis, também buscaram traduzir seus interesses na base curricular. As relações de disputas para a implementação de currículos estiveram presentes na sociedade e isso tornou instável uma estrutura educacional, que, em momentos, buscava dar ênfase na reprodução da sociedade e em outros para a sua transformação.

Para Bernstein (1996),

> o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagens - o currículo, a pedagogia e a avaliação: “o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado”. Na verdade Bernstein, vai crescentemente deixando de mencionar o termo “currículo”, embora ele esteja implícito em várias das fases de sua teoria dos “códigos” (Bernstein, 1996, p. 26).

Ao longo de sua teoria, Bernstein desloca o foco do termo “currículo”, procurando enfatizar as relações estruturais que organizam a base curricular. Para ele, é nas relações de poder que se configura a base curricular, mais do que no próprio currículo em si. Para Bernstein, a estrutura do currículo está sempre presente nas relações de poder, o que deve ser considerado ao buscar compreender as diferenças entre o currículo em distintos momentos históricos. O currículo, por si só, não se realiza; é necessário que exista um elemento motivador para que ele se torne efetivo no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental a atuação das relações de poder em ambas as direções, a fim de garantir a sua legitimidade formal.

Segundo Bernstein (1996),

> faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente ligado à classificação. Como vimos, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder. Por outro lado, o controle diz respeito essencialmente à forma da transmissão. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão (Bernstein, 1996, p, 18).

As relações de poder e controle estão presentes nas estruturas curriculares, apesar dos dois conceitos serem distintos. Enquanto o poder está ligado à classificação dos atores no processo de implementação de um currículo, o controle está relacionado à forma de transmissão desses códigos curriculares.

Por sua vez, enquanto o poder está mais relacionado à possibilidade de formulação de uma política curricular, o controle está voltado à legitimação do currículo já legitimado.

A busca pela incorporação dos conceitos de competências e habilidades socioemocionais, tanto na reforma do Ensino Médio quanto na BNCCEM (2018), leva a uma interpretação que o currículo com esse foco proporcionará bem-estar individual e uma maior produtividade no exercício profissional.

Mészáros (2002) identifica que a ideologia e o discurso hegemônico do capital

relacionam o campo da Educação como principal responsável pelo aumento do desemprego e visam à inserção das juventudes no mundo do trabalho, adaptados à nova lógica flexível do capital, ainda que esse trabalho seja precário e instável, integrando os sujeitos a um tipo de trabalho a gosto do mercado.

Assim, para Bernstein (1996;1998), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um Princípio de Organização Social do Conhecimento, profundamente relacionado às relações de poder e controle presentes na sociedade. O autor compreende o currículo com base nos conceitos de classificação e enquadramento, que regulam, respectivamente, a separação entre os saberes e o controle sobre os processos de ensino e aprendizagem. Currículos com forte classificação mantêm fronteiras rígidas entre disciplinas; enquanto aqueles com classificação fraca tendem à integração dos saberes. Já o enquadramento diz respeito ao grau de controle exercido sobre o que, como e quando se ensina. Assim, o currículo funciona como um dispositivo pedagógico que seleciona, legitima e distribui determinados conhecimentos em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução ou transformação das desigualdades sociais (Bernstein, 1996; 1998).

3.2 O ALINHAMENTO AOS ORGANISMOS PRIVADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para organismos privados, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, Todos Pela Educação, o Instituto Unibanco, o Movimento pela Base Nacional Comum, entre outros, que apoiaram a reforma, sustentou-se a ideia de que a reforma do Ensino Médio foi construída com base nos anseios das juventudes, contemplando as novas demandas do mundo do trabalho. Para justificar essa mudança, os reformadores consideraram os baixos resultados obtidos em diversas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), bem como os indicadores reduzidos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Essa análise considerou o desempenho dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e buscou alinhar-se aos objetivos do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Um dos argumentos foi que:

A partir desses dados, essas instituições foram atores intelectuais, empresariais e organismos privados que formularam e pressionaram o Novo Ensino

Médio. Em grande parte, foi pensado a partir do empresariado e fundações privadas: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Instituto Unibanco, Movimento pela Base Nacional Comum.

A aprovação ocorreu com base nos sujeitos políticos que estavam no governo e no Congresso no momento da Medida Provisória 746/2016 e da conversão na Lei 13.415/2017. Presidência da República: Michel Temer (PMDB), que assumiu após o *impeachment* de Dilma Rousseff em agosto de 2016. No momento histórico, estava à frente, como Ministro da Educação, o Deputado Federal Mendonça Filho (DEM/PE), nomeado em maio de 2016, o responsável por anunciar a MP 746 em setembro do mesmo ano (Brasil, 2016; Brasil, 2017).

Também fazia parte da Secretaria de Educação Básica do MEC o Deputado Federal Rossieli Soares, que articulou a implementação da BNCC e, posteriormente, se tornou Ministro da Educação 2018 no governo de Michel Temer. No Congresso Nacional, a MP 746 foi aprovada por ampla maioria, com forte apoio da base governista (PMDB, PSDB, DEM, PSD, PP etc.) e forte resistência de PT, PSOL e PCdoB.

A Medida Provisória n.º 746/2016, que originou a Reforma do Ensino Médio, foi aprovada no Congresso Nacional por meio de um processo legislativo marcado por celeridade e forte polarização política. Inicialmente, o texto foi analisado por uma Comissão Mista do Congresso, que aprovou o relatório favorável à MP, permitindo seu encaminhamento ao plenário da Câmara dos Deputados. Em 7 de dezembro de 2016, a Câmara aprovou o texto-base da proposta com 263 votos favoráveis, 106 contrários e 3 abstenções, evidenciando a formação de uma maioria parlamentar alinhada ao governo federal à época.

Após a apreciação e rejeição de destaques apresentados pela oposição, a votação foi concluída em 13 de dezembro de 2016, e o texto seguiu para o Senado Federal. No Senado, a MP foi aprovada em 8 de fevereiro de 2017, com 43 votos a favor e 13 contrários, sem alterações substanciais, o que possibilitou sua sanção presidencial e conversão na Lei n.º 13.415/2017. Esse resultado consolidou a reforma mesmo diante de intensas mobilizações contrárias, como as ocupações de escolas e universidades em todo o país, reforçando a concepção de que a aprovação da MP expressou uma correlação de forças favorável ao projeto governamental e aos interesses empresariais no campo educacional (Brasil, 2016; Brasil, 2017; Câmara dos deputados, 2016; Senado Federal, 2017).

Tanto o Deputado Federal Mendonça Filho como Rossieli Soares possuíam forte ligação com o mercado, uma vez que Mendonça Filho já tinha proximidade com o setor privado, especialmente grupos educacionais ligados à Educação superior privada. Já Rossieli Soares, após deixar o MEC, manteve forte ligação com projetos empresariais e plataformas de gestão educacional; sua gestão já mostrava alinhamento com fundações privadas.

Os reformadores, tanto parlamentares, como os grupos privados ligados à Educação, preocuparam-se em desenvolver uma estrutura de ensino que preparasse os jovens para as avaliações, buscando melhorar os índices educacionais no mundo, ao ponto de pensarem a escola como mera reprodutora de avaliações para atender às exigências dos organismos internacionais como a OCDE, Banco Mundial, UNICEF, dentre outros, em troca de financiamentos na esfera privada. Em contrapartida, nota-se um expressivo esvaziamento do conhecimento científico na curricularização e a ênfase em habilidades e competências pautadas na flexibilização do mercado e nas novas demandas do capital.

Para Kuenzer (2017),

> capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia [...] (Kuenzer, 2017, p. 341).

As competências socioemocionais têm ganhado destaque a partir da Reforma do Ensino Médio Lei n° 13.415/17, uma vez que o mercado, na nova lógica do capital, necessita de sujeitos adequados à flexibilização e subjetividade das novas relações de trabalho.

De acordo com Cavalcante e Silva (2024), a reverberação dessa lógica neoliberal que se apropria da liberdade fazendo com que o próprio sujeito se submeta a ela, não deixou incólume nenhuma das esferas sociais. Nesse sentido, a Educação compõe parte dessa lógica empresarial que objetiva preparar os sujeitos para o mercado concorrencial (Cavalcante; Silva, 2024, p.7).

Assim, o novo trabalhador precisa lidar com as incertezas, constantes metas em favor do mercado e a constante reinvenção de suas competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica no Brasil, orientando a elaboração dos currículos das redes e sistemas de ensino. Seu objetivo central é garantir uma base comum de aprendizagens essenciais, promovendo certa homogeneidade nacional, ao mesmo tempo em que admite adaptações locais. No caso do Ensino Médio, a BNCC organiza-se com base em competências gerais e específicas, estruturadas em quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — articuladas aos itinerários formativos previstos pela Lei n.º 13.415/2017. Diferentemente das etapas anteriores, a BNCC do Ensino Médio não apresenta um rol detalhado de conteúdos disciplinares, mas prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, reforçando a flexibilização curricular e a centralidade do protagonismo juvenil. Dessa forma, a BNCC assume função estratégica para a consolidação do novo modelo de Ensino Médio, servindo de base para a redefinição da formação escolar, das práticas pedagógicas e da organização do currículo nessa etapa.

Ao pensar o Ensino Médio, os institutos privados e parlamentares buscaram adequar o ensino de acordo com os diretrizes internacionais como o CASEL[18] ("The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning"), uma organização Norte-Americana que busca promover a aprendizagem socioemocional em escolas.

A *CASEL* (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) constitui-se como uma das principais referências internacionais na difusão do conceito de aprendizagem socioemocional, estruturando-o em competências como autocontrole, resiliência, empatia, tomada de decisão responsável e colaboração. Embora apresentada como uma proposta de formação integral, essa abordagem tem sido incorporada às políticas educacionais brasileiras de modo acrítico, especialmente no BNCC e no Novo Ensino Médio, deslocando o foco da formação intelectual e científica para dimensões comportamentais e atitudinais.

A literatura crítica brasileira tem problematizado, de forma consistente, a

[18] É a sigla para "The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning", uma organização internacional que propõe promover a aprendizagem socioemocional (SEL) em escolas, definindo-a como o processo de desenvolver identidades saudáveis, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Fundada em 1994 nos Estados Unidos, a CASEL é referência global na pesquisa e disseminação de programas que integram o desenvolvimento socioemocional ao currículo escolar.

centralidade das competências socioemocionais e do chamado “protagonismo juvenil” no Novo Ensino Médio, evidenciando sua vinculação à racionalidade neoliberal. Scotta (2021) demonstra que a figura do estudante protagonista, amplamente difundida nas políticas curriculares, opera como mecanismo de responsabilização individual, deslocando para o jovem a obrigação de gerir riscos, fracassos e trajetórias formativas em um contexto estruturalmente desigual, em diálogo com modelos internacionais como os difundidos pela CASEL. Na mesma direção, Cervi e Santos (2020) interpretam a reforma do Ensino Médio como uma estratégia biopolítica de governo das juventudes, na qual as competências socioemocionais funcionam como dispositivos de controle e regulação das condutas, ajustando os sujeitos às exigências do mercado e à precarização do trabalho.

Essa leitura se aprofunda nos estudos de Dourado e Sales (2022), que analisam o Novo Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal, destacando a função do currículo para a produção de sujeitos flexíveis, adaptáveis e autogeridos. Mazetto (2023) contribui ao relacionar a reforma à lógica da acumulação flexível do capital, evidenciando como as competências comportamentais e socioemocionais passam a integrar a formação escolar como requisitos para a empregabilidade instável. Já Souza (2024) interpreta o Novo Ensino Médio como expressão de uma disputa em torno de um velho projeto formativo, no qual o esvaziamento do conhecimento científico e cultural reforça a dualidade educacional histórica.

Complementarmente, Zanotto e Ramos (2023) analisam a dissolução do sentido da Educação escolar diante da hegemonia do discurso das competências, alertando para a subordinação do currículo às demandas imediatas do mercado. Por fim, Goulart e Machado (2023) articulam neoliberalismo e neoconservadorismo como forças convergentes no ataque à Educação pública, evidenciando que o discurso das competências socioemocionais também se combina a agendas moralizantes e de controle social. Em conjunto, esses autores permitem compreender o Novo Ensino Médio como parte de um projeto hegemônico que redefine a formação escolar em termos de adaptação, responsabilização individual e conformação às exigências do capital.

No quadro 5, baseado nos autores, Cardoso, Colares e Sartori (2023), é possível ressaltar a semelhança da defesa do desenvolvimento das competências socioemocionais tanto da CASEL, como nas diretrizes da BNCCEM.

Quadro 5 – Comparativo de competências socioemocionais – CASEL e BNCCEM 2018

CASEL	BNCCEM 2018
O trabalho da autoconsciência com crianças e jovens passa por fazer com que eles se conheçam profundamente, identificando seus pontos fortes e suas limitações, e que busquem sempre manter uma atitude otimista e voltada para o crescimento pessoal.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
A consciência social também é uma das competências socioemocionais e, aqui, crianças e jovens devem trabalhar o exercício da empatia, a ação de se colocar no lugar do outro e respeitar a diversidade.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
A competência socioemocional autogestão diz respeito ao gerenciamento que todos devemos ter sobre o nosso estresse. Trabalhar isso com as crianças e adolescentes passa por ensiná-las a controlar seus impulsos e a definir metas para si mesmas.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
A tomada de decisão responsável é uma competência socioemocional que envolve as escolhas pessoais e as interações sociais que seguem normas, padrões éticos e morais desenvolvidos socialmente e ainda as medidas de segurança gerais.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Fonte: Cardozo, Colares e Sartori, 2023, p. 13.

Comparando tanto do quadro da CASEL, como o da BNCCEM 2018, evidenciam-se semelhanças entre si. As competências socioemocionais buscadas para a formação das novas juventudes com base na Reforma do Ensino Médio Lei n° 13.415/17, destacando temas como autocontrole, autoconhecimento, respeito e valorização da diversidade dos grupos sociais, assim como também referenciado na CASEL.

Essa maneira de formar o sujeito está adequado às novas competências e não necessariamente à sua formação científica, uma vez que o mercado está em constante transformação e, para isso, as competências socioemocionais são fundamentais para sustentar uma realidade instável no mundo do trabalho. Em contrapartida, visando “[...] a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (Marx, 1985, p. 263).

De acordo com Cardozo, Colares e Sartori (2023),

> as competências socioemocionais aplicadas ao currículo escolar apresentam indícios de que a atuação formativa da escola corrobora para a consolidação das capacidades de trabalho e de adaptabilidade às condições adversas que surgem em virtude das modificações no mercado de trabalho, inclusive a precarização das condições de produção (Cardoso, Colares e Sartori, 2023, p. 14).

Na prática, as competências socioemocionais revelam, implicitamente, que são necessárias essas habilidades ao novo estudante e ao futuro trabalhador, dadas as novas adaptabilidades às mais diversas situações que poderão surgir devido às modificações no mundo do trabalho, em especial a precarização com as terceirizações, ideologias de empreendedorismo e trabalho autônomo.

Para isso, uma saída possível aos olhos do capital e aos desempregados é o empreendedorismo e a flexibilização nas relações de trabalho:

> hoje, o empreendedor tornou-se um modelo de subjetividade onipresente nas sociedades contemporâneas. O indivíduo é chamado a atuar sobre si mesmo para se aperfeiçoar, se adaptar e se transformar continuamente, adquirindo as competências e capacidades que lhe permitirão valorizar-se como capital humano e realizar seus sonhos e anseios (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 14).

A nova busca do mercado em transformar em mais-valia a força de produção levou a considerar o empregado como um empreendedor de si próprio.

Ao contrário, o trabalhador é quem se autoalimenta, com cursos de competências, habilidades, proatividade e autoconhecimento para oferecer na subjetivação das novas relações de trabalho. Na busca por alcançar metas e anseios, o indivíduo passa a se nutrir de expectativas e, de forma solitária, elabora estratégias para tornar-se a própria esperança de ser patrão de si mesmo. Contudo, essa ideologia obscurece a percepção das relações de exploração às quais está submetido, levando-o a extrapolar os limites entre tempo de trabalho e tempo livre, ambos progressivamente subordinados à lógica de acumulação do grande capital. Para a compreensão do que se trata essa nova perspectiva de campo educacional, parte-se da concepção de que, segundo Freitas (2018), o neoliberalismo concebe a Educação a partir de uma visão de sociedade fundamentada na lógica do livre mercado, subordinando seus objetivos, práticas e valores às dinâmicas da concorrência, da eficiência e da produtividade, o que possibilita entender os rumos que a Educação pública passa a ocupar na esfera educacional.

A partir do momento em que a Educação passou a ser concebida como fonte

de lucro e como resposta às demandas do mercado, o ideário neoliberal consolidou-se como proposta de superação das dificuldades enfrentadas pelo ensino, apresentando-se, simultaneamente, como garantia de uma Educação dita “de qualidade”. Segundo o discurso neoliberal, a Educação, a partir de um livre mercado, produz um avanço social notável, em que a concorrência seria capaz de eliminar a ineficiência do setor público, tornando a sociedade melhor e mais preparada para os novos desafios que o mercado mundial exige.

Consideradas essas mudanças na percepção da Educação, nas quais o controle é transferido do Estado para a iniciativa privada de livre concorrência, compreende-se que a eficiência educacional estaria associada à submissão da atividade educacional ao controle empresarial, operando em um livre mercado e, sobretudo, sem a intervenção do Estado. De acordo com Friedman, (1955); Chubb e Moe (1990), nesse modelo, o Estado deixa de assumir diretamente a Educação das juventudes, uma vez que pais portadores de *vouchers* distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais.

A mercadoria que pode ser comprada torna o mercado educacional aquecido na livre concorrência, e a função do Estado somente é garantir, segundo ela, uma melhor Educação ao seu filho.

De acordo com Freitas (2018),

> preferencialmente não deve haver sistema público de ensino de Educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência. (Freitas, 2018, p. 32).

O fundamento para essa concepção de entrega do público para a gestão privada é de que o sistema público-privado de Educação deve imperar no sistema de ensino e, mesmo havendo resquícios do modelo público, precisa ser adaptado ao modelo privado, servindo aos métodos, plataformas e mecanismos mercantis, garantindo, assim, a totalidade de comando da iniciativa privada na estrutura pública.

A partir do momento em que esses métodos estão legitimados na comunidade escolar, inicia-se um processo intitulado de aceleração de práticas neoliberais nos ambientes educacionais:

a) a dinâmica de metas dos programas educacionais incorporados das organizações

privadas;

b) o procedimento de readequação dos processos nos moldes empresariais;

c) a transferência de gestão do público para os organismos privados;

d) gestão financeira dos recursos públicos na mão da iniciativa privada.

Essas mudanças estruturais nos programas educacionais, voltados ao empreendedorismo e privatização dos serviços públicos no ambiente escolar, transformam, radicalmente, o princípio educacional da escola como função social e transformadora da realidade do cidadão. Para isso, utilizam-se dos itens supracitados para justificar as mudanças em prol dos interesses dos organismos privados da Educação.

Com o artifício do fracasso de gestão pública, propõe-se um novo nicho de mercado: a terceirização dos ambientes escolares, geridos por instituições financeiras privadas.

Essa mudança de gestão possibilita a entrega dos recursos públicos para determinados segmentos educacionais privados que observam na Educação um grande nicho de mercado em todas as regiões do país.

3.3 O PRIVATISMO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE TERCEIRIZAÇÃO E A CHAMADA “PARCERIA PÚBLICO/PRIVADA”

Da mesma forma, o setor privado continua avançando sobre a gestão da escola e da formação. O próximo passo desse avanço é o processo de terceirização da mão de obra administrativa, dos Professores e demais agentes da escola. Isso torna a escola desarticulada em qualquer movimento de resistência e contradição. Os que fazem parte do ambiente escolar, embora estejam no mesmo ambiente, podem ser contratados por diversas empresas privadas, de diferentes localidades, acabando, assim, com o elo de pertencimento de classe e as concepções meritocráticas neoliberais se enraízam de tal forma que os próprios sujeitos não conseguem resistir a tais práticas, internalizando em si próprios o aceite de livre mercado, em que o individualismo se torna “natural”.

De acordo com Castro (2011),

> Dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um “vetor de privatização”, no qual elas podem ser vistas como mais distante ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional. O que alimenta a certeza dos reformadores com este caminho não são os dados científicos de uma eventual “política pública com evidência”, mas a crença de que se o método funciona com empresas, também funcionará com as escolas (Castro, 2011, p. 32).

A partir do instante que as políticas da reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/17, se tornam realidade, geram impactos tanto na gestão, recursos humanos, administrativos, bem como dos quadros de Professores. Os grandes grupos educacionais privados disputam espaço em diversos ambientes, inclusive na esfera política, elaborando estratégias para competir no interior do sistema público estadual. Tal atuação inclui a comercialização de pacotes educacionais — como plataformas, tecnologias em larga escala, materiais apostilados, livros e modelos de transferência de conhecimento —, configurando um funcionamento que se assemelha ao ambiente fabril. Para Jakimiu (2023), o “Novo Ensino Médio” situa-se, portanto, no projeto de Educação e de sociedade do capital, representando a negação do direito ao instituir na formação dos jovens a desigualdade de acesso à Educação de base e uma formação voltada ao atendimento das demandas do capital. O neoliberalismo como projeto formativo e episteme promove a normalização da desigualdade de classe e o adensamento da superexploração do trabalho, incidindo nas relações capital-trabalho (Jakimiu, 2023, p. 16).

A forma com que é pensada a Educação, a formação do estudante e os procedimentos são padronizados para facilitar os mecanismos de controle, tornando as mudanças imperceptíveis diante do engessamento de regras e procedimentos que fogem da organização de cada escola, mas trazidos por redes educacionais privadas que vendem pacotes de ensino, de gestão, de tecnologias e modelos educacionais em favor dos interesses dos grupos privados.

Resende *et al*. (2022) analisam a Reforma do Ensino Médio como parte de uma ofensiva neoliberal que reconfigura a Educação pública brasileira, fragiliza princípios democráticos e aprofunda as desigualdades sociais, ao subordinar a formação escolar às demandas do mercado.

De acordo com Mazetto (2023), até o presente momento, o espectro burguês tem mantido sua hegemonia sobre perspectivas educacionais que se preocupem,

minimamente, com um ensino crítico, voltado à produção, nos sujeitos, da memória dos conteúdos clássicos e científicos produzidos pela humanidade. Tal hegemonia pode ser constatada pela relativa inoperância do governo federal, que, a fim de não desagradar as frações do capital vinculadas aos serviços educacionais, mantém diretrizes constituídas a partir de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, e não empreende ações efetivas para a revogação da reforma (Mazetto, 2023, p.4).

A principal consequência disso, de acordo com Freitas (2018), é que a tal postura de precarizar a estrutura pública de ensino do Ensino Médio advém da recusa de considerar restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público.

Com a influência do neoliberalismo na Educação, há como consequência uma geração formada para o trabalho, que está em mutação continuamente. Por isso, o discurso focado em equipe, adaptável a qualquer empresa ou situações (Santos, 2020, p.5).

As modificações observadas na política e na escola são partes de um movimento explicado por Sahlberg[19] (2011):

> é chamado de Movimento Global da Reforma Educacional, com este nome, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características: a) padronização da e na Educação; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos dos índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos Professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) políticas de responsabilização baseadas

[19] It is called the Global Education Reform Movement, a name that captures its worldwide expansion and lists the following characteristics: a) standardization of and in education; b) emphasis on teaching “basic knowledge and skills of students in Reading, Mathematics and Natural Sciences, taken as the main targets of educational reform indices; c) teaching geared towards predetermined results, that is, towards the search for safe and low-risk ways to achieve learning goals, which affects children's creativity and teachers' autonomy; d) transfer of innovation from the business world to the educational world as the main source of change; e) accountability policies based on tests that involve accreditation, promotion, inspection and even reward or punishment processes for schools and teachers; and finally f) greater control of the school with an ideology based on the free market that has expanded parental choice of school and outsourcing (Sahlberg, 2011, pp. 177-179).

> em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e Professores; e finalmente f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Sahlberg, 2011, p. 177-179).

O autor supracitado demonstra que o processo de padronização inerente ao modelo neoliberal de gestão das escolas é evidente, na medida em que são elaboradas diretrizes que moldam o sistema educacional de modo a vincular toda a rede de ensino às mesmas estruturas. Dessa forma, as escolas ficam condicionadas à adoção desses procedimentos, uma vez que os mecanismos de controle buscam homogeneizar os processos que envolvem o trabalho dos diferentes atores presentes no ambiente escolar. No Brasil, ao longo das últimas décadas e mais intensamente nos últimos anos, as grandes reformas educacionais que foram impulsionadas com o apoio do discurso consensual de organismos internacionais foram importantes para a implementação de um modelo de gestão em setores não-exclusivos do Estado.

O modelo operacional presente nos novos empreendimentos — marcado por competição, metas e meritocracia — estende-se ao ambiente escolar, tornando os negócios educacionais atrativos para investidores transnacionais. Para isso, criam modelos educacionais que sirvam aos seus interesses corporativos, introduzindo na escola operações e currículos que sirvam para as operações futuras nas novas empresas que se configuram nos países em desenvolvimento.

De acordo com Freitas (2018), para entender como isso é possível, é preciso, também, compreender que há grandes financiadores que criam a base para que essas reformas se tornem realidade. Para isso, destacam-se, conforme Freitas (2018), a função da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e também órgãos de financiadores internacionais como o BIRD e o Banco Mundial.

De acordo com Freitas (2018), do ponto de vista das finalidades da Educação, os reformadores visam à implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas para a atividade econômica. A implementação dessas reformas educacionais indica sua adequação aos novos modelos empresariais e industriais incorporados pelas tecnologias emergentes, compreendidas no contexto da chamada Revolução 4.0[20].

[20] Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial é uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados e utiliza conceitos de Sistemas ciber-físicos, Internet das Coisas e Computação em Nuvem. O foco da Quarta Revolução Industrial é a melhoria da eficiência e produtividade dos processos.

Para Freitas (2018), com o artifício de se adaptar às novas exigências do mercado em relação ao uso das tecnologias da informação, as corporações privadas difundem a concepção de que a Educação deve atender a essas demandas. Ao defendê-las, as estruturas econômicas, por meio da esfera política, vendem as entidades públicas de Educação por meio de reformas educacionais, diversos pacotes de tecnologia como plataformas, programas e objetos tecnológicos, com o intuito de disseminar uma nova forma de oferecer a Educação: um modelo padronizado de escola que atenda em primeiro lugar os interesses comerciais, deixando, em segundo plano, a real função da escola: oferecer conhecimento que leve à transformação do sujeito a partir de uma Educação transformadora.

Com o olhar empresarial nas organizações escolares, as reformas educacionais para o Ensino Médio buscam traduzir os interesses dessa classe, embutindo nos currículos escolares disciplinas e componentes curriculares voltados ao mercado como empreendedorismo, componentes informacionais e esvaziando a ciência como principal fonte de conhecimento.

De acordo com Baum[21] (2018):

> em resumo, as escolas de PPP, não estão melhorando a eficiência produtiva da maioria dos sistemas educacionais, e, na maioria dos países, eles estão reforçando as disparidades sociais, servindo desproporcionalmente os estudantes nos quintis de renda mais alta. Essas descobertas têm implicações diretas para a política educacional globalmente. Em grande parte da literatura existente, a inclusão de PPPs em estruturas de políticas de Educação é justificada pelo seu potencial para melhorar a eficiência produtiva no sistema educacional sem afetar negativamente a eficiência social. Os resultados desta pesquisa pedem cautela contra as expectativas de desempenho superior dentro dos modelos de PPPs de Educação. Além disso, os governos com interesse político em tais intervenções devem estar cientes nos impactos de tais programas em populações menos favorecidas socialmente (Baum, 2018, p. 105).

[21] In summary, PPP schools are not improving the productive efficiency of most education systems, and in most countries, they are reinforcing social disparities by disproportionately serving students in the highest income quintiles. These findings have direct implications for education policy globally. Much of the existing literature justifies the inclusion of PPPs in education policy frameworks by their potential to improve productive efficiency in the education system without negatively impacting social efficiency. The results of this research call for caution against expectations of superior performance within PPP education models. Furthermore, governments with a political interest in such interventions should be aware of the impacts of such programs on socially disadvantaged populations (Baum, 2018, pp. 23-24).

A adoção de políticas educacionais orientadas pela lógica da gestão privada tende a aprofundar as desigualdades sociais, uma vez que desconsidera as condições objetivas de vida dos estudantes das classes populares e sustenta a ideia ideológica de que o setor privado seria intrinsecamente mais eficiente na condução das políticas educacionais (Peroni, 2013; 2015).

As evidências das práticas em parcerias público-privadas já demonstram que não surtem resultados positivos em relação à aprendizagem dos estudantes; ao contrário, reforçam as disparidades sociais entre estudantes com renda social mais alta, daqueles que são de classes populares. Quando essas políticas são implantadas no sistema educacional, geralmente já trazem uma falsa concepção da possibilidade de avanço na qualidade de ensino, uma vez que relatam que a gestão privada tem mais eficiência para lidar com o sistema educacional.

Essa perspectiva, construída com base em interesses comerciais, sustenta que o sistema educacional apresenta numerosas deficiências de gestão e que o elevado índice de evasão no Ensino Médio decorre da má administração escolar e de um currículo que não atende aos interesses das juventudes. Na prática, esse novo modelo privilegia os interesses empresariais, adotando como princípio o lucro, e as atividades de gestão geram impactos negativos, principalmente nas classes menos favorecidas. O processo de exclusão dessa parcela de jovens é alarmante, uma vez que não se encaixam no modelo padronizado de ensino e não vão ao encontro das suas necessidades.

As reformas empresariais no Ensino Médio, especialmente a partir da década de 1990, com a abertura dos mercados internacionais no Brasil, produziram impactos profundos, sobretudo na vida das juventudes de classe popular. Com um currículo deficitário em ciências, essas estudantes ficam submetidos a projetos neoliberais organizados pela lógica capitalista, que promovem a meritocracia e negligenciam a função do Estado de garantir meios para uma formação humana e científica de qualidade, capaz de reduzir as desigualdades entre classes sociais. A Educação brasileira, em sua estruturação, se fundamentou em um campo de disputas entre diversos setores da sociedade. Se diversos intelectuais buscaram um espaço humanizado na escola, também há grupos econômicos e políticos que buscavam fazer da Educação um grande campo de negócios.

Assim como a sociedade, a escola também se transforma. Para compreender a escola contemporânea, é necessário analisar a forma como a sociedade se estrutura

atualmente. Nesse momento de mundialização do capital, por meio das políticas internacionais, o capital impera nas decisões e dita as regras e a escola, é um mecanismo do capital para a formação dos indivíduos submissos, com perfil social que garanta a própria reprodução do modelo de sociedade.

A ruptura ocorre por meio do capital econômico e político nos campos de disputa, à medida que diversos segmentos da sociedade “organizada” se inserem nesses espaços. Justificando-se em nome da racionalidade econômica, transformam o ambiente escolar da classe trabalhadora em um espaço voltado à incorporação da ideologia do novo mercado, segundo a lógica do ensino. De acordo com Bourdieu (1998),

> a concepção de “revolução neoliberal”, definida como tentativa de realizar uma “utopia” ou uma “teoria pura”, pelos meios políticos e simbólicos, não foi produzida de repente. Apoiou-se em um conjunto de trabalhos anteriores, que será útil reler a partir da definição de neoliberalismo como revolução simbólica (Bourdieu, 1998, p. 108, ss1998b, p.81 ss.).

A reconstrução da lógica de revolução neoliberal ocorreu, nas últimas décadas, por uma amplitude simbólica conforme define Bourdieu. Redefiniram-se os propósitos e os textos foram elaborados para a legitimação das mudanças necessárias para atender o capital[22]. Os documentos e legislações foram reformulados com base nos mais diversos representantes do capital, que se juntaram em prol dessas mudanças. Os objetivos eram comuns a todos os que pensaram suas necessidades econômicas e, com representantes na esfera política, consumaram as reformas educacionais para atender o mercado.

No entanto, as mudanças, os textos e os argumentos foram elaborados de forma estratégica, de modo que a maior parte dos leitores interpreta as novas legislações como uma atualização necessária frente ao novo mundo globalizado. Essa percepção somente se tornou possível devido às ideologias emergentes após 1968, analisadas por Bourdieu e Luc Boltanski (1976) em sua obra A produção da ideologia dominante. De acordo com os autores,

> depois de 1968, isso sustentou alguns projetos políticos, como a “nova sociedade”, de Chaban-Delmas e Delors ou ainda o “liberalismo avançado”

[22] Os documentos e legislações foram reformulados com base nos mais diversos representantes do capital, que se juntaram em prol dessas mudanças. Os objetivos eram comuns a todos os que pensaram suas necessidades econômicas e, com representantes na esfera política, consumaram as reformas educacionais para atender o mercado.

> de Giscard d”Estaing. Segundo eles, o novo modo de dominação teria particularidade e a originalidade de requerer o emprego intensivo das ciências sociais e, sobretudo, das ciências econômicas, além de se afirmar como “revolucionário”, sempre favorável à mudança, sempre pronto à ruptura. A “Filosofia social da fração dominante da classe dominante” (Bourdieu e Boltanski, 1976, p. 108).

As mudanças na Educação, orientadas pelos interesses capitalistas, foram promovidas por grupos de intelectuais vinculados ao poder, respaldados em conceitos legitimados e sustentados pela ciência. A elite do poder ajustou suas estratégias e consolidou seus interesses neoliberais por meio do apoio teórico das ciências sociais e econômicas, utilizando a reestruturação da Educação da classe trabalhadora como instrumento para preparar as juventudes para a desregulamentação das leis trabalhistas e para a adaptação às novas formas de trabalho. (Dourado; Sales, 2022, p.5).

Dessa maneira, as parcerias entre o setor público e agentes privados na Educação fazem com que as escolas passem a assumir características gerenciais e empresariais, orientadas por metas, indicadores de desempenho, eficiência administrativa e resultados mensuráveis. Nesse modelo, o currículo tende a ser reconfigurado a partir de competências, habilidades socioemocionais e conteúdos pragmáticos, frequentemente alinhados às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, humanística e integral.

Como analisam Vera Maria Vidal Peroni (2013; 2015), tais parcerias difundem a concepção de que a gestão privada seria mais eficiente do que a pública, criando uma promessa ilusória de melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que aprofundam desigualdades educacionais. Isso ocorre porque escolas localizadas em contextos socioeconômicos distintos não dispõem das mesmas condições materiais, estruturais e culturais para atender às exigências dessas políticas, reforçando as disparidades entre estudantes das classes populares e aqueles de maior renda.

Assim, a escola deixa de se constituir, prioritariamente, como espaço de socialização do conhecimento e de formação cidadã, passando a atuar como instância de adaptação das juventudes à lógica da responsabilização individual, da empregabilidade precoce e da precarização do trabalho, deslocando do Estado a responsabilidade pelas desigualdades educacionais e sociais.

3.4 TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E ADAPTAÇÕES DA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

Com os argumentos de que o mercado está exigindo um novo perfil de profissionais, os novos modelos de Educação em prol do capital transferem suas expectativas econômicas para matrizes curriculares que se encaixam no perfil profissional desejado, tornando a formação das juventudes já preparada para esse novo perfil de profissional, adaptado a ser empregado de si mesmo, mas com uma ilusão de que ganhou sua liberdade nas novas formas precarizadas de trabalho.

Ao analisar as transformações do mundo do trabalho, Saviani (2010) afirma:

> se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, um lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos por meio dos computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. (Saviani, 2010, p. 427).

As mudanças estruturais no mundo, principalmente as reformas econômicas e políticas, têm se justificado a partir da base neoliberal. Em 1990, iniciou-se uma grande pressão por reformas estruturais na América Latina, que buscavam emplacar práticas neoliberais, mesmo que criticadas por diversos organismos internacionais e intelectuais.

A princípio, tais reformas na América Latina tinham um caráter de condicionantes de adesão: somente recebiam os recursos financeiros os países que aderissem às mudanças sugeridas pelos organismos internacionais. Com o passar do tempo, o setor econômico de diversos países, inclusive o Brasil, percebeu que tais práticas seriam positivas economicamente e incorporou as mudanças como forma de garantir a expansão de seu capital.

Alguns dos artifícios criados pelo modelo neoliberal na Educação, de acordo com Frigotto (2002), é a aniquilação da estrutura da escola pública de modo que, ao criar novas estruturas como escolas cooperativas, bônus educacional, escolas organizadas pelas comunidades ou, ainda, sistemas escolares de empresas, retira-se o objetivo da escola pública, cuja função é promover a Educação “gratuita” (Paga através dos impostos arrecadados pelo pagamento do contribuinte) e de qualidade,

oferecendo o conhecimento científico, isento de obrigações financeiras direta, em troca disso.

Nessa perspectiva, Gentili (2002) afirma que:

> o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma de política cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades e possibilidade mesma de uma Educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. [...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa — em primeiro lugar, ainda que não unicamente — despolitizar a Educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (Gentili, 2002, p. 244-245).

De acordo com o autor, a estrutura neoliberal busca tornar privado o que até então é público. Para isso, busca estratégias com base na descentralização do Estado, em busca de reduzir o poder de decisão dele, e o aumento do poder das corporações privadas. Para isso, buscam por meio das reformas políticas e culturais, apagar a importância da Educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. O desfecho disso é transformar a Educação em uma mercadoria, possibilitando assegurar as estratégias mercantis e internalizar na sociedade o consenso sobre isso.

Utilizando-se das diversas realidades que a escola pública se encontra, como falta de recursos necessários e estrutura ao ensino, os interessados em tomar o direito de gerir esses estabelecimentos buscam, por meio do campo político, reforçar essa realidade até o ponto que surja a necessidade para que essas corporações encontrem espaço na escola pública, incrementando suas políticas em meio uma grande demanda de instituições públicas.

Para entender esse contexto, Libâneo (2012) relata que:

> o fato é que a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e exclusão social que tende a intensificar-se, sobretudo nos países pobres, caso não ocorram ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Tais medidas, no âmbito da Educação, tem sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (Libâneo 2012, p. 65).

Em decorrência do processo de globalização e do acirramento das desigualdades sociais concentradas nos países pobres, o processo de exclusão tem sido cada dia mais percebido. Para resolver esses problemas, no campo da Educação, observa-se a tentativa de superação com base nas reformas neoliberais que, na maioria das vezes, são impostas pelas grandes corporações internacionais como o FMI, OMC e o BIRD. Essas corporações utilizam seu poder de influência para impor aos países em desenvolvimento pacotes de medidas que se apresentam como soluções para tais problemas e que, em contrapartida, garantem a implementação das chamadas reformas da Educação.

Nesse momento, o Estado perde força e torna-se submisso às regras internacionais, impossibilitando criar suas próprias estruturas educacionais, uma vez que é subordinado às regras das grandes corporações financeiras. As influências externas possuem poder de decisão e são voláteis de acordo com as ofertas, consumo e mão de obra.

Em detrimento disso, o mercado, por sua vez, atua de maneira significativa em regular as políticas educativas. A Educação é progressivamente condicionada por indicadores internacionais, os quais, de forma descentralizada, passam a orientar a produção de material didático, a elaboração de currículos, a formação de Professores e a gestão dos sistemas educacionais e escolares. Tem-se, assim, uma organização pública gerida por institutos e organismos, nacionais e internacionais, responsáveis pela definição de diretrizes voltadas ao mercado globalizado, configurando o que se denomina parceria público-privada e que, de acordo com Silva (2018),

> [...] aprofunda-se cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com os empresários e entes privados com ou sem fins lucrativos, o que torna o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais foram direcionando as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais. Com os referidos acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com o ideário neoliberal, com o objetivo em promover projeto educacional para atender a organização social globalizada. Desta forma, os países periféricos, atingidos pelas influências desses setores, reconfiguram seu papel e suas ações socioeconômicas (Silva, 2018, p. 43).

A relação entre os governos nacionais e os organismos internacionais cada vez mais se aproxima do processo de globalização e das organizações com e sem fins lucrativos, representadas por empresários com forte relação no mercado. As reformas

educacionais também se inseriram nesses acordos, uma vez que, com o ideário neoliberal, surgiram várias parcerias público-privadas que constituem um novo projeto educacional a serviço das organizações globalizadas. Em contrapartida, os países periféricos, totalmente atingidos por essas influências, reconstroem suas estratégias em meio às exigências internacionais.

De acordo com Laval (2019), o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Essa dinâmica que o sistema neoliberal adotou para pensar a escola relaciona-se com as novas demandas e modelos de mercado flexível, meritocrático e, ao mesmo tempo, como inovador e criador de reformas educacionais que se atentem a essas novas demandas. Nesse parâmetro, compreende-se a escola como uma ferramenta de incorporação do capital, um meio para o qual necessita estar ligada à lógica de mercado e, ao mesmo tempo, preparar os indivíduos para essa nova demanda flexível. A escola torna-se o meio pelo qual a sociedade recebe as instruções mecânicas de como se comportar ao adentrarem nesse novo mercado que é volátil e flexível.

Para Laval (2019),

> as mutações do capitalismo permitem explicar, ao menos em parte, a natureza das reformas em curso. O nascimento e o desenvolvimento de um aparelho de Educação e instrução separado da família e do ambiente de trabalho constituem uma das grandes transformações no Ocidente. Essa tendência faz parte de uma mudança de conjunto dessas sociedades, marcada pela autonomização das diferentes ordens (religião, política, economia e pensamento). (Laval, 2019, p. 31)

De acordo com Laval (2019), o neoliberalismo atual não buscou transformar a escola repentinamente. neoliberal neoliberalismo tem por objetivo reconfigurar a estrutura social a partir do seu olhar e, para isso, é fundamental reformar o que já está estruturado. Esse caráter é característico do sistema neoliberal, haja vista que a sociedade precisa seguir lógica de mercado e ela sempre está em constante mudança.

Para Sousa e Alves (2024), o projeto neoliberal avança rapidamente no contexto educacional, em especial por meio de intervenções normativas relativas à regulamentação de reformas educacionais anunciadas como urgentes e necessárias, entre as quais, na realidade brasileira, destaca-se a Reforma do Ensino Médio de 2016 (Sousa; Alves, 2024, p. 1).

De acordo com Laval (2019):

> as reformas impostas à Educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de Professores são reformas “focadas na produtividade” (Laval, 2019, p. 37).

Entendendo como funciona a lógica neoliberal, percebe-se que as reformas impostas à Educação têm a tendência de formulação com base na lógica de mercado, sempre visando à competição econômica entre os sistemas sociais e educativos. O foco dos sistemas de ensino é consideravelmente melhorar a produtividade econômica e, para isso, é necessário construir no sujeito que estuda a internalização dessa nova demanda que o mercado requer: a descentralização, a padronização de objetivos e controles que buscam a maior produtividade.

Segundo Laval (2019):

> as transformações da organização do trabalho, em parte reais e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia (Laval, 2019, p. 39-40).

Nesse contexto, a escola forma indivíduos não passivos; no entanto, ser ativo não significa estar consciente do processo de exploração das novas relações de trabalho, haja vista que esse novo indivíduo necessita ter autonomia. Além disso, o mercado impõe para ele vários desafios e ele mesmo terá de criar maneiras de sobrevivência. Assim, o principal desafio da escola é criar seres protagonistas a serviço do mercado.

Como destaca Ricardo Antunes (2018, p. 37), “o trabalhador-empreendedor de si mesmo é a forma acabada do assalariado precarizado, pois está submetido à lógica do capital sem a mediação de direitos”. Essa condição cria uma falsa concepção de liberdade, mas, na prática, implica uma sujeição ainda mais profunda, já que o trabalhador se transforma em gestor da própria exploração.

As relações de trabalho tiveram expectativas direcionadas aos grandes capitais. As relações de desigualdades entre o empregador e o empregado estiveram nas relações de disputas e, em grande parte, o empregado ficou subordinado às relações capitalistas.

Ao buscar entender o trabalho e a formação frente à forma de organização da produção, destaca-se que, no viés fordista, o sistema capitalista conseguiu implantar diversas bases institucionais com o objetivo de garantir sua sustentação e estabelecer regras suficientes para garantir uma Educação necessária ao princípio das relações de trabalho pré-estabelecidas.

Essa institucionalização fordista garantiu os parâmetros para que as relações de trabalho fossem alcançadas e, ao mesmo tempo, possibilitou aos assalariados uma série de “garantias”: a busca por salários justos, a busca por carreiras estáveis, e a elaboração de direitos e estatutos que proporcionasse a luta por melhores condições de trabalho.

Nesse momento a escola cumpre função primordial em prol do capitalismo e para atender aos desejos das expectativas do modelo fordista.

Segundo Laval (2019), a escola, parte integrante do “compromisso fordista” e da “sociedade salarial”, diplomou pessoas dotadas de direitos reconhecidos por convenções coletivas e contribuiu para o estabelecimento de estatutos nos quais elas podiam se apoiar para vender suas forças de trabalho.

Dessa forma, o processo de diplomação, apesar de não garantir o processo de independência do assalariado, possibilitou a elaboração de estatutos que garantiam a organização para a venda de sua força de trabalho.

Para Laval (2019):

> a relação entre um “bom diploma” e uma “boa profissão” aparecia como uma relação necessária em uma sociedade de estatutos. Se o ensino técnico foi objeto de relativo desprezo, sobretudo em razão da divisão social e técnica do trabalho, ele foi um vetor de reconhecimento das qualificações e proporcionou a muitas pessoas um sentimento de dignidade pessoal e utilidade social, ou seja, condições para uma ação coletiva constante. (Laval, 2019, p. 42).

Nesse momento, o processo de diplomação estava relacionado à concepção de uma boa profissão. Ao mesmo tempo, o Ensino Técnico — que não era concebido da mesma maneira frente ao diploma superior — foi transformado em um potencial de garantia ao trabalho principalmente da classe trabalhadora, que não tinha condições de adentrar em um curso superior devido ao custo elevado. Nessa medida, de acordo

com Frigotto (2005), os cursos técnicos representaram uma saída tanto para os empregadores e uma perspectiva de dignidade e organização coletiva frente à sua formação técnica. Nesse contexto, para Frigotto, “a Educação profissional, sob a lógica do capital, reduz-se a adestramento, desconsiderando a formação omnilateral” (Frigotto, 2005).

Como o capitalismo está se reinventando frente às exigências econômicas globais, a tendência de valorização do diploma perde força à medida que as novas relações de trabalho vão ganhando forma. De acordo com Laval (2019), o período neoliberal do capitalismo tende a mudar o vínculo entre diploma e valor pessoal reconhecido socialmente, tornando-o mais frouxo e impreciso.

Segundo as concepções de Freitas (2018),

> o neoliberalismo olha para a Educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor (Freitas, 2018, p. 31).

Para esse modelo de sociedade, as organizações privadas apresentam-se como um bem necessário, tomando os rumos do sistema educacional e criando, no setor da Educação, a lógica concorrencial. Uma das maiores consequências negativas disso é que, dessa forma, não há mais um sistema educacional, mas um emaranhado de empresas que concorrem entre si e buscam como sentido da existência o lucro. Isso constitui uma tragédia no campo educacional, pois perde-se o objetivo principal da escola pública: a formação integral do sujeito, tornando-se apenas uma estrutura privada com fins lucrativos.

No contexto do capitalismo, observa-se a crescente desvalorização da formação científica nos discursos educacionais. Nesse cenário, o mercado influencia a Educação por meio de propostas de ensino assentadas no empreendedorismo e na reprodução dos interesses das grandes corporações privadas. Nesse sentido, Christian Laval apresenta um estudo que analisa essa dinâmica.

Para o autor:

> o enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a implantação de práticas de avaliação das competências mais próximas das situações profissionais e a influência das empresas sobre a determinação dos conteúdos da formação participam desse processo ontológico de instauração da insegurança nos trabalhadores, cujo alcance foi mostrado por alguns estudos sobre a desqualificação social (Laval, 2019, p. 43).

Apesar do processo anterior de valorização da formação, mesmo com uma intenção pré-determinada pelo mercado, com o término do valor simbólico da formação do trabalhador de maneira institucionalizada, o trabalhador perde sua base coletiva e fica suscetível aos interesses empresariais, e as empresas prevalecem sobre a determinação de certos conteúdos da formação do trabalhador, instalando, ao mesmo tempo, a insegurança da autonomia profissional e, em consequência disso, a desqualificação social.

Após a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017, a Educação brasileira orientou-se em caminhos alinhados à racionalidade neoliberal, que reconfiguram a função da escola pública, o sentido do currículo e os processos de formação das juventudes. Em primeiro lugar, consolida-se a centralidade da lógica da eficiência, da gestão por resultados e da responsabilização individual, deslocando para estudantes e escolas a responsabilidade pelo fracasso educacional, ao mesmo tempo em que se ocultam as desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional brasileiro (Peroni, 2018; Saviani, 2013). Nesse sentido, não se concebe mais a escola como espaço de formação integral e crítica, mas como instância de preparação funcional para o mercado de trabalho precarizado, orientada por competências, habilidades e atitudes consideradas “empregáveis” (Ramos, 2017; Mazetto, 2021).

Outro caminho neoliberal evidente é a ampliação da influência do setor privado e de organizações empresariais na definição das políticas educacionais, seja por meio de *think tanks*[23], fundações empresariais ou organismos internacionais, como Banco Mundial e OCDE, que difundem discursos de flexibilização curricular, protagonismo juvenil e ensino por competências (Shiroma; Evangelista, 2014; Peroni; Caetano, 2015). Essa presença redefine a escola pública segundo parâmetros gerenciais e mercantis, reforçando a ideia de que a gestão privada seria mais eficiente, o que aprofunda desigualdades entre redes e entre estudantes de diferentes classes sociais (Peroni, 2018).

A organização curricular por itinerários formativos constitui outro traço desse percurso neoliberal, ao fragmentar a formação geral e produzir uma oferta desigual de percursos educativos. Na prática, estudantes das classes populares tendem a ser

[23] Uma instituição que produz e dissemina conhecimento sobre temas de interesse público.

direcionados para itinerários de caráter técnico ou instrumental, enquanto jovens das camadas médias e altas mantêm maior acesso a uma formação acadêmica ampla, reafirmando a histórica dualidade estrutural da Educação brasileira (Saviani, 2007; Machado, 2021). Assim, a promessa de “liberdade de escolha” se converte em uma escolha condicionada pelas condições materiais das escolas e dos territórios.

Ao priorizar competências comportamentais e socioemocionais em detrimento da formação científico-humanística, o currículo tende a esvaziar o acesso ao conhecimento sistematizado, reforçando uma formação instrumental e fragmentada, especialmente nas escolas públicas que atendem as juventudes das classes populares (Zanotto; Ramos, 2023; Souza, 2023).

A juventude que frequenta a escola pública estadual brasileira é marcada por forte heterogeneidade social, econômica e cultural, mas compartilha condições estruturais comuns que incidem, diretamente, sobre suas trajetórias escolares. Em geral, trata-se de jovens oriundos das classes populares, residentes em territórios periféricos, que conciliam os estudos com o trabalho formal ou informal, assumem responsabilidades familiares precoces e vivenciam, cotidianamente, situações de vulnerabilidade social (Dayrell, 2007; Sposito, 2010). Essas condições produzem experiências escolares atravessadas por desigualdades materiais, acesso limitado a bens culturais e trajetórias educativas frequentemente interrompidas ou precarizadas.

A escola pública estadual, nesse contexto, constitui-se, simultaneamente, como espaço de sociabilidade, proteção social e promessa de mobilidade, mas também como lugar de frustração diante da precariedade de infraestrutura, da rotatividade docente e de currículos pouco conectados às condições reais de vida dos estudantes (Arroyo, 2014). Esses jovens não podem ser compreendidos apenas como “alunos”, mas como sujeitos sociais que produzem sentidos próprios sobre a escola, o trabalho e o futuro, ainda que tais sentidos sejam frequentemente silenciados pelas políticas educacionais hegemônicas.

Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC não apenas reorganizam o currículo, mas produzem sentidos específicos sobre quem são e quem devem ser os jovens da escola pública: sujeitos autogeridos, adaptáveis e responsabilizados por sua própria sobrevivência social. Esse processo reforça a histórica dualidade educacional brasileira, na qual às juventudes populares é reservada uma formação reduzida, instrumental e funcional às exigências do capital, enquanto o acesso ao conhecimento pleno permanece como privilégio de poucos (Saviani, 2008; Mazetto,

2021).

Ao considerar as diversas realidades do Ensino Médio no Brasil, a reforma do Ensino Médio não as considerou. A relação de desigualdade que existe nas mais diversas regiões do país fez com que o ensino caminhasse para o aumento das desigualdades educacionais, uma vez que o currículo não foi capaz de trazer conteúdos científicos suficiente para que o jovem da rede pública estadual pudesse avançar em seus estudos e adentrar nas universidades públicas federais e estaduais com a mesma formação que estudantes que acessaram outras redes de ensino. Isso ocorre, principalmente, devido às redes estaduais absorverem a reforma do Ensino Médio na sua íntegra, enquanto em outras redes de ensino, essa adoção aconteceu de maneira superficial.

Segundo o INEP (2024), os jovens que frequentam o Ensino Médio brasileiro representam um grupo social heterogêneo em termos de idade, gênero, raça/etnia, situação laboral e trajetória educacional. A grande maioria está matriculada na rede estadual pública, o que evidencia a centralidade do Estado na oferta da Educação nesse nível. Apesar disso, desigualdades sociais e econômicas continuam impactando, significativamente, o acesso, a permanência e a conclusão dessa etapa: muitos jovens ainda enfrentam dificuldades ligadas ao trabalho, às responsabilidades familiares (especialmente entre as mulheres) e ao atraso escolar, resultando na migração para a EJA ou no abandono dos estudos antes de concluírem o Ensino Médio.

Esses dados socioeducacionais permitem relacionar, diretamente, a implementação de políticas — como a Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017 e as diretrizes curriculares (BNCC) — às realidades vividas pelos estudantes brasileiros, mostrando que reformas que enfatizam flexibilização curricular e aproximação com o mercado podem ter impactos distintos sobre segmentos sociais variados e que as disparidades preexistentes precisam ser enfrentadas por políticas públicas mais equitativas.

No quadro 6, propõe-se a distribuição e características dos estudantes do Ensino Médio no Brasil, considerando a distribuição por rede de ensino, turno, localização, relação de trabalho, raça/cor/gênero, presença indígena, EJA e evasão escolar.

Quadro 6 – distribuição e características dos estudantes do Ensino Médio no Brasil

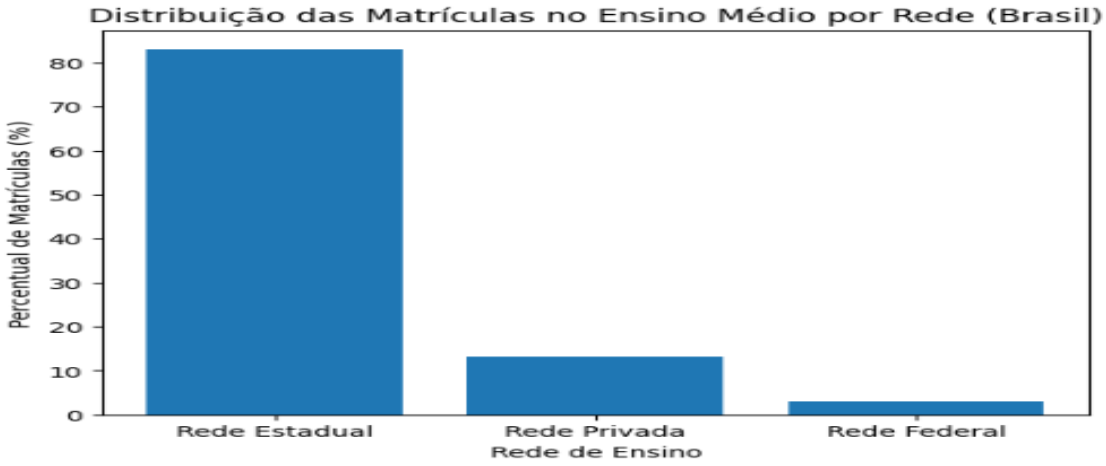
Dimensão	Indicadores principais
Total de matrículas no Ensino Médio	Aproximadamente 7,8 milhões de estudantes
Distribuição por rede	Rede estadual: ~83% (≈ 6,5 milhões) Rede privada: ~13% Rede federal: ~3%
Turno	Diurno: ~82% Noturno: ~18% (forte presença de jovens trabalhadores)
Localização	Urbana: ~94% Rural: ~6%
Trabalho juvenil	Cerca de 30% a 35% dos estudantes do Ensino Médio trabalham ou procuram trabalho, sobretudo no turno noturno
Raça/Gênero	Mulheres: ligeiramente maioria (~52%) Homens: ~48%
Cor/Raça	Pretos e pardos: maioria dos estudantes da rede pública estadual Brancos: maior concentração na rede privada
Desigualdade racial	Jovens pretos, pardos e quilombolas apresentam maiores taxas de evasão, atraso escolar e migração para a EJA
Presença indígena	Concentração na rede pública, sobretudo estadual, com fortes desigualdades de acesso e permanência
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Cerca de 2,4 milhões de matrículas no Ensino Médio
Faixa etária da EJA	Predominância entre 18 e 29 anos, com presença significativa de adultos acima de 30 anos
Motivos da evasão	Trabalho precoce (homens), gravidez e cuidado familiar (mulheres), pobreza e precariedade escolar

Fonte: INEP (Censo Escolar), IBGE (PNAD Contínua). Elaboração própria.

A caracterização dos estudantes do Ensino Médio evidencia que essa etapa da Educação básica é frequentada, majoritariamente, por jovens das classes populares, matriculados na rede pública estadual, muitos dos quais conciliam estudo e trabalho ou apresentam trajetórias escolares marcadas por interrupções e distorções idade-série. As desigualdades de raça, classe e gênero estruturam, fortemente, o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio, revelando que as políticas curriculares recentes, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, incidem sobre um público socialmente vulnerabilizado, para o qual a promessa de “flexibilização” frequentemente se traduz em segmentação formativa e aprofundamento das desigualdades educacionais.

Na figura 2, apresenta-se a representação de matrículas no Ensino Médio por rede de ensino.

Figura 2 Representação de matrículas no Ensino Médio por rede de ensino



Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Evidencia-se que a Reforma do Ensino Médio incide, majoritariamente, sobre estudantes da rede pública estadual, historicamente composta por juventudes das classes populares. Isso reforça a leitura crítica de que a flexibilização curricular, os itinerários formativos e a ênfase em competências e empregabilidade operam de forma desigual, aprofundando a dualidade estrutural da Educação, conforme analisam Saviani, Dayrell, Arroyo e os estudos críticos sobre neoliberalismo educacional.

Na figura 3, apresenta-se perfil racial dos estudantes do Ensino Médio.

Figura 3 –dados representativos do perfil racial dos estudantes do Ensino Médio

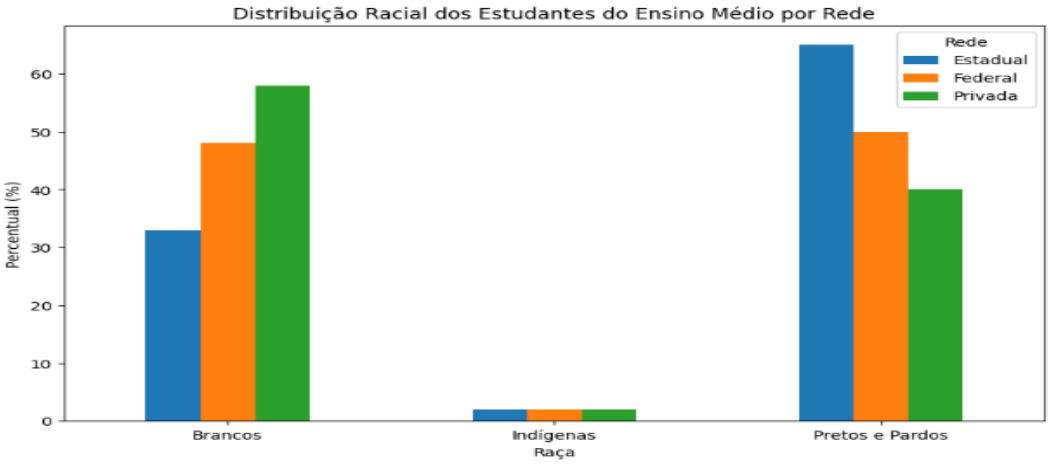
Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Evidencia-se que a maioria de estudantes são pretos e pardos, reforçando a centralidade da escola pública estadual como espaço de escolarização das classes populares e racializadas. Esses dados reforçam que a presença da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/17, reforça a característica excludente de um ensino

que possa superar as desigualdades raciais dentro do território brasileiro.

Na figura 4, compara-se a variável raça e rede de ensino. Ele propõe a reflexão sobre a concentração da raça em dado seguimento de ensino.

Figura 4 – distribuição racial dos estudantes do Ensino Médio por rede de ensino

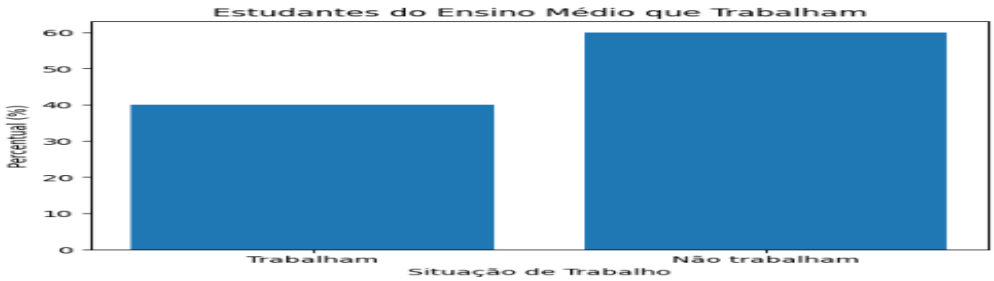


Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Na figura, é um comparativo mostrando a distribuição racial dos estudantes do Ensino Médio por rede de ensino (Estadual, Privada e Federal). Evidencia-se como a composição racial varia entre as diferentes redes, destacando a predominância de estudantes pretos e pardos na rede estadual e a maior proporção de brancos na rede privada. Isso pode ser considerado um reflexo das desigualdades estruturais no acesso à Educação.

Na figura 4, retrata-se o quantitativo de estudantes que precisam trabalhar durante o Ensino Médio.

Figura 5 – quantitativo de estudantes que trabalham e cursam o Ensino Médio

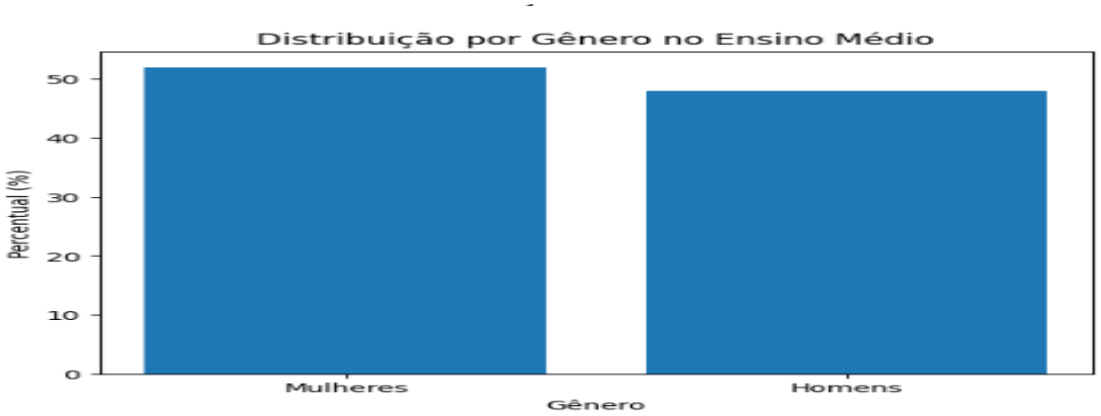


Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Os dados revelam a expressiva parcela de jovens trabalhadores, elemento fundamental para analisar a compatibilização entre escolarização, precarização do trabalho e Reforma do Ensino Médio. A presença significante de jovens que trabalham e estudam remonta uma forma de ensino precária, que inibe um ensino integral, impedindo que muitos possam prosseguir seus estudos.

Os dados retratam a distribuição dos estudantes por gênero.

Figura 6 – distribuição dos estudantes de Ensino Médio por gênero

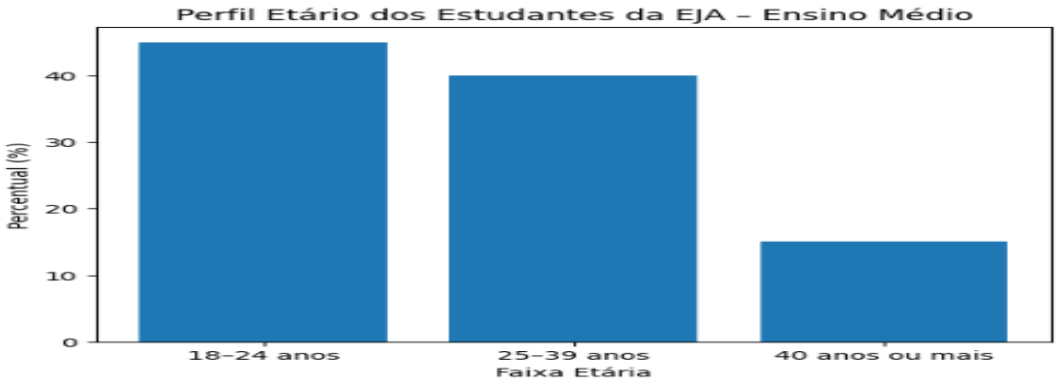


Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Os dados indicam leve maioria feminina, dados relevantes para discussões sobre trajetórias escolares, abandono, trabalho e desigualdades de gênero.

O gráfico abaixo, retrata o perfil etário dos estudantes da EJA – Ensino Médio

Figura 7 – perfil etário dos estudantes da EJA – Ensino Médio



Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

Os dados acima evidenciam a heterogeneidade etária e os processos de escolarização interrompida, diretamente relacionados às desigualdades estruturais.

Considerando os dados dos gráficos e a problemática dessa seção, os elementos evidenciam que o Ensino Médio brasileiro, especialmente na rede pública estadual, atende, majoritariamente, juventudes marcadas por desigualdades sociais, raciais e econômicas, com forte presença de estudantes trabalhadores, negros, pardos e jovens que recorrem à Educação de Jovens e Adultos (EJA) como estratégia tardia de escolarização.

Esses dados confirmam o caráter historicamente dual da escola brasileira. Conforme analisa Saviani (2007), ela se organiza de modo a oferecer formações distintas segundo a posição social dos sujeitos, reproduzindo desigualdades estruturais. A elevada concentração de matrículas na rede estadual, aliada à precarização das condições materiais e pedagógicas, reforça a interpretação de Arroyo (2014) de que as juventudes populares frequentam uma escola marcada por limites estruturais que condicionam seus percursos formativos. Paralelamente, o perfil juvenil revelado nos gráficos dialoga com Dayrell (2007), ao evidenciar que esses jovens não podem ser compreendidos apenas como estudantes, mas como sujeitos atravessados pelo trabalho precoce, pela responsabilização individual e pela negação de direitos sociais mais amplos.

4. A DETERMINAÇÃO EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO BRASIL

Nesta seção busca-se compreender a interferência dos organismos privados para a formulação das políticas educacionais do Ensino Médio nas redes estaduais de Ensino Médio público estadual no Brasil, situando-a no contexto de avanço do neoliberalismo e da reconfiguração das relações público-privadas na Educação. A partir de 2006 e até o período mais recente, observa-se, em decorrência da atuação de organismos nacionais alinhados a objetivos internacionais, a participação de fundações empresariais, organizações do terceiro setor e organismos privados na formulação, difusão e legitimação das reformas educacionais.

Tais agentes operam como intelectuais orgânicos do capital, influenciando currículos, modelos de gestão e concepções de qualidade educacional. A análise com a tese evidencia que essa interferência promove a flexibilização curricular, a centralidade das competências e a adequação da formação juvenil às exigências do mercado de trabalho.

A Reforma do Ensino Médio reforça a dualidade estrutural da Educação brasileira e aprofunda as desigualdades sociais. Em consequência, a hegemonia empresarial nas políticas educacionais compromete a formação, bem como o caráter público, democrático e emancipatório das escolas públicas das redes estaduais de ensino no Brasil.

4.1 O PRIVADO E A PAUTA NEOLIBERAL: COMO OS ORGANISMOS HEGEMÔNICOS CONSTROEM A LÓGICA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO BRASIL

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais não são neutras, mas resultam de disputas hegemônicas entre diferentes projetos societários, nos quais o setor empresarial assume função importante para a formulação, implementação e legitimação das reformas, observa-se a crescente influência das empresas nas políticas do Ensino Médio público estadual no Brasil. Essa influência está alinhada às exigências dos organismos internacionais e é fruto das transformações do capitalismo contemporâneo, bem como da consolidação do projeto neoliberal no campo educacional. Por outro lado, para Gentili (2002),

> o contexto que justifica sua atuação são as crises pelas quais atravessa a Educação Básica pública: Crise de qualidade, responsabilidade e de gerenciamento. Essas crises encontram-se interligadas, uma vez que a crise de qualidade da Educação pública seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrá-la e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos. Portanto, seria necessário compartilhar a tarefa educacional com outros segmentos da sociedade. Contudo, a sinalização dessas "crises" não é exclusividade do TPE. Ao contrário, desde o Consenso de Washington (1989), na perspectiva neoliberal, os países latino-americanos enfrentam uma crise de gerenciamento das políticas educacionais (crise de eficiência, eficácia e produtividade), mais do que nunca uma crise de universalização e extensão dos serviços e direitos (Gentili, 2002, p. 16-7).

A análise pretende evidenciar como a atuação de fundações empresariais, institutos privados, organizações da sociedade civil de perfil empresarial e organismos internacionais tem reconfigurado as fronteiras entre o público e o privado, promovendo uma lógica gerencial, meritocrática e orientada por resultados no interior das redes estaduais de ensino. Essa dinâmica se materializa na adoção de discursos e práticas centrados na eficiência, na flexibilização curricular, na padronização avaliativa e na adequação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho, especialmente no contexto da Reforma do Ensino Médio.

As influências empresariais se expressam nos marcos normativos, nos programas educacionais e nos discursos oficiais, produzindo efeitos diretos sobre a organização do currículo, o trabalho docente e os processos formativos das juventudes das classes populares. Tal determinação empresarial contribui para o aprofundamento da dualidade estrutural do Ensino Médio, reforçando desigualdades educacionais e sociais ao subordinar o direito à Educação a racionalidades econômicas e produtivistas.

Para entender melhor essa relação, é necessário compreender que tanto a estrutura do Ensino Médio público no Brasil como as reformas educacionais nessa modalidade de ensino se configuraram na relação de poder da classe burguesa brasileira que desenhou, de várias formas, um modelo que atendesse aos interesses do empresariado e suas estruturas internacionais na configuração de diversas agências econômicas mundiais que contribuíram com a formatação de tendências de mercado em que a Educação pública constituiria um caminho na sua implementação.

A Reforma do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei n.º 13.415/2017, transforma a rede pública estadual em um laboratório de políticas educacionais orientadas pela racionalidade do mercado, no qual currículos, metodologias e formas

de gestão são testados e ajustados segundo critérios de eficiência, desempenho e empregabilidade.

Esse movimento está relacionado à expansão das parcerias público-privadas, à adoção de plataformas educacionais empresariais e à centralidade das competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo, deslocando a Educação de seu caráter formativo integral para uma lógica instrumental (Peroni, 2018; Dourado, 2018).

O Ensino Médio público estadual no Brasil necessita de uma compreensão ampla e por meio de uma imaginação sociológica. Segundo Mills (1982), a imaginação sociológica[24] permite articular biografia e história, mostrando que problemas vividos pelos sujeitos (como desemprego, fracasso escolar ou precarização do trabalho) não são apenas questões privadas, mas expressões de questões públicas, vinculadas à organização da sociedade, às relações de poder e às estruturas econômicas e políticas vigentes (Mills, 1959). Esse conceito é fundamental para análises críticas em Educação, pois possibilita compreender fenômenos escolares — como desigualdades educacionais, reformas curriculares ou fracasso escolar — como produtos de determinações sociais e não como responsabilidade individual dos sujeitos.

Não é só o Estado que organiza o ensino, mas uma inter-relação de diversos elementos que regulam e determinam políticas educacionais e reformas que busquem adaptar as juventudes para as diversas necessidades do mercado conforme o quadro 7, fundamentado no estudo de Martins (2023).

Quadro 7 – elementos que interferem nas políticas educacionais

O Estado	Promovem políticas educacionais por meio das leis, reformas e alterações nas legislações que alteram os elementos constituintes do currículo e modelos ideológicos.
As organizações internacionais	Organizações que financiam e determinam o modelo educacional nos moldes de interesses do mercado. Cita-se como exemplo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).
As organizações sem fins lucrativos	Os aparelhos privados de hegemonia estruturados pela burguesia. Dentre várias atribuições, cumprem o papel na formação de Professores, acesso a plataformas educacionais e a ligação entre o público e o privado.
As instituições privadas do ensino superior	Representam a grande maioria na formação de Professores (licenciaturas).
As relações de trabalho	Estruturam a formação, as exigências do mercado na formação dos

[24]A imaginação sociológica é um conceito introduzido por C. Wright Mills em seu livro homôni mo de 1959. Ela se refere à habilidade de ver as conexões entre as experiências pessoais e as estrut uras sociais, ajudando a entender como fatores sociais mais amplos influenciam a vida individual. Mill s argumenta que muitos indivíduos se sentem aprisionados em suas experiências, sem perceber com o suas vidas são moldadas por forças sociais maiores.

	jovens do Ensino Médio, e determinam a formação por parte dos Professores aos estudantes, em face das exigências que as instituições de ensino determinam, “impossibilitando a negação da alienação”.
Hegemonia	Influencia as ideias, o pensamento sobre o que ensinar e aprender, uma vez que as relações dominantes padronizam o que deve ser ensinado.

Fonte: Martins (2023).

Os elementos descritos no quadro definem, na maioria das vezes, como deve ser o ensino e padroniza os interesses burgueses em preparar as juventudes para as demandas de mercado frente ao modelo unificado de Educação para o capital.

Inicialmente, a reforma do Estado teve como objetivo investir na gestão para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, entendida com base nos princípios administrativos e ideológicos voltados para controlar e padronizar o desenvolvimento desses serviços, com a participação de setores privados, conforme discutido na seção anterior. Esse processo também se estendeu à Educação, por meio da reforma do Estado implementada em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, durante o governo de FHC. Diante desses elementos, ao refletir sobre o Ensino Médio público, é importante ressaltar que as mudanças ideológicas privatistas, destinadas a orientar os objetivos da escola pública brasileira, têm se consolidado de maneira explícita e implícita. Cada vez mais, a esfera privada e os organismos privados de hegemonia (Gramsci, 2001, p. 20) buscam representatividade no campo do ensino público, oferecendo soluções mercantis ao ambiente pedagógico como apostilamentos, plataformas, pacotes tecnológicos e estratégias de gestão elaborados fora da escola e que torna referência para o ensino.

A Reforma do Ensino Médio é compreendida como expressão de uma nova hegemonia neoliberal, que redefine a função do Estado e da Educação pública, subordinando a formação escolar às exigências do mercado e reforçando a lógica da flexibilização e da responsabilização individual (Oliveira, 2020).

No capitalismo contemporâneo, o discurso hegemônico recoloca a Educação como dimensão fundamental tanto para o desenvolvimento de um país como para sua possibilidade de se tornar competitivo internacionalmente, (Martins, 2023, p. 11). O Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, incorpora políticas que buscam o encontro com a competitividade em nível internacional a partir da lógica de modernização de processos e da indústria nacional, transformando a Educação como um meio para que as políticas de mercado internacional fossem incorporadas como possibilidade de negócio. A busca pelo redimensionamento das políticas internacionais reforçou a subordinação da Educação ao projeto de desenvolvimento

do país.

De acordo com Martins (2023),

> somam-se as reformas que se iniciaram na década de 1990, ocorridas sob a lógica da “modernização, que reforçam a subordinação da Educação ao projeto de desenvolvimento, às mudanças econômicas e à concorrência internacional. No caso brasileiro, a partir do processo de reforma do Estado, ocorrido em 1995, as políticas públicas passaram a apresentar uma nova dinâmica. (Martins, 2023, p. 11).

Somente reformar o Estado para o mercado internacional não seria o suficiente para alterar as lógicas ideológicas de mudanças nas relações de trabalho, tampouco modificar os modelos produtivos. Para isso, a Educação pública foi um mecanismo que contribuiu para a massificação dos modelos internacionais de expansão da lógica capitalista que serviria para formar estudantes aptos ao trabalho capitalista flexível, sensíveis às modificações das relações de trabalho, legislações trabalhistas e conexões com o mercado.

Para isso, as reformas educacionais, em especial do Ensino Médio público, serviram de alavanca para pulverizar os objetivos nacionais e internacionais do capital. Na prática, as reformas educacionais incorporaram ao currículo diversos temas voltados ao “novo” mundo do trabalho, como a flexibilização, o empreendedorismo e a ideia do estudante protagonista. Nesse contexto, o Estado responde, cada vez mais, aos interesses privados, assumindo função reguladora de uma Educação orientada para o mercado.

Essa estrutura, além do Estado, também inviabiliza o processo criativo do Professor. De acordo com Apple (2003; 2011), a crescente padronização curricular e o uso de materiais e roteiros previamente definidos expressam a atuação do Estado e do mercado na regulação do trabalho docente, limitando a autonomia pedagógica e transformando o Professor em executor de políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital (Apple, 2003; 2011, p. 63-95).

4.1.1 O capitalismo e suas reinvenções: a regulação das legislações educacionais para o Ensino Médio nas “parcerias público/privada”

A regulação evidencia a complexa relação entre Estado e mercado, historicamente legitimada e, nas últimas décadas, cada vez mais central para a

expansão do modelo capitalista. Nesse contexto, o Estado tem transferido, progressivamente, a responsabilidade pela governança aos organismos privados hegemônicos, que passam a gerir políticas públicas fundamentais para a sociedade. Dessa forma, configura-se o que se denomina parcerias público-privadas, com o modelo econômico regulando e promovendo reformas na esfera educacional de modo a adequar os objetivos empresariais, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação das desigualdades sociais e atende às novas exigências do mundo do trabalho. De acordo com Krawczyk (2008),

> a regulação tem como propósito manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Este conceito refere-se a um "ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e Sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem, também, a desencadear processos de ressocialização." (Krawczyk, 2008, p. 798).

No capitalismo contemporâneo, o mercado cria estratégias para regulamentar, não apenas a partir da guerra armada, ao contrário, a partir dos modelos democráticos, que o poder do mercado cria estratégias para regulamentar suas necessidades e garantir a expansão e intervenção do capital na estrutura do Estado. Nesse processo, a regulação é fundamental, uma vez que dará sustentação para as mudanças estruturais e ideológicas na sociedade.

É no controle que há a padronização de processos e a abertura do Estado para essas práticas externas, garantindo o processo de ressocialização da sociedade. O ambiente escolar se torna fundamental para esse processo, uma vez que neste as juventudes, em especial do Ensino Médio público, se formam para um modelo de sociedade mais flexível e menos "dependente do Estado", mas dependente do mercado que impõe ao novo trabalhador adaptações de si mesmo para garantir a lucratividade e a expansão do lucro na esfera capitalista.

Por outro lado, conforme Krawczyk (2005),

> A política de descentralização entre os diferentes órgãos de governo anunciava, estabelecendo uma relação entre descentralização e autonomia, que a proximidade territorial entre o governo e a instituição escolar provo caria uma mudança nas suas práticas de governança e na definição de suas relações internas de poder, entre outras. No entanto, isto não parece ter acontecido. Todavia, a gestão e o governo das unidades escolares foram re

> almente atingidos pela política de descentralização para a escola e para o mercado. (Krawczyk, 2005, p. 804).

A concepção de autonomia, protagonismo e liberdade para que as pessoas pudessem gerir suas próprias questões sem o apoio do Estado não implicou, de fato, conceder liberdade ao cidadão na esfera pública. Pelo contrário, resultou na descentralização das responsabilidades estatais, promovendo a "autonomia" do processo de municipalização, a "autonomia" escolar e a transferência da responsabilidade social para lógicas influenciadas pelo mercado. Tratou-se de estratégias do mercado atreladas ao Estado para a redução da participação deste, atribuindo a responsabilidade ao próprio sujeito e instituições, agora responsáveis pelo sucesso ou fracasso de suas atuações sem que o Estado tivesse responsabilidade sobre as relações de desigualdade que estão presentes na sociedade.

Considerando essa problemática, a estratégia empresarial na Educação incentivou diversos mecanismos de redução da função do Estado para a formulação de políticas públicas efetivas, transformando sua responsabilidade para a própria sociedade, por meio da autorresponsabilização da comunidade escolar. Demerval Saviani, em sua obra Política e Educação no Brasil (1987) e em entrevista ao portal ANPEd, sintetiza a política educacional brasileira, identificando que ela se desenvolve por meio de pelo menos quatro variáveis: filantropia, improvisação, protelação e fragmentação. Apresentam-se essas variáveis no quadro 8.

Quadro 8 – variáveis da política educacional brasileira e seus impactos

Variáveis	**Impacto**	**Consequência Educação**
Filantropia	A Educação financiada por iniciativas privadas, com fins assistencialistas, sem um compromisso com a igualdade.	Fortalece um sistema educacional desigual, em que o acesso à Educação de qualidade depende da ação privada, criando disparidades entre os alunos e regiões.
Improvisação	A tomada de decisões educacionais sem planejamento prévio e sem uma estratégia a longo prazo.	Resulta em políticas educacionais incoerentes e de curto prazo, que falham em resolver os problemas estruturais da Educação e acabam prejudicando a qualidade do ensino.
Fragmentação	A falta de articulação entre	Cria desigualdade no acesso à

	as diferentes políticas e áreas da Educação, criando um sistema descoordenado.	Educação de qualidade, pois a Educação é tratada de forma fragmentada e sem uma visão integral de um sistema educacional coeso e acessível.
Protelação	O adiamento ou postergamento de reformas e ações necessárias para melhorar o sistema educacional.	Impede a implementação de mudanças urgentes, perpetuando as deficiências do sistema educacional e a desigualdade no acesso à Educação.

Fonte: organização do autor com base na obra de Demerval Saviani: Política e Educação no Brasil, (1987).

Krawczyk (2005) contribui com a análise de Saviani (1987) e auxilia a compreensão sobre o assunto. Conforme a autora, a partir dos anos 1990, consolidou-se no Brasil um novo modelo de regulação das políticas educacionais, marcado por uma redefinição das categorias de sociedade civil e cidadania. Assentado no discurso da democratização, esse modelo promoveu uma descentralização em três dimensões — para os entes federados (municipalização), para a escola (autonomia escolar) e para o mercado (responsabilidade social) — que, em vez de ampliar a participação cidadã na esfera pública, opera a transferência das responsabilidades do Estado para indivíduos, instituições escolares e atores privados. A noção de autonomia, nesse contexto, assume um caráter funcional ao neoliberalismo, ao deslocar para os sujeitos e comunidades escolares a responsabilização pelo sucesso ou fracasso educacional, ocultando as determinações estruturais das desigualdades sociais.

Essa dinâmica de retração da função estatal e avanço da lógica mercantil na Educação dialoga com a análise histórica de Saviani (1987), que identifica a política educacional brasileira como marcada pelas quatro variáveis estruturantes que citamos anteriormente: filantropia, improvisação, protelação e fragmentação. Tais características revelam a fragilidade de um projeto público consistente de Educação, promovendo a atuação de iniciativas privadas com viés assistencialista, para políticas desarticuladas e de curto prazo e para o adiamento sistemático de reformas estruturais, o que contribui para a reprodução das desigualdades educacionais.

Complementarmente, Martins (2023) destaca que a descentralização em direção ao mercado intensifica a articulação entre Estado, setor privado e organizações não governamentais, legitimada pelo discurso de corresponsabilização

social pela Educação. Nesse cenário, emergem novos sujeitos políticos e se expandem formas sofisticadas de intervenção privada, como consultorias nacionais e internacionais, associadas ao gerencialismo e à racionalidade empresarial. Essas práticas reforçam a hegemonia do privado na formulação e implementação das políticas educacionais, redefinindo a Educação pública segundo critérios de eficiência, desempenho e gestão, em detrimento de sua função social emancipatória.

De acordo com Martins (2023),

> na descentralização para o mercado, o compartilhamento das responsabilidades por formular e implementar políticas implica uma articulação entre Estado, setores privados e organizações não governamentais. A partir da ideia de que a responsabilidade pela Educação pode ser assumida por todos os segmentos da sociedade, e não ficar a cargo unicamente do Estado, novos sujeitos passam a ser considerados. Como solução para os principais problemas de qualidade da Educação, “sofisticadas” formas de intervenção privada podem ser observadas no âmbito das políticas educacionais como ressurgimento do tema do gerencialismo através da proliferação de “consultorias” nacionais e internacionais. (Martins, 2023, p. 12).

A abertura do mercado e a ampliação das relações público/privadas na Educação pública de Ensino Médio proporcionou ao mercado oferecer pacotes de serviços não somente fisicamente, mas também ideologicamente, mudando toda a objetivação dos trabalhos prestados à sociedade.

O conceito de gerenciamento advindo da esfera empresarial modifica o objetivo essencial da Educação pública — proporcionar uma Educação que garanta aos sujeitos a reflexão e superação de suas realidades. Com a desculpa de má qualidade do ensino, a intervenção privada opera como um mecanismo de superação e, aliada com os organismos nacionais e internacionais privados, injeta seus propósitos — garantir uma grande parcela do mercado e ainda preparar os futuros operários para a lógica empreendedora e submissa aos interesses do mercado.

Para Martins (2023),

> percebe-se que tais grupos empresariais, valendo-se da possibilidade de uma reconfiguração do espaço público a partir de sua condição de sujeitos da sociedade civil, cada vez mais ganham espaço na participação dos processos de mudanças das políticas sociais. Suas estratégias, essencialmente, no que tange ao fomento da filantropia, do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata. Ademais, tais grupos procuram influenciar em outras áreas, como o poder político institucional e a sociedade como um todo, através pactos com outros segmentos de classes ou setores sociais (Martins, 2023, p. 12).

A artimanha utilizada pelos grupos empresariais, articulados com o poder político, é de essencialmente utilizar a abertura dos procedimentos democráticos e a condição de sujeitos da sociedade civil, alterando as políticas sociais. Esses grupos, geralmente, utilizam-se do artifício da filantropia, do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, alteram e constroem novas estruturas legais e ideológicas, principalmente articuladas com o poder político para desconstruir a função do Estado em prover a Educação às juventudes e "assumem" a função de moderadores e inventores de soluções comerciais para os problemas criados ou gerados pelo sucateamento propositivo no início do processo de tomada de responsabilidade do capital na esfera educacional pública.

Para Demerval Saviani (2007), na obra "História das ideias pedagógicas",

> com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (Saviani, 2007, p. 1243).

De acordo com Saviani (2007), no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um movimento de aproximação dos grupos empresariais, haja vista que, na formação da base aliada do governo Lula, uma expressiva parcela do governo constituía parte da esfera empresarial. Isso ocasionou um afastamento considerável com suas bases ideológicas dos interesses públicos em promover as políticas educacionais que considerassem os interesses públicos acima dos interesses privados.

Dessa maneira, em 2007, no segundo mandato do governo Lula, a formulação da agenda do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi elaborado considerando a parcela de representantes do empresariado dentre os segmentos sociais como afirmou Saviani (2007):

> no contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho,

> Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o "Compromisso Todos pela Educação" definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na Educação Básica deverá estar garantido e bem gerido (Saviani, 2007, p. 1244).

O PDE configurou-se nesse momento com uma aliança com o organismo nacional privado intitulado "o Compromisso Todos pela Educação". Esse movimento explicita uma disputa entre os setores públicos e privados em torno das políticas educacionais para o Ensino Médio público estadual no Brasil, desconsiderando uma disputa dos interesses e investimentos públicos na Educação já existente, mesmo que mais tímida.

Dentre as alterações decorrentes com um compromisso, Saviani destaca as metas e disposições que atrelavam os resultados de avaliações educacionais internas e externas aos recursos distribuídos do setor educacional.

Esses grupos empresariais, modificam a lógica do modelo educacional vigente, por uma nova maneira de interferir nos objetivos educacionais para o mercado: a lógica da parceria entre o público e o privado foi o instrumento utilizado para consagrar os mecanismos de intervenção e, após isso, estruturar novas relações entre o Estado e a sociedade. Nesse sentido, o próximo passo para a entrada da estrutura privada na Educação pública foi a utilização da estrutura do Estado para implementar um modelo de Educação a serviço do capital, submissa, flexível e reprodutora do ideário empresarial marcado pela concorrência e individualização do sujeito.

Nesse contexto, conforme destaca Martins (2023), emergem organizações empresariais que atuam em rede, fomentadas por lideranças do setor privado e articuladas ao poder público, com o objetivo de incidir diretamente na formulação e implementação das políticas educacionais.

A justificativa para essa intervenção é construída, discursivamente, com base na concepção de crise da qualidade da Educação, frequentemente associada aos baixos desempenhos em avaliações internacionais, como o Pisa. Assim, a Educação passa é tratada como variável estratégica para a competitividade econômica e a coesão social, legitimando a ampliação do protagonismo empresarial nas políticas públicas e reforçando a hegemonia de um ideário neoliberal que subordina a formação das juventudes às exigências do mercado de trabalho.

Ainda para Martins (2023),

> neste contexto, nos últimos anos, surgiram no Brasil, bem como em outros países da América Latina, organizações ainda pouco estudadas. Tais organizações são fomentadas por grupos empresariais e lideranças da sociedade, atuam em rede, e, a partir do estabelecimento de alianças com o poder público, buscam incidir nas políticas públicas voltadas à área da Educação em seus países de origem. Na perspectiva desses grupos empresariais, os baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (*Pisa*[25]), aferidos durante os últimos anos, podem afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país (Martins, 2023, p. 13).

Em decorrência dos índices apresentarem comparações insatisfatórias em relação aos outros países, os grupos econômicos e o empresariamento da Educação apresentam a necessidade de mudanças e reformas na Educação pública. Nessa perspectiva, com a possibilidade de intervenção nas políticas educacionais, eles criaram um movimento denominado Todos pela Educação (TPE), que na visão do Movimento:

> O TPE denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da Educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da Educação. (Todos Pela Educação, 2012).

Com a construção ideológica de que são organizações neutras politicamente, essas entidades de iniciativa privada entram na disputa educacional transformando a concepção de Educação como uma construção e investimento para um nicho de mercado que envolve a disputa por grupos empresariais dispostos por determinar políticas educacionais e mudanças do sentido de Educação, a partir do conceito de que a escola, também, é um lugar que deve ser gerido como uma empresa, com metas determinadas, padronização da rede de ensino e o mais importante para esses grupos: a transformação do olhar das juventudes sobre o Estado.

Ao mesmo tempo que o Estado está presente para apoiar as mudanças ao gosto do capital, ele também se afasta de suas responsabilidades e terceiriza para a

[25] A avaliação *PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um teste trienal que mensura o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, avaliando sua capacidade de aplicar conhecimentos em situações da vida real. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplica a prova, que também inclui questionários contextuais para analisar o ambiente escolar e socioeconômico dos alunos. A participação do Brasil é voluntária, sendo o país convidado desde a primeira edição do programa em 2000.

esfera privada a maioria dos serviços educacionais. Ocorrei, assim, a “parceria” público/privada na Educação.

Nesse sentido, percebe-se um projeto hegemônico, articulado por grandes corporações nacionais e alinhado às exigências de organismos internacionais, como BIRD, OCDE e Banco Mundial, no qual a Educação Pública ocupa função importante para a incorporação de propostas oriundas da classe burguesa. Trata-se de um projeto voltado à sociedade brasileira como um todo no século XXI, considerando o processo hegemônico que se configura ao longo dos diferentes períodos históricos no país. A incorporação das organizações empresariais nacionais na Educação brasileira tem sido decisiva para a concretização das mudanças e para a incorporação da relação público/privado na Educação pública brasileira. Os grupos hegemônicos nacionais da economia, relacionados com os poderes políticos, tornam cada vez mais possível e real a presença destes na estrutura educacional pública.

Luiz Carlos de Freitas, especialmente em textos como a reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias (2012) e produções posteriores, desenvolve uma crítica sistemática à lógica empresarial na Educação pública, que dialoga, diretamente, com o trecho apresentado.

Freitas analisa que o Estado, em vez de se retirar completamente do campo educacional, reconfigura sua atuação ao funcionar como indutor e garantidor das reformas exigidas pelo capital, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza da oferta direta e universal da Educação pública. Esse movimento se expressa na ampliação das parcerias público-privadas, nas quais a gestão, a avaliação, a formação docente e os materiais pedagógicos são progressivamente terceirizados para o setor privado. Para o autor, trata-se de um projeto hegemônico, conduzido por corporações nacionais privadas, em articulação com organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o BID, que redefine a Educação pública como espaço estratégico para a difusão da racionalidade empresarial. Nesse processo, a Educação é subordinada às exigências da produtividade, da competitividade e da flexibilidade do trabalho, convertendo-se em instrumento de ajuste das juventudes às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que enfraquece seu caráter formativo, crítico e emancipador.

De acordo com Freitas (2011),

> “economicamente”, o Brasil é hoje muito diferente do que à época das primeiras tentativas liberais de implantar esta política educacional. Hoje é um candidato a país emergente com alto grau de investimentos produtivos e que, portanto, chama a atenção do capital internacional como palco de alocação de recursos. Isso faz com que as corporações se organizem para garantir as condições gerais de funcionamento adequadas à realização do lucro sobre os investimentos, envolvendo redução da miséria (e consequentemente das turbulências que ela causa, as quais afugentam o capital); o desenvolvimento da infraestrutura (o PAC), e, é claro, a melhoria da qualidade da Educação, entendida esta como um subsistema da produção — entre outros aspectos. Estes fatores exercem fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional” (Freitas, 2011, p. 4-5).

Ao longo da história recente, as políticas educacionais brasileiras têm sido moldadas pelos interesses do capital, especialmente a partir das reformas liberais voltadas à adaptação da escola às exigências do mercado. Nesse contexto, reforça-se a tese de que a Reforma do Ensino Médio, implementada por meio da Medida Provisória 746/16 e da Lei 13.415/17, expressa um projeto hegemônico que busca preparar as juventudes para o trabalho precarizado, a lógica do empreendedorismo de sobrevivência e a individualização da responsabilidade social. Diferentemente das iniciativas das décadas anteriores, que careciam de sustentação legal e de continuidade, no século XXI essas reformas consolidam-se graças ao fortalecimento de agentes políticos e econômicos comprometidos com a institucionalização de mudanças estruturais, como demonstrado pela efetivação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/17.

Essa lógica reforça a mercantilização da Educação e desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional, desqualificando o papel social do Estado e naturalizando a subordinação da escola pública à racionalidade do capital. Assim, confirma-se o diagnóstico de Saviani (1987, p. 23), ao afirmar que a política educacional brasileira historicamente se move entre “filantropia, improvisação, protelação e fragmentação”, mantendo-se atrelada às determinações econômicas e aos interesses das classes dominantes.

Para Martins (2023),

> cientes de que para avançar nas reformas educacionais seria necessário que os problemas surgissem como questões próprias de cada país, esses organismos têm como uma de suas estratégias incorporar intelectuais que atuem junto às instâncias de poder, às universidades, às associações de classe ou aos canais influentes de comunicação. São esses os casos de alguns dos sócios- fundadores do TPE (Todos pela Educação), ligados a organismos como o Preal, Unesco, BM, e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, dentre outros. Dessa forma, atento às

> recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da classe empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da Educação pública, que atenderia ao mesmo tempo à demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e às novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade (Martins, 2023, p. 25).

Para legitimar as mudanças necessárias ao gosto do mercado, foi necessária a incorporação de diversos intelectuais em instituições acadêmicas que construíssem a defesa das mudanças a partir de reformas educacionais que atendessem aos interesses do mercado. O ambiente educacional é um ambiente de disputas entre o público e o privado, porém, como o Estado está atrelado aos grandes organismos internacionais e grupos de hegemonia, esses grupos incorporam regras no ambiente público e o Estado as valida como forma de continuidade nesses acordos econômicos.

Essa estratégia, conforme analisada na obra Cadernos do Cárcere de Gramsci (1978), está articulada à construção da hegemonia por meio do consenso, especialmente pela atuação dos intelectuais orgânicos na sociedade civil. Nesse processo, as classes dominantes não se limitam a impor sua força material, mas buscam consolidar um consenso ideológico nas instâncias responsáveis pela produção de conhecimento e pela circulação cultural. Nesse sentido, o campo educacional constitui um espaço ocupado por intelectuais orgânicos do capital, incumbidos de formular e difundir uma nova racionalidade pedagógica, empresarial e produtivista. No interior das universidades, centros de pesquisa e fundações privadas, consolidam-se discursos que naturalizam a concepção de que a Educação deve preparar o indivíduo para ser competitivo, autônomo e flexível — atributos demandados pelo mercado global.

O ambiente educacional, desse modo, transforma-se em um espaço de disputas simbólicas e políticas entre o público e o privado. Contudo, essa disputa é desigual, pois o Estado — sob a influência direta de organismos internacionais (Gramsci (1978), como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI — passa a desempenhar uma função de mediador subordinado, reproduzindo, no interior das políticas públicas, os valores e as diretrizes impostas por tais entidades. Como observa Bourdieu (1998), o Estado se torna o principal agente de reprodução da dominação simbólica, legitimando como universais e neutras as orientações que, na verdade, expressam os interesses das elites econômicas.

Como enfatiza Frigotto (2010, p. 54), “a Educação é capturada como um meio

de ajustar o trabalhador às novas exigências do capital, e não de libertá-lo de sua condição de subalternidade.” A função pública da escola é, assim, corroída internamente, enquanto o Estado legitima as reformas e regula os mecanismos de controle necessários à sua manutenção, assegurando a continuidade dos acordos econômicos e a fidelidade aos interesses do capital internacional.

Essa lógica atinge seu ponto mais explícito com a Reforma do Ensino Médio, pela Lei n.º 13.415/2017, que institucionaliza a flexibilização curricular e a formação por competências sob o discurso do protagonismo juvenil e da personalização das trajetórias. Na prática, essa reforma traduz-se na fragmentação da formação geral e na precarização das condições de ensino, criando itinerários formativos diferenciados e reforçando as desigualdades entre as redes públicas e privadas. A BNCC do Ensino Médio (2018) consolida esse projeto ao estabelecer competências e habilidades voltadas à empregabilidade, ao empreendedorismo e à inovação, ajustando o currículo à lógica da competitividade global.

A incorporação crescente de plataformas digitais, parcerias com fundações empresariais e programas de gestão privada no interior das escolas públicas evidencia o avanço da plataformização e mercantilização da Educação, deslocando o sentido da escola como espaço de formação crítica para um ambiente de adaptação produtiva. Para Saviani (2008), o Estado brasileiro, historicamente movido por políticas de “filantropia, improvisação, protelação e fragmentação”, mantém-se funcional à ordem capitalista, reafirmando, em novas estruturas, a velha subordinação da Educação aos interesses do mercado.

Como a exigência da melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades para a formação para o trabalho, a lógica de mercado e o sistema de metas são incorporados como forma de atingir tais índices, na maioria das vezes, apenas como forma de demonstrar os resultados, impedindo um retrato da realidade e das desigualdades educacionais existentes no Ensino Público.

A presença da burguesia, em especial de representantes do empresariado na política, não é uma marca específica de hoje. No Brasil, em especial a partir do século XX, os empresários têm se preocupado em como formar a mão de obra alinhada às necessidades das empresas, tornando a escola um ambiente de formação para o trabalho. Apesar das resistências e descontinuidades em políticas para a formação plena do cidadão, o enfoque dos empresários era formar um ambiente de profissionalização para atender as demandas próprias e do Estado. Dessa forma, a

participação do empresariado na Educação tem sido de interesse tanto dos empresários como também do Estado.

De acordo com Martins (2023),

> A diferença do tradicional modo de atuação do setor empresarial na Educação, a novidade na participação de parte desse setor (que posteriormente organizará o TPE), apresenta-se através do fortalecimento de uma proposta de atuação nacional que conjuga o empresariado. O Estado e a sociedade civil através de um "pacto" para reorganização do conjunto do sistema educativo público. Na visão de alguns setores empresariais, a amplitude e a complexidade dos problemas sociais ultrapassam as possibilidades do Estado ou de qualquer organização empresarial que se proponha a agir isoladamente. Por isso, esses empresários optaram por agir através de uma coalizão política, de forma estratégica, atuando em larga escala. Isso ocorre porque a construção de um projeto para a Educação com magnitude nacional pressupunha um processo de convencimento e uma "convocatória", não apenas da sociedade civil, mas também dos governos e do próprio empresariado brasileiro. (Martins, 2023, p. 26)

Para justificar a presença dos setores empresariais na Educação Pública, argumenta-se que a demanda educacional supera as capacidades de gestão do Estado, uma vez que a Educação precisa estar articulada às exigências econômicas e ao mundo do trabalho. Nesse contexto, a atuação empresarial passa a ser apresentada como uma "parceria", ao inserir sua experiência administrativa e voltada para os negócios na esfera educacional. Ao defenderem essa ideia, setores do empresariado se movimentaram diante das últimas décadas, para estudar uma forma de adentrar à esfera educacional pública de forma efetiva, gerindo e implementando reformas que garantissem a ênfase da escola pública, de modo que a ideologia comercial estivesse, também, nas práticas educacionais: sistema de metas, meritocracia, bônus por eficiência, maquiagem dos dados (sistema de chamada incoerente com a realidade escolar, cerceamento para aprovação compulsório dos estudantes), para apresentação nos acordos internacionais; ideia de lucro e tantos outros elementos necessários para garantir a formação das juventudes do Ensino Médio público estadual adaptadas ao mercado.

O Movimento Todos Pela Educação (TPE) consolida-se, ao longo das últimas décadas, como um dos principais atores privados na formulação, difusão e legitimação das políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, marcado pela intensificação das reformas orientadas por princípios neoliberais. Em vez de atuar como um agente externo ao Estado, o TPE integrar, de forma orgânica, os processos decisórios, influenciando agendas governamentais, documentos normativos e

discursos oficiais sobre qualidade, eficiência e resultados educacionais (Peroni, 2015; Dourado, 2019).

A atuação do TPE se estrutura por meio de uma rede de articulação entre fundações empresariais, organismos internacionais, *think tanks* e agentes estatais, configurando o que Gramsci (1978) define como um bloco histórico hegemônico, no qual a direção intelectual e moral da sociedade se exerce também no campo educacional. Essa inserção se expressa, sobretudo, na defesa de políticas como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017, a centralidade das avaliações em larga escala e a difusão de uma concepção de Educação baseada em competências, habilidades e resultados mensuráveis (Saviani, 2018; Oliveira, 2020).

No contexto da Reforma do Ensino Médio, o TPE contribui, decisivamente, para a construção discursiva da concepção de crise do Ensino Médio tradicional, apresentando-o como ultrapassado, ineficiente e incapaz de dialogar com as demandas do “mundo do trabalho”. Tal narrativa legitima a flexibilização curricular, os itinerários formativos e a ampliação das parcerias público-privadas, deslocando o sentido da Educação como direito social para uma lógica de adequação das juventudes às exigências do mercado (Resende *et al*., 2022; Mazetto, 2021).

Essa racionalidade, amplamente difundida pelo TPE, reforça a responsabilização individual dos estudantes por suas trajetórias escolares e profissionais, ao mesmo tempo em que obscurece as desigualdades estruturais que marcam o acesso, a permanência e o sucesso escolar das juventudes das classes populares. Conforme Dayrell (2007) e Arroyo (2014), tais políticas desconsideram as condições materiais, sociais e culturais concretas dos jovens da escola pública, aprofundando processos de segmentação e dualidade educacional.

Dessa forma, o TPE atua como um intelectual coletivo do capital, produzindo consensos em torno de uma concepção de Educação alinhada à lógica da produtividade, da empregabilidade precoce e do empreendedorismo de sobrevivência. Ao fazê-lo, contribui para a consolidação de um projeto educacional que transforma a escola pública — especialmente a rede estadual de Ensino Médio — em um laboratório de políticas educacionais voltadas aos interesses do mercado, em detrimento de uma formação científica, crítica e emancipadora (Apple, 2003; Peroni, 2018; Dourado e Sales, 2022).

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o Movimento Todos Pela Educação (TPE) ocupa uma posição estratégica na conformação do

consenso em relação à Reforma do Ensino Médio, atuando como um intelectual coletivo orgânico, nos termos gramscianos, na mediação entre interesses empresariais, organismos internacionais e o Estado brasileiro. Em vez de se apresentar como um ator externo ou intruso no aparelho estatal, o TPE consolida-se como um agente legitimador de políticas públicas, produzindo diagnósticos, indicadores, recomendações técnicas e discursos que naturalizam a lógica da eficiência, da responsabilização e da gestão por resultados como soluções inevitáveis para a Educação pública (Gramsci, 1978; Peroni, 2015; Martins, 2023).

Ao mobilizar uma retórica aparentemente consensual — centrada na "qualidade da Educação", na "modernização do Ensino Médio", no "protagonismo juvenil" e na "necessidade de alinhamento às demandas do mundo do trabalho" —, o TPE contribui para deslocar o debate educacional do campo político para o campo técnico-gerencial, esvaziando o conflito social e ocultando as disputas de classe subjacentes à formulação da reforma (Shiroma; Evangelista 2014; Apple, 2011). Esse movimento discursivo reforça a concepção de que a crise do Ensino Médio decorre de ineficiências internas da escola pública, e não das desigualdades estruturais, do subfinanciamento histórico e das contradições do próprio modelo de desenvolvimento capitalista.

Os achados da análise discursiva parlamentar indicam que muitas das formulações defendidas no Congresso Nacional — especialmente aquelas que exaltam a flexibilização curricular, os itinerários formativos e a aproximação entre escola e mercado — dialogam, diretamente, com os marcos conceituais e diagnósticos difundidos pelo TPE.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei n.º 13.415/2017, não pode ser compreendida como resultado exclusivo de decisões governamentais conjunturais, mas como expressão de uma agenda de longo prazo, construída em redes público-privadas e sustentada por *think tanks* empresariais que operam na produção de consensos e na orientação das políticas educacionais (Resende *et al*., 2022; Oliveira, 2020; Mazetto, 2021).

Essa articulação contribui para redefinir o sentido da escola pública estadual, que passa a funcionar como um laboratório de políticas educacionais voltadas à adaptação das juventudes ao trabalho precarizado, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social pelo sucesso ou fracasso educacional e profissional (Saviani, 2013; Dayrell, 2007; Scotta, 2021). A

centralidade conferida às competências, habilidades socioemocionais e trajetórias “personalizadas” reforça um modelo formativo dual e fragmentado, aprofundando as desigualdades entre redes, territórios e classes sociais.

Dessa forma, a função do projeto Todos Pela Educação, tal como evidenciado neste capítulo, deve ser compreendido como parte constitutiva do projeto hegemônico que sustenta a Reforma do Ensino Médio. Um projeto que, ao mesmo tempo em que se apresenta como técnico, neutro e inevitável, atua politicamente na reorganização do currículo, da gestão escolar e do trabalho docente, alinhando a Educação pública aos interesses do capital e tensionando os princípios históricos da Educação como direito social, bem público e instrumento de formação crítica e emancipatória.

4.2 AS REDES DE INTER-RELAÇÃO DOS ACORDOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO

Considerando o alinhamento dos organismos privados nacionais na implementação das políticas públicas em Educação, essa estrutura atua nas redes de inter-relação dos acordos empresariais no sistema educacional brasileiro, com ênfase no Ensino Médio público estadual. Parte-se do entendimento de que tais redes são formadas por grupos empresariais, fundações privadas, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e agentes estatais, que operam de maneira articulada na formulação, implementação e legitimação das políticas educacionais.

Essas articulações não ocorrem de forma isolada, mas em redes complexas de influência, nas quais o setor privado atua como produtor de diagnósticos, soluções técnicas, modelos de gestão e discursos sobre qualidade, eficiência e inovação educacional. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011; 2014), essas articulações não ocorrem de forma isolada, mas integram redes complexas de influência, compostas por organismos internacionais, fundações empresariais, intelectuais orgânicos, agentes estatais e instâncias da sociedade civil, que atuam, de maneira articulada, na formulação, difusão e legitimação das políticas educacionais.

Nesse contexto, os acordos empresariais assumem a forma de parcerias público-privadas, convênios, assessorias, consultorias e programas de “responsabilidade social”, que deslocam, progressivamente, a centralidade do Estado enquanto formulador de políticas públicas. Tais redes passam a incidir diretamente sobre currículos, avaliações em larga escala, formação docente e modelos de gestão

escolar, reforçando a lógica gerencial e mercadológica no interior da escola pública. A análise evidencia que essas redes funcionam como organismos privados de hegemonia, nos termos gramscianos, ao produzir consensos e naturalizar a subordinação da Educação pública às exigências do mercado e do capital, contribuindo para a consolidação de um projeto educacional alinhado ao neoliberalismo.

Assim, os grandes grupos empresariais buscaram parcerias com o governo, com o intuído de "contribuir" com os programas e políticas educacionais em troca de lugar no mercado.

Para Martins (2023),

> muitas das empresas se destacaram no Ranking "Proprietários do Brasil", organizado em 2012 pelo instituto Mais democracia. Neste Ranking, dentre as organizações ligadas ao TPE, encontram-se nas primeiras posições as seguintes empresas[26]: BBD Participações S.A (Grupo Bradesco); Stichting Gerdau Johannpeter; Wilkes Participações S.A (Grupo Pão de Açúcar, Companhia brasileira de distribuição); banco Santander; Lupar (Itaú Unibanco Participações S.A); Kieppe Patrimonial Ltda SC; Klabin Irmãos & Cia; Ativic S.A (Grupo Abril). Percebe-se que o TPE foi engendrado por frações de classes da burguesia vinculadas ao capital predominantemente nacional, com forte presença de grupos empresariais, principalmente paulistas. Essas frações encontram-se emaranhadas numa rede de participação de todo tipo e origem (Martins, 2023, p. 32).

Esses grupos têm como finalidade induzir os caminhos na Educação por meio de "parcerias" que envolvem o sentido de corresponsabilidade entre as organizações privadas do capital e o campo educacional, promovendo o intercâmbio de experiência e potencial econômico nessas trocas. De acordo com Shiroma e Evangelista (2014) e Peroni e Caetano (2015), os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) configuram-se como uma estratégia de governança educacional que desloca a formulação e a coordenação das políticas públicas da esfera exclusivo do Estado para redes interinstitucionais que articulam governos locais, fundações empresariais e organizações privadas, induzindo práticas de gestão, avaliação e currículo alinhadas à racionalidade do mercado e à lógica da eficiência (Shiroma; Evangelista, 2014; Peroni; Caetano, 2015). Para Martins (2023), a predominância desses grupos é de burgueses paulistas, constituídos de um emaranhado de grupos empresariais distribuídos no Brasil e que representam forte impacto econômico no país. Assim,

[26] Disponível em https:/www.proprietariosdobrasil.org.br/index.php/pt-br. Acesso em: março de 2013.

ganham representatividade na política, possibilitando a intervenção nas legislações e projetos a ser colocados em prática.

Com base em Martins (2023, p.23), destacam-se os setores dos grupos empresariais: no ramo da indústria se destacam o Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve SA, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding AS, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AmBev/InBev. No ramo financeiro, o Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil. No ramo de comércio e serviços, o Grupo Pão de Açucar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AmBev. Na área de comunicação, os grupos Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de comunicação/ TV Rede Brasil Sul, TV I, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew´Lara\Tewa Publicidade. No segmento de tecnologia e telecomunicações, a Telefonia, Grupo Promon. Os grupos editoriais se despontam com o Grupo Sntillana/PRISA (Avalia – Acessoria Educacional) e, no ramo de Educação, o Grupo Positivo, Yázigi Internexus.

Esses grupos empresariais, de diversos setores do mercado, representam uma parcela significativa da economia brasileira. Por ser de forte influência nos setores econômicos, influenciam, diretamente, na esfera política por meio de bancadas políticas e interferem, consideravelmente, na política educacional, promovendo tanto mudanças nas legislações educacionais com interesses próprios, bem como adentram nos espaços escolares de diversas maneiras: com a plataformização, com o material apostilado, a apresentação de programas e projetos, pela ênfase na curricularização por meio das reformas educacionais no ambiente político.

O avanço da plataformização e a padronização de conteúdo dificultam que o Professor escolha o método de acordo com as necessidades do estudante. Ela direciona e impõe sua implementação por meio das avaliações externas que são ranqueadas de acordo com os resultados obtidos.

No quadro 9, apresentam-se os dados quantitativos sobre os recursos públicos destinados à aquisição de plataformas e ferramentas privadas para a Educação. Além disso, evidencia como o avanço da plataformização contribui para a padronização de um modelo de ensino alinhado às demandas dos reformadores.

Quadro 9 – custos de aquisições de plataformas educacionais nos moldes do mercado para o estado do Paraná (2021-2024)

Contrato N.º/ Ano	Nome governamental	Nome proprietário	País sede	Data Inicial	Data Final	Valor Contratado
757/2024	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	13/02/24	11/06/24	R$ 5.065.993,44
598/2024	Edutech	Alura	Brasil	04/02/24	03/02/25	R$ 12.437.500
229/2024	Power BI – Microsoft	Power BI – Microsoft	EUA	24/01/2024	23/03/24	R$ 4.118.132,35
Acordo de Cooperação	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	24/01/2024	23/03/24	R$ 4.118.132,35
n.º 2023000442	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	29/01/2024	24 meses	Não se aplica
4900/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	27/09/2023	27/01/24	R$ 2.597.339,52
1271/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	07/04/2023	05/08/23	R$ 999.950,4
439/2023	Edutech	Alura	Brasil	03/02/2023	15/03/24	R$ 10.414.527,91
380/2023	Inglês Professor	EnglishCentral	EUA	24/01/2023	23/01/25	R$ 24.795.840
376/2023	Matemática Paraná	Matific	Austrália	24/01/2023	23/01/25	R$ 10.368.000
19.467.575 - 5/ 2022	Desafio Paraná	Quizizz	EUA	08/02/23	24 meses	R$ 6.228.000
Acordo de Cooperação n.º 202200017	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	13/01/2023	12/23	Não se aplica
5671/2022	Leia Paraná	Odilo	Espanha	21/11/22	21/11/25	R$ 16.555.563,36
2733/2021	Matemática Paraná	Matific	Austrália	13/07/2021	12/07/25	R$ 14.976.000
2196/2021	Inglês Paraná	EF Education First	Suíça	28/06/21	27/06/25	R$ 31.479.168
358/2022 (005/2022 interno)	Edutech	Alura	Brasil	07/02/22	03/02/23	R$ 8.021.160
1687/2021	Edutech	Alura	Brasil	18/02/21	18/12/21	R$ 4.155.000
210/2021 (007/2021 interno)	Power BI – Microsoft	Power BI – Microsoft	EUA	28/01/2021	27/01/23	R$ 1.143.340
TOTAL						R$153.355.514,98

Fonte: Portal da Transparência do Estado do Paraná, 2024 – Tabela elaborada por Daniel Klemba – Periódico de redação de mídia integrada – UEPG. Disponível em: Paraná gasta mais de R$150 milhões

de reais com plataformas privadas na Educação – Periódico. Acesso em: 20/08/25.

As novas demandas do mercado transformam o ambiente escolar em um espaço de reprodução dos interesses do capital, e a plataformização do ensino constitui um mecanismo para incorporar essas demandas, uma vez que as plataformas determinam os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, há um controle sobre a interação dos estudantes nas plataformas; enquanto as redes estaduais de ensino monitoram essas interações e buscam institucionalizar o uso contínuo das ferramentas, sem possibilitar o questionamento por parte dos professores ou a rejeição da tecnologia como método pedagógico. As plataformas padronizam as ferramentas educacionais, ao mesmo tempo, desconectam suas funcionalidades com a realidade escolar, impondo mecanismos de controle e reprodução dos seus próprios interesses, ligados ao mercado e incorporado com grande ênfase nas redes públicas estaduais de ensino.

De acordo com Neto (2024), em sua obra “Plataformização educacional no contexto do capitalismo de vigilância”, com o artifício de melhorar os índices educacionais, a compra de plataformas no mercado por parte da iniciativa pública transfere grande parte dos recursos públicos para esferas privadas e enfraquece os investimentos permanentes do setor público em estruturar e melhorar as redes estaduais de ensino.

Nesse contexto, o Todos Pela Educação (TPE) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e apartidária, fundada em 2006, que atua na defesa da melhoria da Educação Básica pública no Brasil. Sua estrutura organizacional é composta por instâncias de governança que garantem tanto a direção estratégica quanto a autonomia técnica de suas ações.

A governança institucional do TPE é formada por três órgãos principais: o Conselho Deliberativo, responsável por aprovar o plano estratégico e acompanhar sua implementação; o Conselho Consultivo, que contribui com análises e recomendações de especialistas; e o Conselho Fiscal, encarregado de supervisionar as contas e a transparência financeira da organização. Há, ainda, uma Assembleia Geral de associados, que se reúne, periodicamente, para aprovar relatórios, balanços e a gestão financeira da instituição.

A gestão executiva é conduzida por uma equipe técnica permanente, que tem autonomia para desenvolver estudos, análises e posicionamentos públicos, sem

necessidade de aprovação prévia dos conselhos. Essa equipe é responsável pela condução das atividades diárias, pela formulação de políticas de comunicação e mobilização e pela articulação com gestores públicos, parlamentares e entidades do setor educacional.

O TPE estrutura sua atuação em quatro grandes eixos estratégicos: (1) colocar e qualificar o tema da Educação pública no debate público; (2) produzir conhecimento técnico e estudos aplicados sobre políticas educacionais; (3) articular-se com tomadores de decisão — como governos, legisladores e gestores — para incidir em políticas públicas; e (4) monitorar e divulgar os avanços e retrocessos da Educação no país. Essa estrutura visa equilibrar *advocacy* político, produção técnica e mobilização social, articulando dimensões acadêmicas e midiáticas.

Em termos financeiros, o Todos Pela Educação não utiliza recursos públicos — sejam federais, estaduais ou municipais —, financiando-se, exclusivamente, por meio de doações privadas provenientes de pessoas físicas, fundações, institutos e empresas mantenedoras. A organização declara que os doadores não interferem nas decisões técnicas ou operacionais, o que, segundo seus estatutos, garante sua independência institucional.

Os membros e associados do TPE são pessoas com trajetórias ligadas à Educação, à gestão pública e ao setor privado, e participam das decisões estratégicas por meio dos conselhos e assembleias. Além disso, a instituição mantém uma equipe executiva profissionalizada, responsável pela elaboração de relatórios, análises de dados educacionais e acompanhamento de políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em síntese, a estrutura organizacional do Todos Pela Educação combina governança colegiada, autonomia técnica e financiamento privado, configurando-se como uma organização de *advocacy* e incidência política que busca influenciar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. Essa forma de organização reflete o perfil das novas organizações empresariais do campo educacional, que atuam de modo articulado com o Estado, mas preservando uma identidade formalmente independente e tecnicamente orientada.

No quadro 10, apresenta-se a estrutura organizacional do TPE em 2012, considerando seus principais representantes.

Quadro 10 – estrutura organizacional do TPE em 2012

Presidente	Jorge Gerdau Johannpeter
Conselho de governança	Ana Maria Diniz (Grupo Pão de Açucar) Antônio Jacinto Matias (Grupo Itaú) Beatriz Bier Johammpeter (Grupo Gerdau) Cesar Callegari (ex-secretário de Educação básica) Daniel Feffer (Grupo Suzano Celulose) Danilo Santos de Miranda (Serviço Social do Comércio) Denise Aguiar Alvarez (Grupo Bradesco) Fabio Coletti Barbosa (Grupo Abril) Fernão Bracher (Itaú BBA) José Francisco Soares Martins (Grupo Gerdau) José Roberto Marinho (Organização Globo) Luíz Norberto Pascoal (Grupo Dpachoal) Luíz Paulo Saade Montenegro (Instituto Paulo Montenegro) Maria Lucia Meirelles Reis (Instituto Faça Parte) Milu Villela (Grupo Itaú) Mozart Neves Ramos (UFPE) Ricardo Young da Silva (Instituto Ethos) Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna)
Comitê Gestor	Ana Maria Diniz (Grupo Pão de Açúcar) José Paulo Soares Martins (Grupo Gerdau) Luíz Norberto Pascoal (Grupo Dpachoal) Milu Villela (Grupo Itaú) Priscila Fonseca da Cruz (Instituto Faça Parte) Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna)
Conselho Fiscal	Carlos Mário Siffert (Grupo Promon) Horácio Lafer Piva (Klabin Irmãos & Cia) Jayme Sirotsky (TV Rede Brasil Sul)
Coordenação das comissões	Comunicação Ana Maria Diniz
	Articulação Milu Villela
	Técnica Viviane Senna
	Relações internacionais Luíz Norberto Paschoal
Equipe executiva	Priscila Fonseca da Cruz (Diretora-executiva) Andrea Bergamaschi (Coordenadora- Geral) Camilla Salmazi (Relações com a mídia) Carolina Fernandes (Campanhas e eventos) Diana Lima (Logística) Lucas Rodrigues (Estagiário de conteúdo) Mariana Mandelli (Jornalista) Rose Rodrigues (Financeiro) Simone Bega Harnik (Publicações)

Fonte: Todos Pela Educação (c2024). https://www.todospelaeducação.org.br.

No quadro 11, apresenta-se a estrutura organizacional do TPE em 2025, identificando os principais representantes legais. A apresentação da estrutura do Todos pela Educação em diferentes períodos (2012 e 2015) permite comparar os objetivos do grupo nos dois momentos analisados.

Quadro 11 – estrutura organizacional do TPE em 2025

Presidente	Priscila Cruz[27]
Presidente Executiva	Priscila Cruz
Conselho consultivo	Ana Maria S. Diniz D'Avila[28] Ana Amélia Inoue[29] Antônio Jacinto Matias[30] Fernando Luiz Abrucio[31] Jair Ribeiro da Silva Neto[32] Maria Lucia Meirelles Reis[33] Mozart Neves Ramos[34] Rodolfo Villela Marino[35]
Conselho Fiscal	Américo Mattar[36]

[27] Presidente e cofundadora do Todos Pela Educação. Mestre em Administração Pública pela *Harvard Kennedy School of Government*, recebeu o Prêmio de aluna destaque 2014/2015, graduada em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). "Equipe - Todos Pela Educação"

[28] Filha de Abílio Diniz, cofundador do Grupo Pão de Açúcar. Hoje é presidente do conselho do Grupo Pão de Açúcar. Formada em Administração de empresas pela FAAP. "Quem é Ana Maria Diniz, sogra de Mariana Rios e herdeira de fortuna de US$ 2 bilhões | Jornal Correio"

[29] Superintendente do Itaú Educação e Trabalho. Diretora do Instituto Acaia. "Ana Inoue: 2024 espera por realizações - Itaú Educação e Trabalho"

[30] Ex-vice-presidente de marketing do Itaú, que esteve à frente de grandes revoluções na comunicação do segmento bancário brasileiro. "https://abramark.com.br/academicos/antonio-jacinto-matias/"

[31] É um cientista político, Professor universitário e analista político brasileiro, conhecido, sobretudo, pela obra "Os Barões da Federação", Professor da FVG. "https://www.bing.com/search?q=fernando+luiz+abrucio+%7c+fgv+eaesp&cvid=70f7c346de1a4bbfbffbe65473b8c764&gs_lcrp=egrlzgdlkgyiabbfgdkybggaeeuyotigcaeqrrg8mgciahdrbxha0gehnjc2ajbqoagcclacaq&form=anab01&pc=dcts"

[32] É um empreendedor brasileiro, fundador e presidente da Associação Parceiros da Educaçãoe da Casa do Saber, além de coinvestidor e *operating partner* da Proz Educação, uma empresa voltada para a consolidação de escolas de ensino profissionalizante. "bing.com/ck/a?!&&p=9eb18ddb80884ba3aff137b24756149e251cbe1c60ee25e248cad0541b795606JmltdHM9MTc3NzA3NTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=Jair+Ribeiro+da+Silva+NetoJair+Ribeiro+da+Silva+Neto&u=a1aHR0cHM6Ly9leGFtZS5jb20vYXV0b3IvamFpci1yaWJlaXJvLWRhLXNpbHZhLW5ldG8vMS8&ntb=1"

[33] Foi presidente da Organização "Vida Nova", até 1993 responsável pela instalação e manutenção de duas creches: Girassol Encantado e creche Dom Bosco. "Conselho consultivo - DIVERSA - Educação inclusiva na prática"

[34] Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1977), doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e pós-doutorado em Química pela Politécnica de Milão – Itália (1987-1988). "https://www.escavador.com/sobre/598787/mozart-neves-ramos"

[35] Diretor vice-presidente do Itaúsa – a *holding* que controla o banco Itaú Unibanco, Duratex, Alpargatas e Itautec. Villela Marino é também membro do Conselho de Administração da instituição. "https://www.bing.com/search?q=Rodolfo+Villela+Marino&cvid=f4aff30f425a49a0854f9d54de902bff&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOdIBBzY4M2owajmoAgiwAgE&FORM=ANAB01&PC=DCTS"

[36] Engenheiro de Produção graduado também em Comércio Exterior e Pós-graduado em Gestão de Projetos, é diretor presidente da Fundação Telefônica Vivo. " bing.com/ck/a?!&&p=dfa528d53203f447a2ccd67e6fd37b197104be09a6bba4d67dbb8523b0cbc45aJmltdHM9MTc3NzA3NTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=+quem+é+Américo+Mattar&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZmFjZWJvb2suY29tL0Vk

	Anna Maria Temoteo Pereira[37] Gilberto Bagaiolo[38] Junio Fuentes[39]
Conselho deliberativo	Ana Amélia Inoue Binho Marques[40] Eduardo Mazzilli de Vassimon[41] Giovanni Harvey[42] Nina Beatriz Stocco Ranieri[43] Paula Louzano[44] Paulo Sergio Kakinoff[45]

dWNhV2Vlay9wb3N0cy9hbSVDMyVBOXJpY28tbWF0dGFyLSVDMyVBOS1kaXJldG9yLXByZXNpZGVudGUtbmEtZnVuZGElQzMlQTclQzMlQTNvLXRlbGVmJUMzJUI0bmljYS12aXZvZW5nZW5oZWlyby1kZS1wcm8vMzkxMjIzMzY5MzA5MTQxLw&ntb=1"

[37] Sócia na Beaba do Din Din Ltda, especializada em Outras atividades de ensino não especificadas anteriormente. Também desempenha a função de Diretor e Sócio na Associação Comunitária Despertar, cuja atuação é de Serviços de assistência social sem alojamento. "https://www.linkedin.com/in/anna-maria-pereira-684a7a158/"

[38] Sócio aposentado na *PricewaterhouseCoopers*. "https://youtu.be/9y4ldfOq0Vg?si=m7zkDa9GSFNoty_C"

[39] Possui graduação em Administração Pública pelo Fundação Getulio Vargas – SP (1994), mestrado em Administração pela Universidade de São Paulo (2001), doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (2005) e Ensino Médio pelo Colégio Etapa (1989). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Finanças, Risco de Mercado, Risco de Crédito, Bolsa de Valores – São Paulo." https://www.escavador.com/sobre/1071995/junio-fuentes"

[40] É superintendente do Itaú Educação e Trabalho, frente da Fundação Itaú com foco em educação profissional, juventudes e sua inclusão no mundo do trabalho. Psicóloga graduada pela PUC-SP, é especialista em educação. Foi professora e coordenadora de escolas de educação básica e formadora de professores de redes públicas. Atuou como assessora do Itaú BBA de 2005 a 2019. É diretora do Centro de Estudar Acaia Sagarana e conselheira em várias instituições do terceiro setor. No poder público, atuou como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e assessora do Ministério da Educação.." https://www.bing.com/search?q=Ana+Amélia+Inoue+Binho+Marques&cvid=3b5ce407194948188cc04c579c16144c&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOTIHCAEQ6wcYQNIBBzc2N2owajSoAgiwAgE&FORM=ANAB01&PC=DCTS"

[41] – Director General del Segmento Mayorista – Banco Itaú BBA S.A. (desde novembro de 2016)." f54b22bc-da62-4397-ad22-4e37a6a52ba1_2019.03.26-Comunicado-ao-Mercado.pdf"

[42] Foi consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em Cabo Verde, além de integrar o Fórum da Sociedade Civil no Fundo Monetário Internacional e no Banco Mundial. " bing.com/ck/a?!&&p=28889017221565bab6a0aff1ed8cd38c22692808fb8ffec56ddb1393525d539dJmltdHM9MTc3NzA3NTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly9iYW9iYS5vcmcuYnIvY29uaGVjYS1naW92YW5uaS1oYXJ2ZXktbm92by1kaXJldG9yLWV4ZWN1dGl2by1kby1mdW5kby1iYW9iYS8&ntb=1"

[43] É Professora Associada do Departamento de Direito do Estado e Presidente da Comissão de Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. É Coordenadora da Cátedra UNESCO de Direito à Educação. "https://www.escavador.com/sobre/2609001/nina-beatriz-stocco-ranieri"

[44] Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (1994) com doutorado em Política Educacional pela Universidade de Havard (2007) e mestrado em Educação Internacional Comparada pela Universidade de Stanford (1999). Trabalhou no Escritório Regional da UNESCO para América Latina e Caribe, em Santiago, Chile entre 2001 e 2004 na área de estatísticas educacionais. "https://www.escavador.com/sobre/9293206/paula-baptista-jorge-louzano"

[45] Atuou na indústria automobilística por 18 anos, em empresas como Volkswagen do Brasil, Grupo

	Ricardo Ubiraci Sennes[46] Priscila Cruz

Fonte: Todos Pela Educação (c2024). https://www.todospelaEducação.org.br.

A diferença entre a estrutura do Todos Pela Educação (TPE) em 2012 e 2025 pode ser compreendida como uma passagem de um movimento de advocacy educacional para uma engrenagem mais complexa de governança educacional, com maior capilaridade institucional, sofisticação técnica e influência direta sobre políticas públicas.

Em 2012, o TPE já se consolidava como um movimento da sociedade civil organizada, criado em 2006, com forte presença do empresariado nacional. Sua estrutura era marcada por: atuação prioritária como formulador de diagnósticos e metas nacionais, especialmente em torno da agenda da qualidade da Educação básica; ênfase na produção de indicadores educacionais, monitoramento de políticas e pressão pública sobre governos; discurso centrado no direito à Educação, na responsabilização do Estado e na melhoria de resultados (aprendizagem, fluxo escolar, IDEB); Relação indireta com o poder público, operando sobretudo como *think tank* e articulador de consensos, sem participação formal na implementação de políticas.

Nesse período, o TPE funcionava como um intelectual coletivo orgânico do empresariado, no sentido gramsciano, atuando, principalmente, no plano ideológico e

Volkswagen na Alemanha, Volkswagen Participações, e Audi Brasil. Posteriormente, comandou a GOL, companhia aérea brasileira, empresa na qual permaneceu por 10 anos. "bing.com/ck/a?!&&p=f1fd8213fc73867cf440798c108cf78a03aeea5c8f9ee8e2856250f967d49adfJmltdHM9MTc3NzA3NTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=quem+é+Paulo+Sergio+Kakinoff&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucGFucm90YXMuY29tLmJyL2dlbnRlL21vdmltZW50YWNhby8yMDI0LzAxL3BhdWxvLWtha2lub2ZmLWV4LWdvbC1hc3N1bWUtaG9qZS1jb21vLWNlby1kYS1wb3J0b18yMDE4MDAuaHRtbA&ntb=1"

[46]Possui graduação em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990), mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é diretor - Prospectiva Consultoria Brasileira de Assuntos Internacionais e professor doutor da Pontificia Universidade Católica. Tem experiência na área de Relações Internacionais, com ênfase em Economia Política Internacional, atuando principalmente nos seguintes temas: brasil, política externa brasileira, américa do sul, segurança regional e integração regional. "https://www.bing.com/search?q=quem+é+Ricardo+Ubiraci+Sennes&cvid=c76eab6f0cf0465f9b3898ed40cba11e&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOTIHCAEQ6wcYQNIBCDI5ODhqMGo0qAIIsAIB&FORM=ANAB01&PC=DCTS"

discursivo, contribuindo para a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educacionais orientadas por eficiência, avaliação e resultados.

Em 2025, por sua vez, o TPE apresenta uma estrutura significativamente mais complexa, profissionalizada e integrada ao Estado, caracterizada por: atuação direta na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, inclusive participando de grupos técnicos, conselhos e processos de regulamentação; Forte protagonismo na agenda da BNCC, do Novo Ensino Médio, da formação docente, da governança educacional e das avaliações em larga escala; ampliação das parcerias com fundações empresariais (como Lemann, Itaú Social, Instituto Unibanco), organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial) e governos estaduais; produção de materiais técnicos, notas orientadoras, guias de implementação e plataformas de gestão, aproximando-se de funções historicamente estatais; consolidação como um nó central em redes público-privadas, articulando interesses empresariais, organismos multilaterais e políticas educacionais nacionais.

Assim, se em 2012 o TPE atuava sobretudo como instância de pressão e legitimação discursiva das reformas, em 2025 ele se configura como um agente estruturante da governança educacional, contribuindo para deslocar decisões pedagógicas e curriculares do campo democrático para arenas técnico-gerenciais. Esse deslocamento reforça a leitura crítica de que o TPE não opera como ator externo ao Estado, mas como parte constitutiva de um projeto hegemônico de Educação, alinhado à racionalidade neoliberal, no qual a Educação pública é regulada por métricas, competências e lógicas de mercado.

Esse movimento evidencia a transição do TPE de um movimento de advocacy para uma infraestrutura de poder educacional, com capacidade de induzir políticas, orientar currículos e redefinir o sentido social da escola pública brasileira.

Em uma sociedade globalizada, caracterizada pelo sistema econômico capitalista, a utilização da mais-valia, considerando as relações de trabalho, tornou-se fundamental para que o modelo do capital se instalasse e conseguisse se manter.

Assim, um grupo de empresas, ligados por uma estrutura de poder econômico, busca alianças, interligando diversos segmentos para manter laços políticos e intervir nas políticas educacionais, em especial do Ensino Médio público estadual, para introduzir, na formação das juventudes, algumas habilidades e competências que possam garantir, quando estiverem no mundo do trabalho, o aceite e a valorização das novas formas do trabalho precarizado, flexível e adaptável ao gosto da burguesia.

A atuação dos aparelhos privados de hegemonia no campo educacional brasileiro intensificou-se nas últimas décadas, especialmente a partir da consolidação de organizações empresariais que passaram a intervir diretamente na formulação, implementação e legitimação das políticas públicas de Educação. Nesse contexto, o Movimento Todos Pela Educação (TPE) constitui-se como um exemplo paradigmático de como interesses privados se articulam ao Estado para produzir consensos relativos a determinadas concepções de qualidade educacional, currículo e gestão escolar (Shiroma; Evangelista, 2014; Peroni, 2018).

Para Gramsci (1978), tais organizações podem ser compreendidas como aparelhos privados de hegemonia, isto é, instâncias da sociedade civil que atuam na produção de consenso e na direção moral e intelectual da sociedade, sem recorrer diretamente à coerção. O TPE não se apresenta como um agente externo ou antagonista ao Estado, mas como parceiro “técnico”, “especializado” e “neutro”, ocupando posições estratégicas na definição de agendas, metas e indicadores educacionais, especialmente com base em discursos sobre eficiência, resultados e modernização do Ensino Médio (Saviani, 2007; Dourado, 2018).

No que se refere às juventudes, a atuação desses aparelhos privados tem produzido efeitos significativos na forma como os jovens são concebidos e interpelados pelas políticas educacionais. O discurso do protagonismo juvenil, amplamente difundido pelo TPE e incorporado à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, desloca a responsabilidade pela trajetória escolar e profissional para o indivíduo, ocultando as determinações estruturais das desigualdades sociais (Dayrell, 2007; Scotta, 2021). As juventudes das classes populares passam a ser formadas com base na lógica da adaptabilidade, da empregabilidade precoce e do empreendedorismo de sobrevivência, em detrimento de uma formação humana, científica, crítica e emancipatória (Arroyo, 2014; Mazetto, 2021).

Nesse sentido, o controle da Educação exercido por esses aparelhos privados não se limita à dimensão administrativa ou financeira, mas incide, diretamente, sobre o sentido social da escola pública e sobre o projeto de formação destinado às juventudes. Ao privilegiar competências socioemocionais, itinerários flexíveis e parcerias público-privadas, a agenda impulsionada pelo TPE contribui para a fragmentação curricular e para a reprodução de uma escola dual, na qual aos jovens da rede pública estadual é reservado um ensino pragmático e funcional ao mercado, enquanto a formação ampla e crítica permanece restrita a setores privilegiados da

sociedade (Saviani, 2008; Bernstein, 1996).

Dessa forma, a atuação do Todos Pela Educação, articulada a organismos internacionais e fundações empresariais, revela-se como parte de um projeto hegemônico de Educação, que redefine a função do Estado, reconfigura o trabalho docente e orienta a formação das juventudes segundo os imperativos do capital. Tal processo reforça a necessidade de compreender a Educação não apenas como política pública, mas como campo de disputa, no qual se confrontam projetos societários distintos e antagônicos (Peroni; Caetano, 2015; Shiroma; Evangelista, 2014).

Para Martins (2023),

> a ampliação dos parceiros e a projeção midiática fizeram com que o TPE alcançasse o estatuto de “especialista em Educação”, tornando-se um movimento de dimensão nacional. Entretanto, dentro de sua estrutura organizativa, os lugares de decisão (presidência, conselhos, coordenação) ainda são ocupados, predominantemente, por empresários, os quais demarcam as diretrizes e interesses fundamentais desse movimento (Martins, 2023, p. 64).

Uma grande divulgação em meios midiáticos projetou o TPE como uma alternativa com a cara de parceira e filantropia, deixando o grupo com a roupagem de ajudadores da Educação. Essa estratégia fez com que o TPE alcançasse grande prestígio pela sociedade civil e política, uma vez que ganhou o *status* de “especialista em Educação”.

A estrutura organizativa construída pelo grupo Todos pela Educação (TPE) expandiu-se por todo o território nacional, conferindo ao grupo maior notoriedade e relevância. Esse processo ocorreu à medida que foram inseridos na esfera política parlamentares comprometidos com a defesa da atuação do TPE na formulação e implementação das reformas educacionais, especialmente no ensino público estadual, como estratégia para atender, também, às exigências internacionais relacionadas aos fluxos de recursos e aos acordos estabelecidos entre agências internacionais e o mercado global. Na mesma medida em que se constrói, na sociedade civil, a concepção de que o Todos pela Educação (TPE) é um conjunto de organizações voltadas à melhoria da Educação Pública, observa-se que a maioria dos cargos de presidência, conselho e coordenação é ocupada por empresários. Esses atores atuam no direcionamento das diretrizes e na defesa de seus interesses no interior do movimento e, em articulação com lideranças políticas, buscam assegurar

as reformas necessárias para intensificar a relação público-privada, ampliando a interferência de interesses liberais e orientados pelas demandas do mercado nos objetivos centrais da Educação Pública.

Para Martins (2023),

> é imperativo destacar que a participação simultânea em instituições de natureza tão diversa confere ao TPE capilaridade, legitimação, além de circulação e compartilhamento de suas ideias e valores, como a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado como no conjunto da sociedade, contribuindo, dessa forma para a criação e consolidação de consensos (Martins, 2023, p. 34).

O grupo de coalisão formado pela TPE, costurado com diversos setores representativos da economia, bem como setores de visibilidade comercial, constroem a legitimação e incorporação das políticas educacionais com base na defesa da filantropia, no voluntariado e na responsabilidade social empresarial. São esses artifícios que colocam as parcerias público/privado mais em evidência nas últimas décadas. Esses grupos adentram nas esferas políticas exercendo uma relação de poder e pressão para produzir legislações no ambiente democrático, a fim de garantir suas disputas de políticas que introduzam a possibilidade de demanda do setor privado, agindo e ditando ações de interesse dos grupos de coalizão presentes no ambiente político.

Nesse contexto, o Todos pela Educação (TPE) não se insere como um agente externo ou estranho ao aparelho do Estado, mas como um agente contribuidor para a “melhoria do Ensino Público”. Essa dinâmica encontra ressonância na análise crítica na obra de Demerval Saviani (2007), acerca do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado no governo Lula. Para o autor, embora o PDE se apresente como um plano articulador e indutor de melhorias na Educação Básica, ele também incorpora uma lógica de fragmentação das políticas educacionais, de responsabilização dos entes federados e das escolas, além de abrir espaço para a intensificação da presença do setor privado na Educação pública. Assim, a partir de um discurso de modernização e racionalidade técnica, consolidam-se mecanismos que deslocam a responsabilidade do Estado e ampliam a atuação de agentes privados para a definição dos rumos da Educação Pública.

O Ensino Médio público estadual, em especial, torna-se o foco das disputas, uma vez que é nas juventudes que se busca introduzir uma Educação a serviço do

capital, a incorporação de conteúdos e ideologias neoliberais, a desvalorização do Estado nas políticas educacionais e do trabalho e a incorporação do empreendedorismo como meio de se desligar do controle Estatal, de modo que o novo trabalhador seja o único e exclusivo responsável pelo seu êxito ou fracasso no mundo do trabalho.

A partir do momento que o Estado “entrega” para os setores privados gerirem e induzirem a elaboração de políticas públicas para o Ensino Médio público estadual, os artifícios criados tanto por parte dos governos como das empresas privadas, formam o consenso de que, devido às deficiências que o Estado tem em gerir a Educação, o setor privado, a partir de um conceito filantrópico e de “parceria”, pode promover as mudanças necessárias ao campo educacional. No entanto, as mudanças implementadas na realidade são objetivos direcionados aos interesses do capital.

Segundo Martins (2023),

> fomentada por organizações empresariais, um contexto de abertura à participação no Estado, a mobilização empreendida por esses sujeitos em torno da reorganização da Educação pública apresenta-se simultaneamente como resposta às pressões internacionais e como possibilidade de articular junto aos governos um projeto único para toda a nação. O surgimento e as estratégias de atuação do TPE demonstram precisamente como este projeto é construído e por que coincide com as propostas dos governos atuais (Martins, 2023, p. 34).

Estimulada pelas organizações empresariais nas últimas décadas e em processo de aceleração nos últimos anos, a facilitação da abertura ao mercado por políticas de governos neoliberais e ao mesmo tempo pela não ruptura pelos governos progressistas, tem percebido que houve uma mobilização pelo TPE no sentido de reorganizar a Educação pública, em especial, o Ensino Médio público estadual, buscando padronizar o ensino nos moldes internacionais do capital, trabalhando nas disputas políticas para concretizar o novo projeto de sociedade.

É importante considerar que, nos governos Lula e Dilma, não houve uma ruptura considerável dessa escalada empresarial nas políticas de Educação pública. Pelo contrário, para a articulação das políticas públicas em Educação, foi permissivo e inevitável uma estrutura já presente desses governos que intensificou a possibilidade de que a iniciativa privada formasse parcerias significativas na Educação e no governo Temer e Bolsonaro, a presença da iniciativa privada tem se configurado como Lei, acirrando ainda mais as disputas pelo campo da Educação no Brasil. A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/17 é um exemplo disso, uma

vez que trata da interferência de setores da economia, bem como um currículo voltado para o mercado como parâmetro de formação das juventudes.

Para Martins (2023),

> o TPE possui 5 bandeiras: 1 – currículo: o país precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo. 2 – Valorização dos Professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente. 3 – Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da Educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos Professores e aos gestores sobre o que os alunos aprendam e deixaram de aprender. 4 – Responsabilização dos gestores: Os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos. 5 – Melhora das condições para a aprendizagem: O país deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação (Martins, 2023, p. 44).

As estratégias do TPE estão além das perspectivas locais ou regionais. A estratégia dos grandes organismos privados é padronizar o currículo pautado às exigências do mercado nacionalmente, com objetivos determinados para a garantia de uma maior abrangência das políticas educacionais voltadas ao mercado.

Assim, a troca ou a chamada parceria público/privada cumpre a sua função de interferência no ensino de acordo com os interesses do capital, e o Estado garante os dados quantitativos nas avaliações externas para a garantia dos financiamentos por meio dos acordos internacionais.

Essa dinâmica de “parcerias” favorece dois lados: as grandes organizações financeiras e o Estado como mantenedor dos índices educacionais, porém mascara a realidade e as desigualdades do ensino existente em diferentes territórios brasileiros.

Para Martins (2023),

> a Estrutura TPE fundamenta-se a partir de um projeto, mas que específica, é um projeto de nação e reorganização dos objetivos educacionais frente as exigências do mercado internacional como Agência financeira internacional ligada à ONU, que condiciona empréstimos e financiamentos à adoção de reformas educacionais voltadas para eficiência, empregabilidade e gestão por resultados; o Fundo Monetário Internacional (FMI) que embora não seja voltado diretamente à Educação, o FMI impõe políticas de austeridade e ajuste fiscal que afetam o financiamento público da Educação; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é a Principal difusora de modelos de avaliação e comparação internacional, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*); a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que Produz relatórios globais e metas para a Educação, como a Agenda

> Educação 2030 (ODS 4), que defende a princípio a Educação como direito humano e fator de desenvolvimento sustentável, mas também alinhada a metas de competitividade e produtividade; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia projetos educacionais na América Latina com ênfase em inovação, tecnologia educacional e avaliação de desempenho; Fundações e institutos privados globais como a Fundação Gates (Bill & Melinda Gates Foundation): Foco em avaliação e tecnologia educacional, Fundação Lemann (Brasil, mas com alianças internacionais): Implementa políticas inspiradas pela OCDE e pelo Banco Mundial, Fundação Ford, Fundação Kellogg, Open Societ que apoiam pesquisas e advocacy educacional, mas também direcionam agendas de "inovação social", a Teach For All / Ensina Brasil: Modelos de formação docente gerencialista, dentre outros (Martins, 2023, p.44).

A estrutura do Todos Pela Educação (TPE) fundamenta-se em um projeto que extrapola a esfera educacional, configurando-se como um projeto de nação orientado pela reorganização dos objetivos da Educação pública segundo as exigências do mercado internacional.

Tal projeto articula-se a uma ampla rede de organismos financeiros multilaterais, agências internacionais e fundações privadas que incidem, diretamente, sobre as políticas educacionais brasileiras. Organizações como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, a UNESCO e o BID atuam como difusoras de diretrizes que condicionam financiamentos, avaliações e metas educacionais à lógica da eficiência, da empregabilidade, da gestão por resultados e da competitividade internacional. Paralelamente, fundações e institutos privados globais e nacionais — como Gates, Lemann, Ford, Kellogg, Open Society e iniciativas como Teach For All/Ensina Brasil — desempenham função estratégica na produção de consensos, no financiamento de pesquisas, no advocacy educacional e na implementação de modelos gerencialistas de formação docente e avaliação.

Conforme analisa Martins (2023), essa rede de inter-relações consolida uma hegemonia educacional que subordina a Educação pública a parâmetros empresariais e neoliberais, redefinindo seu sentido social e político e orientando-a para a adaptação às demandas do capital, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Essa abertura de portas do setor público para o setor privado não se resume apenas na contribuição de conhecimento técnico para a gestão da Educação, pelo contrário, esse artifício é o princípio para a entrada dessas organizações. A partir do momento que elas firmam parcerias, oferecem e pressionam o campo político para elaborar legislações que atendam aos interesses deles. É nesse contexto que justifica o interesse dos organismos empresariais no poder público: transformar a Educação em uma demanda de mercado, fonte de ampliação dos negócios e desvinculação da

função social da escola pública, que é oferecer Ensino Público de qualidade e gratuito, principalmente para as juventudes das classes populares.

Juntamente à tomada da Educação pública, essas grandes corporações, entrelaçadas por diversos segmentos da sociedade como educacional, financeira, comércio e serviços, introduzem suas demandas tanto econômicas como ideológicas e curriculares no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os grupos empresariais introduzem ao ambiente escolar uma perspectiva necessária para que os futuros profissionais estejam adaptados aos anseios do mercado, tanto na flexibilidade, adaptabilidade e mudança nas ocupações laborais no novo mundo do trabalho.

Para Bruno (2011),

> o grande desafio para o capitalismo na contemporaneidade é “como impor o trabalho enquanto controle social numa situação em que o capital se mundializou”, e o uso das novas tecnologias é redutor de trabalho vivo, aumentando o desemprego estrutural. Nesse contexto, continua a autora, a Educação teve que ser reformulada. A pedagogia das competências “é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital”, encarregando-se da reprodução da classe trabalhadora em diferentes âmbitos (Bruno, 2011, p. 553).

Ao adotar os modelos padronizados de trabalho internacionalmente, o Brasil também buscou adotar tais parâmetros, e o objetivo maior do capitalismo é tornar o trabalho uma forma de controle social, haja vista que o capital está ligado às exigências internacionais. Em contrapartida, o desemprego estrutural torna-se cada vez mais presente na sociedade contemporânea, considerando os novos modelos de trabalho em relação ao uso das novas tecnologias. Para Antunes (2018;2020), o desemprego estrutural constitui uma das marcas centrais do capitalismo contemporâneo, intensificado pela reestruturação produtiva, pela automação e pela incorporação de novas tecnologias, que reduzem a necessidade de trabalho vivo e ampliam a precarização, a informalidade e a instabilidade das relações de trabalho (Antunes, 2018; 2020). De acordo com Antunes (2018), “o desemprego estrutural, a informalidade, a terceirização e a flexibilização tornaram-se elementos constitutivos do capitalismo contemporâneo, aprofundados pelo uso intensivo das novas tecnologias e pela lógica da acumulação flexível.” (Antunes, 2018, p. 41).

Em decorrência do reordenamento das novas formas do mundo do trabalho, a Educação também passou por reformulações. Foi necessário se pensar a Educação com base em uma ideologia privada, detentora dos meios de produção e serviços,

transformadora do próprio sujeito com base na lógica meritocrática e disfarçada de inovação e competência. Passa-se, então, a pensar a Educação como competências e habilidades, em que o sujeito está subordinado à aprendizagem das novas necessidades do capital, reproduzindo a lógica dominante e a exploração por parte do mercado.

Assim, há um campo educacional como ferramenta para que o capital incorpore suas novas necessidades em curto prazo, bem como aos futuros trabalhadores.

Ainda para Bruno (2011),

> ainda que a produção de capacidade de trabalho exija mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo; ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema (Bruno, 2011, p. 554).

As novas demandas da Educação organizadas pelo capital, embora apresentadas como ampliação do tempo de escolaridade e como incorporação de conhecimentos mais complexos, não se configuram, na prática, como uma Educação capaz de oferecer uma formação teórica sólida e investigativa. Esse modelo não possibilita aos estudantes da escola pública compreenderem, de forma crítica, as desigualdades sociais nas quais estão inseridos, tampouco desenvolverem condições para superá-las. Ao contrário, o objetivo central dessa configuração educacional é assegurar um aprendizado de caráter instrumental, fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências, flexível e adaptado às exigências do sistema e aos interesses do capital, conforme também analisado por Saviani (2008;2011), Apple (2003;2011), Bernstein (1996;2000) e Antunes (2009;2018).

Configura-se por meio dessa perspectiva de formação uma falsa percepção de avanço no conhecimento, que na prática é a tomada do ambiente educacional para desenvolver nas juventudes da escola pública um conhecimento raso de ciência e repleto de habilidades para o mercado contemporâneo, pautado na subserviência ao capital.

Por fim, os discursos parlamentares que sustentaram a Reforma do Ensino Médio revelam a crescente centralidade da iniciativa privada a respeito da definição das políticas educacionais. Ao longo do processo legislativo, observa-se a recorrência de argumentos que naturalizam a presença de fundações empresariais, organismos

internacionais e parcerias público-privadas como soluções técnicas e inevitáveis para os problemas da Educação pública.

Essa ênfase privada não emerge apenas como apoio externo ao Estado, mas como elemento estruturante da própria formulação das políticas, influenciando concepções de currículo, gestão e formação juvenil. Dessa forma, os discursos analisados evidenciam a consolidação de um projeto hegemônico no qual a Educação pública passa a ser orientada por racionalidades empresariais, abrindo caminho para a próxima seção, em que aprofunda como essa influência privada se materializa nos discursos parlamentares e nas disputas a respeito do direcionamento da política educacional no contexto da Reforma do Ensino Médio.

5. ANÁLISE DISCURSIVA DA AGENDA PARLAMENTAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO – 2013 A 2024

Nesta seção, busca-se analisar, à luz da Análise (Crítica) de Discurso, a agenda parlamentar no contexto da Reforma do Ensino Médio brasileiro, referente ao período compreendido entre 2013 e 2024, com ênfase nas disputas de sentidos que atravessam as legislações e os discursos produzidos no Congresso Nacional. Constituem o corpus central desta pesquisa a Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, assim como as reformulações recentes das diretrizes do Ensino Médio, expressas no Projeto de Lei n.º 5.230/2023 e na Lei n.º 14.945/2024.

A análise busca identificar como os discursos parlamentares constroem e legitimam determinadas concepções de Educação, juventude, qualidade e trabalho, mobilizando noções como flexibilidade curricular, protagonismo juvenil, empregabilidade e adequação às demandas do mercado. Evidencia-se que tais discursos não se apresentam de forma neutra, mas são atravessados por uma racionalidade neoliberal que articula interesses do setor privado, organismos empresariais e agendas internacionais às políticas educacionais nacionais.

Ao examinar as condições de produção desses discursos, investiga-se, neste capítulo, como a Reforma do Ensino Médio se constitui como parte de um projeto hegemônico mais amplo, no qual o Parlamento atua como espaço privilegiado de institucionalização de sentidos que reforçam a lógica da responsabilização individual, da fragmentação curricular e da subordinação da formação escolar às exigências do mundo do trabalho precarizado. Por meio da Análise (Crítica) de Discurso busca-se entender como a agenda legislativa contribui para a consolidação de um modelo de Ensino Médio alinhado às demandas do capital, tensionando o direito à Educação pública, integral e socialmente referenciada.

No campo da direita parlamentar, predomina um discurso que apresenta a Reforma como uma resposta moderna e necessária diante da suposta obsolescência do Ensino Médio tradicional. Deputados e senadores vinculados a partidos liberal-conservadores afirmam que o modelo anterior seria rígido, enciclopédico e incapaz de dialogar com as demandas do mundo contemporâneo.

De acordo com Ferretti (2018; 2021) e Mônica Ribeiro (2017; 2020), o discurso parlamentar liberal-conservador sobre a Reforma do Ensino Médio constitui um

dispositivo ideológico que naturaliza a subordinação da Educação às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que desqualifica a escola pública como espaço de formação crítica. Trata-se, portanto, de um discurso hegemônico que redefine a função do Ensino Médio, não como direito social, mas como instrumento de ajustamento das juventudes às condições precarizadas do mundo do trabalho.

Para Ferretti (2018; 2021), o argumento da modernização inibe a redução do sentido formativo da Educação Básica, ao deslocar o foco da formação integral para a adaptação flexível ao mercado de trabalho. A crítica à “rigidez curricular” não se traduz em ampliação do direito ao conhecimento, mas em fragmentação curricular e hierarquização de saberes, aprofundando desigualdades educacionais. Nesse sentido, a flexibilização defendida nos discursos parlamentares não representa liberdade formativa, mas um mecanismo de diferenciação estrutural entre trajetórias escolares, sobretudo para estudantes das classes populares.

Mônica Ribeiro (2017; 2020) reforça que o discurso da obsolescência do Ensino Médio tradicional se assenta em uma concepção instrumental de Educação, alinhada às exigências do capital e às recomendações de organismos internacionais. Para a autora, a inovação e a escolha individual revelam a responsabilização do próprio estudante por seu percurso formativo, deslocando do Estado a garantia de uma Educação pública, universal e socialmente referenciada. Assim, a reforma passa a ser apresentada como solução técnica para problemas estruturais, quando, na realidade, aprofunda a lógica meritocrática e seletiva do sistema educacional.

Assim, defendem itinerários formativos e flexibilização curricular como formas de ampliar escolhas individuais, promover protagonismo juvenil e aproximar a escola do mercado de trabalho. Nesse discurso, a juventude surge como sujeito desejoso de liberdade e autonomia para traçar percursos de aprendizagem personalizados; enquanto a escola é representada como instituição presa ao passado, necessitando adaptar-se às competências do século XXI.

De acordo com Bairros (2024), as opções apresentadas aos estudantes são limitadas ao conjunto disponibilizado pelo sistema; portanto, não se pode afirmar que o estudante realiza uma escolha efetiva. Caso deseje seguir um itinerário que não esteja previsto, essa alternativa não está disponível. Observa-se, ainda, a falta de estrutura nas escolas para viabilizar essas escolhas, a ausência de políticas públicas que promovam o protagonismo juvenil, a insuficiência de investimentos, a carência de formação adequada para os professores e a precariedade salarial, que obriga muitos

docentes a exercerem múltiplas atividades para sua subsistência (Bairros, 2024, p.7).

Neste contexto, entretanto, opera uma naturalização das desigualdades sociais ao tratar a flexibilização como um processo dito neutro. Ao transferir para o estudante a responsabilidade pela escolha de percursos, tal discurso encobre as diferenças materiais entre escolas, regiões e classes sociais. Na prática, escolhas “livres” tornam-se escolhas constrangidas. Portanto, esse discurso revela o que se pode denominar violência simbólica, no sentido Bourdieusiano, pois transfere para o indivíduo o peso de desigualdades estruturais historicamente produzidas pela própria organização social.

No debate parlamentar e nas disputas da Reforma do Ensino Médio, não se observa, apenas, uma clivagem partidária entre esquerda e direita, mas a atuação de dois projetos educacionais em disputa, ancorados em matrizes ideológicas distintas.

De um lado, configura-se um movimento que defende a Educação pública como direito social, articulado, historicamente, a partidos progressistas, sindicatos, entidades científicas e movimentos sociais. Esse campo sustenta a concepção de escola pública estatal, gratuita, laica e socialmente referenciada, compreendendo a Educação como responsabilidade indelegável do Estado e condição para a formação humana integral, crítica e emancipatória. Conforme Saviani (2007), trata-se de uma perspectiva que entende a Educação como parte do projeto democrático de nação e como instrumento de enfrentamento das desigualdades estruturais do capitalismo dependente brasileiro.

De outro lado, consolida-se um movimento alinhado à lógica da privatização e mercantilização da Educação, fortemente vinculado a setores empresariais, fundações privadas, organismos internacionais e parlamentares de orientação liberal-conservadora. Nesse campo, a Educação passa a ser concebida, prioritariamente, como meio de formação de capital humano, orientada pelas demandas do mercado de trabalho, pela flexibilização curricular, pela lógica da eficiência, da empregabilidade e da responsabilização individual. Como analisam Ferretti e Mônica Ribeiro (2018), esse discurso se apresenta como “moderno” e “inovador”, ao mesmo tempo em que desqualifica o Ensino Médio tradicional como rígido, enciclopédico e desconectado da realidade juvenil.

Essa oposição não é apenas discursiva, mas materializa-se nas políticas públicas, especialmente na Reforma do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017, que expressa, segundo Frigotto (2016) e Martins (2023), um projeto hegemônico de

reconfiguração da escola pública, orientado pela ampliação das parcerias público-privadas, pela atuação de organismos privados de hegemonia e pela subordinação da Educação às exigências do capital.

Esse discurso reposiciona a escola pública como espaço de formação integral, cidadã, crítica e universal. Critica-se a fragmentação curricular, o aumento da carga sobre Professores e a precarização decorrente da contratação de docentes não licenciados para ministrar disciplinas de “projeto de vida” ou áreas correlatas. Ao enfatizar o direito à Educação de qualidade, esse campo discursivo reposiciona o debate no plano político e social, evidenciando que as reformas não são neutras, mas expressam disputas de classe e de projetos societários.

No entanto, também é possível reconhecer limites na atuação discursiva da esquerda, que, às vezes, se concentra mais na negação da Reforma do que na elaboração de propostas alternativas detalhadas para reorganização curricular. Ainda assim, sua crítica reposiciona a dimensão democrática do debate e recupera a centralidade da juventude como sujeito de direitos.

Apesar de diferentes movimentos, ambos os blocos compartilham certas convergências discursivas. Tanto direita quanto esquerda reconhecem a existência de uma crise no Ensino Médio e reivindicam representar a juventude, embora muitas vezes falando em seu nome sem incorporar, plenamente, suas vozes e experiências.

A disputa não está no diagnóstico da crise, mas nas causas atribuídas e nas soluções defendidas. Para a direita, trata-se de modernizar e flexibilizar a escola para torná-la mais eficiente e conectada ao mercado. Para a esquerda, trata-se de democratizar a escola, garantir equidade e combater a transformação da Educação em mera preparação para o trabalho.

Assim, o parlamento torna-se palco de uma disputa por hegemonia dos sentidos da Educação. A direita tenta despolitizar a reforma ao apresentá-la como um ajuste técnico inevitável; a esquerda, ao contrário, reinsere a dimensão política ao denunciar os interesses econômicos envolvidos e os efeitos excludentes da política educacional. Em ambos os casos, as juventudes são representadas como categoria homogênea, quando na realidade constituem sujeitos múltiplos, marcados por desigualdades de classe, gênero, raça e território.

Dessa forma, a Análise (Crítica) dos Discursos parlamentares revela que o debate relativo à Reforma do Ensino Médio ultrapassa questões pedagógicas e se inscreve em um conflito mais amplo sobre a função da Educação na sociedade. A

disputa entre flexibilização e democratização, entre mercado e direitos, entre eficiência e equidade, manifesta o embate entre projetos distintos de país e de futuro para as juventudes brasileiras.

Nessas legislações, foi possível comparar e avaliar quais são as necessidades consideradas para a criação das referidas leis e como estas impactam as relações educacionais nessa etapa de ensino.

Buscaram-se destacar os dados implícitos presentes nas legislações e nas declarações dos parlamentares durante a elaboração e implementação dessas normas. Além disso, procura-se investigar como, e em que medida, tais legislações correspondem à concretização das demandas dos grupos de hegemonia historicamente presentes no país, os quais orientam as políticas educacionais segundo a lógica burguesa e os interesses de organismos internacionais que utilizam este segmento da sociedade para avançar suas estratégias de inserção no mercado global. Ao se deparar com contradições entre o que se escreve e o que se concretiza, o texto possibilita uma análise criteriosa das razões para justificar o fracasso do Ensino Médio público estadual no Brasil, adaptando um modelo empresarial de ensino como meio de emplacar os interesses privados de poder e preparando a sociedade para a naturalização das mazelas impostas pelo capitalismo como forma de expandir o capital aos grupos hegemônicos na área da Educação.

Para essa análise, utilizou-se, como ponto de partida, do referencial da Análise (Crítica) de Discurso proposto por Orlandi (1999) e Fairclough (2001), observado por três pontos fundamentais de análise: o primeiro aspecto refere-se à formação discursiva, que se constitui pelas condições ideológicas próprias do contexto histórico em que o discurso ocorre; tais condições determinam o que pode ou não ser dito. O interdiscurso, por sua vez, é definido pelos discursos anteriores ao momento discursivo atual, funcionando como referência que molda, justifica ou restringe o discurso que será enunciado. Outro elemento central da análise é o silenciamento, que se manifesta nos discursos excluídos, não articulados ou negados, especialmente em situações de contradição discursiva, evidenciando os limites e tensões da produção de sentido.

As movimentações privatistas, combinadas com o contexto político, especialmente após a ruptura governamental ocorrida em 2016, abriram o ambiente para a atuação de grupos de interesse, como organismos empresariais e bancadas legislativas, que compreenderam a oportunidade de implementar reformas na

Educação voltadas para seus interesses particulares. O espaço público, nesse cenário, passou a funcionar como um mecanismo de legitimação dessas mudanças, formalizadas por meio de leis que poderiam ser reproduzidas e aplicadas em nível nacional n. A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei 13.415/17, constituiu uma vitória para os atores interessados em alinhar as demandas dos organismos internacionais aos interesses da burguesia nacional, transformando o Ensino Médio público estadual em um laboratório para os setores empresariais capitalistas. Nesse espaço, foram reproduzidas duas ideologias centrais: o privatismo e a desregulação dos direitos trabalhistas, incorporando conceitos como autonomia, empreendedorismo e meritocracia, por meio de conteúdos escolares pouco científicos e carregados das lógicas dos novos moldes do mundo do trabalho.

A partir da discussão dos autores Orlandi (1999) e Fairclough (2001), é possível analisar os discursos parlamentares e identificar a consolidação de um contexto neoliberal, no qual a Educação passa a ser compreendida sobretudo por objetivos de produtividade, eficiência e empregabilidade. Essa perspectiva se evidencia, por exemplo, na ênfase no trabalho informal, desvinculado das regras trabalhistas vigentes, revelando como o discurso educativo se articula às demandas do mercado e à lógica neoliberal. O interdiscurso, segundo Orlandi (1999), evidencia-se quando se argumenta que, historicamente, o Ensino Médio apresenta diversos gargalos, como elevados índices de evasão escolar e a desmotivação dos jovens em estudar. Nesse contexto, legitima-se o discurso da modernização, que se apresenta como mais aberto e flexível, ao mesmo tempo em que desqualifica o ensino anterior, retratando-o como ultrapassado e inadequado às novas demandas do mercado. A história das reformas educacionais para o Ensino Médio público estadual no Brasil ocorreu com base em um contexto de interesses ao longo dos períodos políticos, com ênfase, a partir da década de 1990, na abertura ao mercado internacional, conforme apresentado nas seções anteriores. Essa disputa por justificar a necessidade de elaborar um modelo que atendesse o ensino em sua essência não desconsiderou a intenção de transformar o ambiente escolar em um espaço permeado por interesses empresariais, com o objetivo de garantir um modelo de ensino moldado à lógica das demandas de trabalho ao longo do tempo.

Essa característica de interesses distantes do conhecimento acadêmico e voltado para a formação para o trabalho como motivação maior tem levado o Ensino Médio público estadual brasileiro a sofrer inúmeras descontinuidade de políticas

educacionais que supram as necessidades dos jovens, acirrando, assim, a desigualdade entre aqueles que estão presentes na Educação privada e no ensino público.

Analisando esse período histórico, percebe-se o primeiro momento de disputa política no Ensino Médio Público estadual e profissional, conforme indicado na seção 2ª do Decreto n.º 2.208, de 1997, e evidenciado na aprovação, nos anos de 1998 e 1999, das DCNEMs e DCNEPs, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Após o primeiro período, situado na década de 1990, marcado pela consolidação de reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, observa-se um momento de contestação, revisão e inflexão normativa no campo das políticas voltadas ao Ensino Médio. Esse segundo período caracteriza-se pelas tentativas de recomposição do sentido da Educação Básica, expressas em marcos legais como o Decreto n.º 5.154/2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/1997 e reabriu a possibilidade de articulação entre formação geral e Educação Profissional. Também se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, que reafirmaram a concepção de formação humana integral, a valorização do trabalho como princípio educativo e a integração entre ciência, cultura e tecnologia. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), esse período não representa uma ruptura completa com o projeto anterior, mas sim um campo de disputas, no qual diferentes concepções de Educação passam a tensionar o sentido das políticas públicas.

Do mesmo modo, Ramos (2011; 2014) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicam que tais normativas expressam esforços de resistência à dualidade estrutural do Ensino Médio, ainda que limitados pelas contradições do próprio Estado capitalista. Assim, essa fase intermediária da periodização evidencia que a trajetória do Ensino Médio brasileiro não ocorre de forma linear, mas por meio de avanços, recuos e recomposições discursivas que antecedem a contrarreforma consolidada pela Lei n.º 13.415/2017.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os reformadores elaboraram suas justificativas para a reforma a partir da percepção de que a Educação nessa etapa de ensino estava deteriorada. Os dados estatísticos amplamente utilizados para fundamentar essas justificativas serviram como estrutura para a reorganização curricular do Ensino Médio público brasileiro. O período dos governos de Michel Temer (2016 – 2018) e do Governo Bolsonaro de (2019 – 2022) representou

um avanço nas políticas neoliberais na Educação e, em especial, na etapa do Ensino Médio público estadual. Os reformadores encontraram base política, contribuindo para que todas as propostas oriundas de grupos empresariais, organismos internacionais conseguiram ganhar espaço expressivo na agenda da reforma.

Ao romper com esse período descrito, essa ruptura não significou o fim do olhar de mercado na Educação pública de Ensino Médio, pelo contrário, pois embora tenham ocorrido algumas tentativas de reorganizar o ensino a partir de um viés científico, promovendo mudanças voltadas ao aperfeiçoamento do currículo e ao distanciamento dos interesses de mercado, pouco foi efetivamente concretizado.

Com base nessas informações, analisam-se os documentos da MP 746/16, Lei 13.415/17, as reformulações em 2023 das diretrizes do Ensino Médio com o PL 5230/23 e a Lei 14.945/24, bem como os discursos parlamentares do congresso nacional afim de estruturar uma análise que leve em conta, tanto as legislações, como também o momento político que se configurou tais mudanças. Para isso, a análise documental e os discursos parlamentares das legislações que culminaram na reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17 e as tentativas de reformar a própria reforma foram os pontos basilares de análise.

Nessas análises discursivas da Reforma do Ensino Médio, serão observados os sentidos produzidos nos discursos parlamentares que sustentam, disputam e legitimam as mudanças educacionais implementadas entre 2013 e 2024. A investigação focaliza, em primeiro lugar, como o Ensino Médio é discursivamente caracterizado, especialmente por meio de construções que o apresentam como “engessado”, “obsoleto” ou “desconectado da realidade juvenil”, justificando a necessidade de reforma.

Outro aspecto central diz respeito à presença e circulação da racionalidade neoliberal, expressa na valorização da flexibilidade curricular, da empregabilidade, do empreendedorismo juvenil, da eficiência e da responsabilização individual, em detrimento da formação integral, crítica e humanística. Analisa-se, ainda, a forma como a relação público–privado é naturalizada nos discursos, evidenciando a legitimação da atuação de fundações empresariais, organismos privados de hegemonia e parcerias público-privadas como soluções para os problemas da Educação pública.

A análise também considera os movimentos de direita e esquerda entre campos políticos em oposição, identificando, por um lado, discursos alinhados à

privatização, à lógica de mercado e à gestão gerencialista da Educação, e, de outro, discursos que defendem a escola pública como direito social, a função Estado e a Educação como bem público. Nesse movimento, observa-se a construção discursiva das juventudes, frequentemente representadas como sujeitos vulneráveis, inadequados ou carentes de adaptação ao mercado de trabalho.

Por fim, a investigação examina as regularidades, silêncios e deslocamentos discursivos presentes nas legislações e nos debates parlamentares — da MP 746/2016, Lei 13.415/17, o Projeto de Lei n.º 5.230/2023 e a Lei n.º 14.945/2024 —, buscando compreender como se consolida um projeto hegemônico de Educação que articula Estado, mercado e organismos internacionais, contribuindo para a reconfiguração do Ensino Médio público estadual com base nos marcos do neoliberalismo.

A formação crítica e reflexiva dos educandos não é apresentada como objetivo central, uma vez que a proposta busca modernizar a Educação de forma a conferir, ideologicamente, liberdade aos jovens para escolher seu próprio caminho formativo.

5.1 O PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA REFORMA POR MEIO DA MP 746/16

A Medida Provisória n.º 746/2016 teve como objetivo central reorganizar estruturalmente o Ensino Médio brasileiro, com o argumento de enfrentar a evasão escolar, o baixo desempenho dos estudantes e a suposta inadequação do currículo às demandas contemporâneas. Oficialmente, a MP propôs a flexibilização curricular, a ampliação progressiva da carga horária anual, o fortalecimento do Ensino Médio em tempo integral e a criação dos itinerários formativos, apresentados como mecanismos de promoção do protagonismo juvenil e da liberdade de escolha dos estudantes (BRASIL, 2016).

No entanto, diversos autores apontam que esses objetivos se inserem em uma racionalidade neoliberal de gestão da Educação, orientada pela lógica da eficiência, da empregabilidade e da adaptação da escola às exigências do mercado de trabalho. Para Krawczyk (2018), a MP 746 inaugura uma lógica formativa alinhada ao capitalismo contemporâneo, ao reduzir a centralidade da formação científica e humanística e priorizar competências funcionais e pragmáticas. Nesse sentido, a flexibilização curricular não amplia escolhas reais, mas reorganiza desigualdades, uma vez que os itinerários ofertados dependem das condições materiais das redes e

das escolas.

Dourado (2018) argumenta que a MP 746 expressa a consolidação da nova sociabilidade empresarial na Educação, incorporando modelos de gestão por resultados, indicadores de desempenho e parcerias público-privadas como eixos estruturantes da política educacional. Essa orientação desloca a função do Estado como garantidor do direito à Educação e reforça a atuação de fundações empresariais e organismos internacionais na formulação das políticas.

Autores como Ferretti e Silva (2017) e Saviani (2017) destacam que a MP 746 foi imposta de forma autoritária, sem amplo debate com a comunidade escolar, rompendo com princípios democráticos historicamente construídos na Educação Brasileira. A centralidade conferida à formação técnica e profissional, dissociada de uma base científica sólida, revela, segundo esses autores, um projeto de adaptação das juventudes ao trabalho precarizado, e não de formação integral.

Embora apresentada como uma resposta moderna aos desafios do Ensino Médio, a MP 746/2016 materializa um projeto político-pedagógico que redefine a função social da escola, subordinando-a às demandas imediatas do capital e reforçando a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2008; Ferretti; Silva, 2017).

A Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, teve como objetivo central reorganizar o Ensino Médio brasileiro com a justificativa de modernização, flexibilização curricular e adequação às demandas do “mundo do trabalho”. No plano discursivo, a MP apresentou-se como resposta à suposta crise de sentido da escola, defendendo o protagonismo juvenil, a ampliação da carga horária e a centralidade dos itinerários formativos. Contudo, diversos autores demonstram que tais objetivos expressam um projeto hegemônico de matriz neoliberal, orientado pela lógica das competências, da empregabilidade precoce e da responsabilização individual dos jovens por sua inserção social e laboral (Machado, 2021; Rodrigues, 2021; Oliveira, 2020). Ao privilegiar a formação instrumental e fragmentada, a MP contribui para a adaptação das juventudes, especialmente das classes populares, a formas precarizadas de trabalho, reforçando a dualidade educacional histórica e a subordinação da escola pública aos interesses do capital (Saviani, 2013; Dourado, 2018; Vianna, 2021).

No entanto, no discurso parlamentar do Senador Wesley João Pereira, em discurso no Senado em 04/10/16, “e, quando a gente perguntou a mais de 2 mil

estudantes no Brasil se eles concordavam que o Ensino Médio pudesse atender os seus projetos de vida … 80 % desses jovens concordam que eles precisam fazer…”

As ideias reformadoras mobilizaram a comunidade educacional, especialmente as juventudes em processo de formação, ao apresentar o novo Ensino Médio como mais flexível, conectado às tecnologias e alinhado aos interesses dos jovens, o que contribuiu para que uma parcela significativa da sociedade aceitasse os trâmites da reforma ou não percebesse as intenções do mercado, que configuravam um ensino voltado aos interesses de setores empresariais, demarcando seus objetivos sobre como preparar os jovens para o mundo do trabalho. Para isso, diversos setores da sociedade — políticos, institucionais e organizações do terceiro setor, respaldados por discursos nacionais e internacionais de grandes organismos, como bancos, indústrias, conglomerados financeiros e midiáticos — forneceram subsídio para justificar o texto da reforma, conferindo sentido aos interesses empresariais, ao mesmo tempo em que apagavam as contradições apontadas por setores da Educação. Esse processo produziu efeitos ideológicos que tornaram possível a aprovação da Lei 13.415/17 em sua integralidade. A Medida Provisória n.º 746/2016 deve ser compreendida não apenas como um instrumento técnico de reorganização curricular, mas como uma política educacional situada em um contexto histórico e político específico, marcado por instabilidade institucional, avanço do neoliberalismo e reconfiguração das relações entre Estado, mercado e Educação no Brasil.

Editada em 22 de setembro de 2016, a MP 746/16 foi apresentada durante o governo Michel Temer, que assumiu a Presidência da República após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto daquele ano. Trata-se, portanto, de um período caracterizado por uma ruptura democrática, pela implementação de uma agenda de ajuste fiscal, pela aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016 (teto de gastos) e pela intensificação de reformas estruturais orientadas à redução da função do Estado nas políticas sociais (Dourado, 2018; Saviani, 2017).

Nesse contexto, a MP 746/16 propôs uma profunda alteração na estrutura do Ensino Médio brasileiro, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Seus principais objetivos declarados foram a modernização do ensino, a flexibilização curricular, a ampliação progressiva da carga horária e a aproximação da escola com o chamado “mundo do trabalho”, por meio da criação dos itinerários formativos e da centralidade nas competências e habilidades (Brasil, 2016).

No plano discursivo, a medida foi justificada pela narrativa de que o Ensino Médio se encontrava em crise, sendo considerado engessado, enciclopédico e distante da realidade juvenil. A solução apresentada foi o fortalecimento do protagonismo juvenil, entendido como a possibilidade de escolha dos percursos formativos pelos estudantes. Contudo, como apontam diversas análises, esse discurso revela as condições materiais desiguais das redes públicas, que limitam, efetivamente, as escolhas, sobretudo para os jovens das classes populares (Machado, 2021; Rodrigues, 2021).

A opção pelo instrumento da medida provisória, sem amplo debate público com a comunidade escolar, universidades e entidades educacionais, evidencia o caráter centralizador e autoritário do processo, o que desencadeou forte resistência social, expressa nas ocupações de escolas e universidades em 2016 e 2017. Para autores como Saviani (2017) e Dourado (2018), a MP 746/16 integra um projeto mais amplo de reconfiguração neoliberal da Educação básica, alinhado às recomendações de organismos internacionais e às pressões de fundações empresariais e *think tanks* educacionais.

Assim, a caracterização geral da MP 746/16 revela que sua formulação e implementação estão profundamente articuladas ao contexto político pós-*impeachment*, à hegemonia do pensamento neoliberal e à tentativa de subordinar a escola pública às demandas do mercado, reforçando a histórica dualidade educacional e a adaptação das juventudes a formas precarizadas de inserção social e laboral. Um ano depois, a MP 746/16 foi votada e aprovada, tornando-se a Lei 13.415/17, o que será abordado na próxima seção.

5.2 A CONSOLIDAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/17

A Lei n.º 13.415/2017, resultante da conversão da Medida Provisória n.º 746/2016, promoveu mudanças estruturais profundas no Ensino Médio brasileiro, alterando dispositivos centrais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996) e reconfigurando o currículo, a organização do tempo escolar e a relação entre Educação e trabalho.

A principal alteração foi a reorganização curricular do Ensino Médio em duas partes: a Formação Geral Básica, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos. A formação comum passou a ter carga horária

reduzida (limitada a até 1.800 horas do total do curso), enquanto os itinerários podem ocupar até 1.200 horas, sendo organizados em cinco áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Essa mudança introduziu a lógica da flexibilização curricular, com o argumento de ampliar a autonomia e o protagonismo juvenil, mas, na prática, condicionou as escolhas dos estudantes às possibilidades materiais e estruturais das redes e das escolas.

Outra modificação relevante foi a ampliação progressiva da carga horária anual, de 800 para 1.000 horas, com a perspectiva de alcançar 1.400 horas anuais, especialmente por meio da política de fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa ampliação, no entanto, ocorreu sem a garantia de financiamento estrutural permanente, aprofundando desigualdades entre redes e escolas, sobretudo nas redes estaduais.

A lei também alterou a obrigatoriedade das disciplinas, mantendo como obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do Ensino Médio, enquanto as demais áreas passaram a ser organizadas conforme a BNCC e os itinerários. Disciplinas historicamente associadas à formação crítica, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, deixaram de ter presença assegurada em todos os anos, o que gerou intensas críticas de pesquisadores e entidades educacionais.

No campo da formação e atuação docente, a Lei n.º 13.415/17 permitiu contratação de profissionais com “notório saber” para atuar, especialmente, nos itinerários de formação técnica e profissional, relativizando a exigência da licenciatura e tensionando o Princípio da Formação Pedagógica específica para o magistério.

Além disso, a lei reforçou a aproximação entre Educação e mercado de trabalho, ao valorizar a formação por competências e habilidades, a empregabilidade e a certificação modular, alinhando o Ensino Médio às demandas do setor produtivo e às recomendações de organismos internacionais. Essa orientação foi acompanhada pela ampliação das parcerias público-privadas, permitindo maior presença de fundações empresariais, plataformas educacionais e instituições privadas na definição de conteúdo, metodologias e avaliações.

Por fim, a Lei n.º 13.415/17 institucionalizou uma nova racionalidade para o Ensino Médio, marcada pela fragmentação curricular, pela flexibilização orientada pelo mercado e pela responsabilização individual dos jovens por suas trajetórias

formativas e profissionais. Diversos estudos apontam que essas alterações tendem a aprofundar a histórica dualidade educacional brasileira, destinando às juventudes das classes populares uma formação mais instrumental e pragmática, enquanto preserva trajetórias acadêmicas mais amplas para os setores socialmente privilegiados.

A proposta formativa da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, tem sido amplamente analisada de forma crítica por diferentes autores, que a compreendem como expressão de uma reconfiguração curricular orientada por princípios neoliberais, marcada pela flexibilização, fragmentação do conhecimento e centralidade da lógica do mercado.

Dermeval Saviani (2013) interpreta a reforma como aprofundamento da histórica dualidade estrutural da Educação brasileira, ao diferenciar percursos formativos para as juventudes das classes populares e para aquelas destinadas ao Ensino Superior. Para o autor, ao reduzir a centralidade da formação científica e humanística comum, a reforma fragiliza a função social da escola enquanto espaço de formação integral e crítica.

Na mesma direção, Dourado (2018) analisa a reforma como parte da nova sociabilidade empresarial na Educação, destacando que a ênfase nos itinerários formativos e nas competências desloca o sentido da formação escolar para resultados mensuráveis, metas e indicadores, subordinando o currículo às demandas de eficiência e produtividade.

Autores como Machado (2021) e Rodrigues (2021) apontam que a proposta formativa do Novo Ensino Médio opera por meio da lógica das competências e habilidades, alinhada à Teoria do Capital Humano, responsabilizando, individualmente, os jovens por sua trajetória educacional e inserção no mercado de trabalho. Tal perspectiva, segundo os autores, naturaliza a precarização do trabalho juvenil e oculta as desigualdades estruturais que atravessam as juventudes brasileiras.

Vianna (2021) e Mazetto (2021) destacam que a ampliação da formação técnica e profissional, apresentada como solução para a crise do Ensino Médio, atende sobretudo às necessidades da acumulação flexível do capital, formando trabalhadores adaptáveis, polivalentes e disponíveis para vínculos laborais instáveis. Nesse sentido, a proposta formativa prioriza a empregabilidade imediata em detrimento da formação básica sólida.

À luz da governamentalidade[47], Scotta (2021) e Cervi e Santos (2020) analisam o discurso do “protagonismo juvenil” como estratégia de responsabilização dos sujeitos, transferindo aos estudantes a responsabilidade por escolhas formativas condicionadas pelas desigualdades de oferta das redes públicas. O jovem é interpelado como empreendedor de si, coerente com a racionalidade neoliberal.

Por fim, Peroni (2015; 2020) e Shiroma e Evangelista (2014) evidenciam que a proposta formativa da reforma não se constrói, apenas, em nível do Estado, mas em articulação com fundações empresariais, organismos internacionais e think tanks, que influenciam, diretamente, o desenho curricular e a concepção de qualidade educacional, reforçando a mercantilização da Educação pública.

Assim, a literatura converge ao indicar que a proposta formativa da Reforma do Ensino Médio expressa um projeto hegemônico, que redefine a função da escola pública, reorienta o currículo para a lógica do mercado e limita as possibilidades de uma formação crítica, científica e emancipadora para as juventudes, especialmente aquelas da rede pública estadual.

Diversos autores têm analisado a Reforma do Ensino Médio, encontrando lacunas na formação das juventudes, especialmente no que se refere aos estudantes da escola pública estadual. Essas lacunas podem ser sintetizadas em dimensões estruturais, curriculares, formativas e sociopolíticas:

Em primeiro lugar, destaca-se a redução da formação geral e científica. Ao diminuir a centralidade da Base Nacional Comum Curricular e ampliar os itinerários formativos, a reforma fragiliza o acesso dos jovens aos conhecimentos historicamente acumulados, comprometendo a formação intelectual ampla necessária à compreensão crítica da realidade social (Saviani, 2013; Dourado, 2018). Essa redução incide, de forma desigual, aprofundando a histórica dualidade educacional brasileira, em que a formação integral fica restrita às redes privadas e federais, enquanto a rede estadual oferece percursos fragmentados (Kuenzer, 2017; Oliveira, 2020).

Outra lacuna central refere-se à falsa promessa de escolha e protagonismo juvenil. Embora o discurso oficial enfatize a autonomia do estudante, pesquisas

[47]A governamentalidade é um conceito que se refere à arte de governar e à forma como o poder é ex ercido sobre a população. É uma combinação das palavras "governar" e "mentalidade", e foi desenvol vido por Michel Foucault. Esse termo abrange tanto os mecanismos de poder que visam à sujeição do s indivíduos quanto à relação que cada um estabelece consigo mesmo e com os outros. Além disso, a governamentalidade está relacionada à geração de subjetividades distintas por meio de técnicas de regulação e conduta. Em um contexto mais amplo, ela também se refere ao regime de poder que, a p artir do século XVIII, passou a focar a biopolítica e a gestão da população.

demonstram que a escolha dos itinerários é fortemente condicionada pelas limitações estruturais das escolas, especialmente nas regiões periféricas e no período noturno (Ferretti e Silva, 2017; Dayrell, Carrano e Maia, 2014). Assim, o protagonismo anunciado transforma-se em responsabilização individual, deslocando para o jovem o ônus de trajetórias formativas precarizadas (Scotta, 2021).

A reforma também deixa lacunas significativas na formação crítica, ética e política das juventudes, sobretudo com a desvalorização das áreas de Ciências Humanas e Sociais. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia enfraquece a capacidade dos estudantes de problematizar as desigualdades sociais, o mundo do trabalho e as relações de poder, elementos centrais para a formação cidadã (Frigotto, 2018; Yashinishi, 2019).

No campo do trabalho, evidencia-se a lacuna entre o discurso da empregabilidade e a realidade do trabalho juvenil. A ênfase na formação por competências e habilidades alinhadas às demandas imediatas do mercado não garante inserção laboral estável, mas tende a preparar os jovens para o desemprego estrutural, a informalidade e o empreendedorismo de sobrevivência (Antunes, 2018; Vianna, 2021). Nesse sentido, a reforma contribui para naturalizar a precarização do trabalho como horizonte possível das juventudes populares.

Dessa forma, a ampliação das parcerias público-privadas e do uso de plataformas educacionais gera lacunas na autonomia pedagógica e no sentido público da escola. A padronização curricular e a mercantilização de conteúdos subordinam a formação juvenil a interesses empresariais, transformando a escola pública em espaço de experimentação de políticas neoliberais (Peroni, 2016; Apple, 2011; Israel, 2019).

Nesse sentido, as lacunas deixadas pela Reforma do Ensino Médio revelam que, em vez de promover uma formação integral, a política reforça a fragmentação curricular, a desigualdade educacional e a adaptação das juventudes às exigências de um mercado de trabalho precarizado, reafirmando a função histórica da escola pública como espaço de contenção social e não de emancipação.

No contexto da via da linguagem, a escola é motivada a funcionar como espaço de adaptação do sujeito às condições econômicas e não de transformação, tornando uma forma de controle discursivo.

A violência simbólica descrita na teoria de Pierre Bourdieu (1970) é perceptível nas novas roupagens que se configuram a reforma do Ensino Médio, funcionando

como um poder que atua por meio da legitimação ideológica e discursiva, amparada pela legislação da lei, sem o uso da força física, no entanto, com efeitos de dominação duradouros.

Esse modelo de concepção da escola, ao invés de ser entendida como um espaço de transformação social, torna-se um local de reprodução das desigualdades, uma vez que os discursos que a atravessam naturalizam um modelo social excludente. O quadro abaixo faz um comparativo de percepções sobre a relação entre a violência simbólica descrita por Bourdieu (1970) e a relação com as reformas educacionais para o Ensino Médio público estadual com base em Orlandi (1999).

Quadro 12: comparativo entre a violência simbólica de Bourdieu e as reformas educacionais de acordo com Eni Puccinelli Orlandi

Autora	Eni Puccinelli Orlandi
Obra	*Discurso e Educação* (1999)
Tema central	Análise do discurso das reformas educacionais no Brasil nos anos 1990 e seus efeitos ideológicos e simbólicos sobre a escola pública.
Contexto histórico	Década de 1990: reformas orientadas por organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE), com foco na racionalização e mercado de trabalho.
Discurso da Reforma	Apresentado como neutro e técnico; baseado em termos como “eficiência”, “qualidade” e “competência”; oculta interesses políticos e econômicos.
Violência simbólica	Imposta pelo discurso oficial, que naturaliza sentidos e apaga alternativas; opera pela linguagem, sem força física, mas com efeitos de dominação.
Silenciamentos	Apagamento de sujeitos (Professores, alunos, comunidades); exclusão das desigualdades sociais e da diversidade cultural no debate educacional.
Papel do Professor	Reduzido a executor de políticas externas; perde autonomia, crítica e protagonismo.
Efeitos ideológicos	Reforço da lógica neoliberal; adaptação da Educação ao mercado; descaracterização da escola como espaço de formação crítica e cidadã.
Proposta da autora	Uso da análise do discurso como instrumento de resistência, revelando os mecanismos de dominação e reabrindo o espaço para outros sentidos.
Relação com Bourdieu	Embora não citado diretamente, a análise de Orlandi converge com a ideia de **violência simbólica** de Bourdieu: dominação por meio da linguagem.

Fonte: elaborada pelo autor a partir da obra de Bourdieu e Orlandi, 1978.

Para Orlandi (1999) e Bourdieu (1970), os discursos das reformas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, produzem diversos efeitos ideológicos e simbólicos. O empoderamento dos organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial reconfiguraram os modelos educacionais, a etapa de ensino do Ensino Médio nos países periféricos, em especial da América Latina, para que estes formassem as juventudes para o mercado.

Essa característica de formação fez com que os países adequassem o modelo educacional com base nas matrizes curriculares que incorporasse, conteúdos que atendesse aos modelos econômicos, visando aos interesses do capital.

A reforma, embora apresentada como amplamente divulgada e respaldada pela comunidade educacional, foi imposta pelo discurso oficial, que naturalizou sentidos, restringiu as possibilidades de contradição e operou por meio da linguagem, sem violência explícita, mas com efeitos de dominação simbólica. O desenrolar da reforma apaga os sujeitos presentes como professores e estudantes, desconsidera as desigualdades sociais existentes em diferentes contextos escolares e padroniza os debates educacionais, privilegiando os discursos empresariais e configurando o ensino como meio para formar trabalhadores adaptados às novas demandas do mercado: flexível, desregulado e de constantes incertezas.

O principal agente da mudança social, o professor, é reduzido a mero executor das políticas externas, perdendo a autonomia de seu trabalho e sendo impedido de criticar o modelo educacional vigente, passando a atuar em função dos interesses do capital. Os efeitos ideológicos dessas políticas reforçam modelos neoliberais, promovendo a adaptação da escola ao mercado e descaracterizando-a como espaço de crítica social e de formação cidadã dos sujeitos. Segundo Orlandi (1999), a Análise de Discurso se torna essencial e um ato de resistência, buscando revelar os meios de dominação por meio da linguagem para a configuração dos discursos da reforma, viabilizando a problematização da naturalização dos sentidos da reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/17.

Para resolver essa problemática, é possível perceber uma violência implícita nos discursos políticos e de grandes organismos empresariais, que se pode relacionar ao conceito de violência simbólica. Conforme Bourdieu,

> a violência simbólica é essa forma suave, invisível, insensível de violência, que se exerce essencialmente por vias puramente simbólicas, isto é, pela comunicação e o conhecimento, ou mais precisamente, pelo desconhecimento, pelo reconhecimento ou, em última instância, pelo sentimento. (Bourdieu, 1999, p.11).

A violência simbólica é sutil, determinada pela ideologia que é impregnada nas relações de poder. Por ser inconsciente e ocorrer puramente por via simbólica, na relação de conhecimento e interação ou ainda pelo desconhecimento. Esse tipo de violência é determinado pela tirania invisível que, na maioria, culpa o próprio ser que é violentado e reduz a possibilidade de resistência por atingir seu próprio sentimento.

Essa forma de violência é cada vez mais utilizada nas sociedades contemporâneas, uma vez que a tirania explícita causa comoção social e a explícita encobre os responsáveis pelo ato, uma vez que, por não ser percebida como tal, é incorporada ou naturalizada pelos sujeitos por meio da Educação, da linguagem, da cultura e das instituições, naturalizando as desigualdades e legitimando o poder simbólico de certos grupos sociais.

Bourdieu define violência simbólica como uma forma de dominação invisível, não física, exercida por meio dos símbolos, das linguagens e dos sistemas culturais especialmente pela escola. Ela acontece quando os grupos dominantes impõem seus valores, gostos e modos de ver o mundo como se fossem universais e neutros, levando os dominados a aceitarem e reproduzirem essa hierarquia sem perceber. A violência simbólica é uma violência suave, insensível e invisível para suas próprias vítimas, exercida, essencialmente, por meio de vias simbólicas da comunicação e do conhecimento (Pierre Bourdieu 1970).

No quadro 13, destacam-se alguns aspectos da relação entre a violência simbólica de Pierre Bourdieu e as configurações do texto da reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17.

Quadro 13: comparativo dos aspectos do texto da Lei 13.415/17 e o conceito de violência simbólica do Sociólogo Pierre Bourdieu

Aspectos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)	**Destaques do texto da reforma**	**Relação com a Violência Simbólica (Bourdieu)**
Itinerários formativos	Estudantes devem escolher "percursos" de formação (exatas, humanas, linguagem etc.). Essa	Pressupõe que todos têm as mesmas condições de escolha, ignorando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que limitam as possibilidades dos mais pobres.

Aspectos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)	Destaques do texto da reforma	Relação com a Violência Simbólica (Bourdieu)
	escolha é determinada não pelo sujeito, mas pela organização escolar.	Nesse contexto, padroniza-se as escolhas e impede uma formação ampliada do sujeito a partir dos diversos tipos de conhecimentos científicos.
Ênfase no ensino técnico/profissionalizante	Valorização de formações voltadas ao "mercado de trabalho". Padronização da formação e impedimento de uma formação científica ampla.	Naturaliza que alunos da rede pública Estadual devem ser "formados para o trabalho", enquanto os da elite visam a universidade. Reproduz a hierarquia social. Aqui percebemos uma segregação simbólica de formação. Estudantes da rede pública estadual é condicionada a formação técnica, julgando que os mesmos irão servir apenas aos trabalhos de níveis operacionais.
Redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes	Disciplinas críticas e reflexivas passam a ser marginais ou optativas, perdendo sua essência de ciência e trabalhada de forma transversal aos assuntos cotidianos	Reforça o capital cultural dominante, ao esvaziar o pensamento crítico nos segmentos populares. Encobre as lacunas de formação e cria a concepção de escolha do próprio estudante.
Discurso da "escolha" e da "autonomia do estudante"	A reforma promove a concepção de liberdade de escolha do aluno. Legitima a ideia de autonomia	Encobre a estrutura de dominação: muitos estudantes não têm real liberdade de escolha por falta de infraestrutura, Professores e opções em suas escolas.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) rígida	Determina conteúdos mínimos comuns para todos os alunos do país.	Impõe um modelo cultural hegemônico como "universal", silenciando culturas locais, regionais e periféricas. Impede a diversidade cultural e regional e impõe elementos de mercado para a formação das juventudes do Ensino Médio das redes estaduais de ensino.

Fonte: quadro elaborado pelo autor com referência do texto da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)

e a teoria de violência simbólica de Pierre Bourdieu.

A violência simbólica na reforma do Ensino Médio se manifesta na naturalização das desigualdades sociais por meio de discursos de "modernização", "liberdade de escolha" e "eficiência", que normalizam as limitações materiais e estruturais vividas pela maioria dos estudantes da escola pública. Ao não reconhecer essas desigualdades, a reforma atua como um instrumento de reprodução da dominação, reforçando o capital simbólico das elites e limitando as oportunidades dos setores subalternizados. A demanda do Ensino Médio no Brasil é expressiva, principalmente na rede estadual de ensino público, o que colabora os representantes do setor privado para investir em reformas educacionais que utilizem essa demanda para a reprodução de ideologias do mercado.

No quadro 14, demonstra-se o quantitativo de matrículas gerais no Ensino Médio entre os anos de 1994 a 2024 no Brasil.

Quadro 14: comparativo de matrículas gerais no Ensino Médio entre 1994 a 2024 no Brasil

Ano	**Matrículas gerais no Ensino Médio**	**Observações**
1994	3,9 milhões	Expansão significativa após a redemocratização.
2009	8,3 milhões	Estabilização do crescimento.
2022	7,9 milhões	Tendência de crescimento retomada após queda nos anos anteriores.
2023	7,7 milhões	Queda de 2,4% em relação a 2022, atribuída ao aumento das taxas de aprovação no período da pandemia.
2024	7,8 milhões	Crescimento de 1,5% em relação a 2023, indicando reversão da tendência de queda pós-pandemia.

Dados: INEP, 2025.

A formação das juventudes, em especial aquelas que estão na rede pública estadual, é o foco para a reforma. A demanda de estudantes nessa etapa de ensino faz com que os setores empresariais percebam a oportunidade de implementar políticas de formação aliada à formação geral dos estudantes que contemple a ideologia do mercado, muito presente nos textos da reforma do Ensino Médio por meio da Lei 13.415/17.

Ao analisar o quantitativo de matrículas no Ensino Médio, distribuídas na rede estadual, federal e privada de ensino, percebe-se um expressivo percentual na rede estadual. Isso revela que as políticas neoliberais e com forte tendência do capital está

direcionada a esse segmento de ensino. É na rede estadual de ensino que a reforma do Ensino Médio se concretiza com mais ênfase, incorporando os elementos legitimados pela reforma, dentre eles, a fragmentação curricular.

No quadro 15, apresentam-se os dados sobre as matrículas no Ensino Médio no Brasil por redes de ensino no ano de 2023.

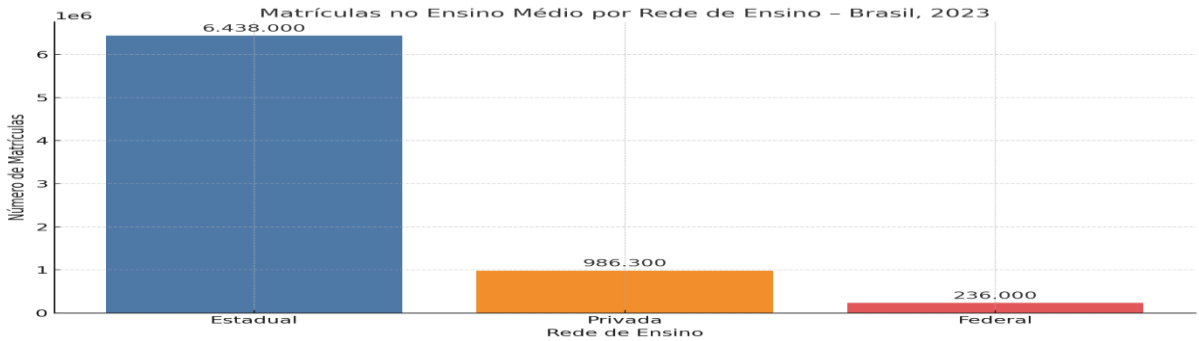
Quadro 15: matrículas no Ensino Médio por Rede de Ensino no Brasil em 2023

Ensino médio por rede de Ensino	**Número de Matrículas no Ensino Médio**	**Participação (%)**
Estadual	6.438.000	83,6%
Privada	986.300	12,8%
Federal	236.000	3,1%
Total	**7.700.300**	**100%**

Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

É a rede estadual de ensino que concentra mais jovens da classe popular, com realidades distintas em diversas regiões do país. A proporção de estudantes matriculados na rede federal e privada de ensino é ínfima, em comparação à rede estadual.

Figura 8 – quantitativo de matrículas no ano de 2023 por rede de ensino



Fonte: dados aproximados com base no Censo Escolar/INEP e PNAD Contínua/IBGE.

A expressividade de matrículas na rede estadual de ensino nas escolas públicas brasileiras justifica o foco na reforma do Ensino Médio, uma vez que o grande quantitativo de estudantes está na rede estadual de ensino e a efetividade da reforma ocorre, justamente, nessa rede de ensino, enquanto, nas outras, as mudanças

ocorrem superficialmente sem grandes modificações. Nas redes estaduais, as alterações curriculares ocorrem de forma completa e são monitoradas pelos estados para essa finalidade.

Para entender a relação da reforma do Ensino Médio e a mercantilização da Educação, é necessário compreender que as relações de disputas para a elaboração da lei ocorrem de formas amplas no setor comercial. Para Itacarambi (2020), em sua obra: “Organizações sociais, filantropia empresarial e o Novo Ensino Médio”, diversos grupos empresariais, organismos internacionais e bancadas legislativas de interesse reuniram formas para moldar um modelo de ensino ao encontro de setores econômicos, e o Ensino Médio na rede estadual de ensino tornou o foco de aplicação.

No quadro 16, apresentam-se o texto da reforma do Ensino Médio e a relação deste com o mercado.

Quadro 16 – os aspectos da reforma do Ensino Médio e a relação do texto com o mercado

Aspecto da reforma	Ações da reforma do Ensino Médio	Relação com o mercado
Objetivo principal	Flexibilizar o currículo e adaptar a Educação às demandas contemporâneas.	Preparar os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho.
Itinerários formativos	Introdução de itinerários nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, e Formação Técnica e Profissional.	Estimula a formação técnica e profissional, oferecendo qualificação direta para o mercado.
Enfoque na formação técnica	Prioriza a formação técnica e profissional em um dos itinerários.	Incentivo ao desenvolvimento de habilidades práticas e específicas para o trabalho.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Apenas parte do currículo é comum e obrigatória; o restante é específico por itinerário.	Alinhamento parcial com competências valorizadas no mercado, como habilidades socioemocionais e técnicas.
Críticas	Enfatiza áreas ligadas ao trabalho, podendo desvalorizar o desenvolvimento crítico e acadêmico.	Risco de “mercantilização” da Educação e possível limitação da formação integral dos alunos.
Autonomia dos estudantes	Oferece escolha de percurso, mas depende das opções oferecidas pela escola.	Estudantes podem ter mais chances de ingressar em empregos técnicos de acordo com as demandas do mercado.
Impacto na	A formação técnica visa ampliar a	Potencial aumento de mão de

empregabilidade	empregabilidade e a qualificação para postos específicos.	obra qualificada, mas também pressão para atender demandas imediatas do mercado.
Preparação para o Ensino Superior	Itinerários menos acadêmicos podem dificultar a transição para o ensino superior.	Foco em áreas técnicas pode desmotivar estudantes a seguir carreiras acadêmicas.

Fonte: elaborada pelo autor com base no texto da Reforma (Lei 13.415/17).

No quadro 17, evidencia-se a relação entre o texto da reforma do Ensino Médio e a hegemonia dos grupos empresariais que buscam redefinir a Educação no Brasil e no mundo. Apple (1989), em sua obra “Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade”, propõe uma reflexão que permite a percepção de como o texto da reforma é o fator legitimador para as mudanças que estão em curso pensando a tendência mundial no ensino com o mercado. Para Cássio (2019), em sua obra “A BNCC e o Novo Ensino Médio: a consolidação do projeto empresarial de Educação”, a nova reorganização das dinâmicas laborais tem buscado o alinhamento com os sistemas de ensino, padronizando os mecanismos de formação das juventudes do Ensino Médio para o novo mercado, instável, flexível e meritocrático aos moldes dos interesses privados.

Quadro 17 – a relação da reforma do Ensino Médio com os grupos privados

Aspecto da reforma	Ações da reforma do Ensino Médio	Relação com a hegemonia
Objetivo principal	Flexibilizar o currículo para atender interesses diversos dos estudantes.	Alinhamento com valores dominantes, como a valorização da Educação voltada ao mercado de trabalho.
Currículo e hegemonia cultural	Foco nos itinerários formativos voltados para o mercado e menos em áreas humanísticas.	Pode consolidar uma visão de Educação orientada ao mercado, reforçando a ideologia dominante.
Desigualdade de acesso	Escolas com menos recursos podem oferecer opções limitadas de itinerários.	Reforça a hegemonia, pois limita as oportunidades de escolha e manutenção de privilégio para quem possui mais acesso.
Formação crítica *versus* técnica	Enfoque técnico e profissional pode reduzir espaço para disciplinas que estimulam a criticidade.	A diminuição de disciplinas humanísticas pode consolidar uma formação menos questionadora e mais alinhada ao status quo.

Habilidades valorizadas	Privilegia competências técnicas e socioemocionais com foco em produtividade.	Reforça a hegemonia do mercado sobre a Educação, priorizando habilidades que atendem interesses econômicos hegemônicos.
Controle ideológico	Itinerários com foco técnico limitam discussões sobre cidadania, história crítica e pensamento independente.	Menos espaço para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, favorecendo a manutenção de ideias dominantes.
Reprodução de desigualdades	Escolas de regiões mais pobres têm menos recursos para implementar itinerários diversos.	Amplia desigualdades sociais, ao permitir que somente alguns tenham acesso à formação crítica completa, mantendo a hegemonia do capital.
Formação cidadã	Cidadania é abordada de forma secundária nos currículos focados no mercado.	Hegemonia reforçada, pois a formação cidadã e crítica é limitada, priorizando o papel do estudante como trabalhador em vez de cidadão crítico.

Fonte: elaborada pelo autor com base no texto da Reforma (Lei 13.415/17) e fundamentado pelos autores Apple (1989); Cássio (2019).

Ao tratar desse tema, é importante que se considere a entrada de grupos hegemônicos para a formulação e discussão do texto da reforma do Ensino Médio. Para Frigotto (2017) em sua obra “A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer: projetos em disputa”, na maioria das vezes, esses grupos adentram nos espaços políticos com o objetivo de representação de poder e organizar a Lei a partir dos interesses dominantes, mitigando as necessidades da sociedade. Para Hypolito (2009), em sua obra “Reformas educativas, hegemonia neoliberal e políticas curriculares”.

No quadro 18, apresenta-se a relação do texto da reforma do Ensino Médio com o capital. O texto da reforma incorpora o ideário da flexibilidade como avanço e a abertura para os itinerários formativos; contudo, ao mesmo tempo, alinha-se aos interesses do capital, introjetando nos sujeitos a ilusão de liberdade.

Quadro 18 – relação entre o texto da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e a relação com o capital

Aspecto da Reforma	Ações da Reforma do Ensino Médio	Relação com o Capital
Objetivo principal	Flexibilizar o currículo e diversificar	Atender demandas do mercado de

	a formação dos estudantes.	trabalho e formar mão de obra qualificada para o capital.
Enfoque nos itinerários	Introduz itinerários formativos, incluindo uma ênfase na formação técnica e profissional.	Privilegia o desenvolvimento de habilidades técnicas e operacionais valorizadas pelo capital.
Habilidades socioemocionais	Incentivo ao desenvolvimento de competências socioemocionais (como resiliência e adaptabilidade).	Alinha-se aos interesses do capital, que demanda trabalhadores flexíveis e adaptáveis às mudanças do mercado.
Desigualdade de acesso	Escolas públicas com menos recursos podem oferecer menos opções de itinerários.	Reforça o poder do capital ao ampliar a desigualdade educacional e restringir o acesso de alguns alunos a uma formação mais ampla.
Currículo técnico *versus* acadêmico	O currículo técnico é incentivado em detrimento de disciplinas voltadas ao pensamento crítico e acadêmico.	Reduz a formação crítica e integral dos estudantes, priorizando habilidades práticas demandadas pelo capital.
Impacto na escolha dos estudantes	Flexibilização limitada pelo que a escola consegue oferecer, restringindo as opções em áreas mais teóricas.	O capital influencia a oferta educacional, com maior foco em áreas produtivas e menos nas humanísticas e científicas.
Empregabilidade e mão de obra	A formação técnica visa preparar os jovens para inserção rápida no mercado de trabalho.	Atende à demanda do capital por mão de obra qualificada e barata, promovendo a empregabilidade de curto prazo.
Formação cidadã	Educação voltada para a prática e para o trabalho limita a formação para o exercício pleno da cidadania.	O capital é privilegiado sobre a formação cidadã, ao restringir o ensino a aspectos econômicos e mercadológicos.

Fonte: elaborada pelo autor com base no texto da Reforma (Lei 13.415/17) e em Peroni e Caetano (2018).

Os quadros analisados evidenciam que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/17, estrutura-se com base em uma racionalidade que articula flexibilização curricular, centralidade da formação técnica e alinhamento às demandas do mercado de trabalho. Estruturado com base no discurso de modernização e da ampliação das escolhas estudantis, o texto da reforma redefine o currículo, reduzindo a formação comum obrigatória e ampliando os itinerários formativos, especialmente aqueles voltados à formação técnica e profissional. Tal reorganização privilegia competências práticas, socioemocionais e operacionais valorizadas pelo mercado, em detrimento de uma formação acadêmica ampla e crítica.

Ao mesmo tempo, os quadros revelam que essa flexibilização é profundamente condicionada pelas desigualdades estruturais das redes públicas de ensino. Escolas com menos recursos oferecem percursos formativos limitados, o que esvazia a promessa de autonomia e protagonismo juvenil, reforçando trajetórias educacionais diferenciadas conforme a classe social. Nesse sentido, a reforma contribui para a reprodução da dualidade educacional histórica, na qual estudantes das classes populares tendem a acessar itinerários mais instrumentalizados e voltados à empregabilidade imediata, enquanto uma formação mais crítica e acadêmica permanece restrita a poucos.

A análise também explicita a relação entre a reforma e os grupos hegemônicos empresariais, que atuam na formulação e legitimação do texto legal, conforme apontam Apple (1989), Frigotto (2017) e Cássio (2019). A ênfase nas competências, na produtividade e na adaptação às dinâmicas instáveis do mercado expressa um projeto educacional alinhado à hegemonia neoliberal, no qual a escola atua como espaço de formação de mão de obra flexível, responsiva e ajustada às exigências do capital.

Por fim, os quadros demonstram que, ao priorizar a empregabilidade de curto prazo e a lógica da flexibilidade, a reforma reduz o espaço da formação cidadã, crítica e humanística, limitando o potencial da escola pública como espaço de reflexão, questionamento e construção de consciência social. Assim, a Reforma do Ensino Médio consolida-se como um dispositivo de reconfiguração da Educação pública em favor dos interesses do mercado, reforçando desigualdades e subordinando o projeto formativo das juventudes às necessidades do capital.

A reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/17, é fruto do empenho dos setores privados, fortemente alinhados com os interesses do capital. Considerar a reforma como a legitimação de um modelo não apenas local é também considerar a mundialização dessa tendência. A Lei surge como meio de legitimação para a garantia da implementação nos ambientes escolares. De acordo com Peroni e Caetano (2018), em “A reforma do Ensino Médio e o avanço do setor empresarial”, a obra oferece uma reflexão sobre como a legitimação da reforma, por meio da Lei 13.415/17, representou uma demarcação do setor empresarial nas políticas educacionais voltadas às juventudes.

A relação entre a reforma e os interesses do capital estrutura o currículo escolar de modo a atender às demandas do mercado, condicionando a formação dos

estudantes a competências economicamente valorizadas e limitando o desenvolvimento de uma postura crítica diante das relações sociais e educacionais.

O discurso apresentado pelos defensores da reforma é que o Ensino Médio proporcionaria a flexibilização do ensino para atender as diferentes demandas dos estudantes. No entanto, o que se percebeu foi a introdução de práticas privadas e temas de interesse do capital no currículo escolar, trazendo para a escola a lógica do mercado para garantir que os estudantes formados atendam às exigências do mercado.

De acordo com Dourado (2018), em “A reforma do Ensino Médio no contexto da nova sociabilidade empresarial”, a centralidade conferida aos itinerários formativos reconfigura o espaço destinado ao conhecimento científico, comprometendo, significativamente, a formação científica dos estudantes. Nesse contexto, a adoção de modelos gerenciais baseados em metas e indicadores de desempenho orienta a organização escolar, pressionando as instituições de ensino a se ajustarem a resultados quantitativos que produzem uma aparência de qualidade. Tal lógica sustenta uma realidade ilusória, que encobre as desigualdades estruturais e fragiliza a função formativa crítica do Ensino Médio brasileiro.

Com a flexibilização do ensino, muitas disciplinas que proporcionam o pensar questionador das realidades sociais existentes foram tomadas por itinerários formativos voltados para o mercado e várias disciplinas científicas deixaram de existir em sua concretude. Para Krawczyk (2018), em “A reforma do Ensino Médio e a lógica formativa do capitalismo contemporâneo”, as avaliações externas desempenham função central para a efetividade da reforma, e a padronização de indicadores levou as escolas a se adaptarem às exigências dos sistemas de ensino, dificultando a reflexão sobre os gargalos que esse novo modelo trouxe para as juventudes da rede pública estadual (Krawczyk, 2018, p. 191-205).

O Novo Ensino Médio intensificou a aproximação entre escola pública estadual e mercado, deslocando o eixo da formação científica para uma lógica utilitarista orientada por competências e habilidades economicamente valorizadas. A reforma abriu espaço para parcerias público-privadas, permitindo a entrada direta de grandes corporações na organização curricular, na oferta de itinerários formativos e na gestão de conteúdos e plataformas educacionais. Como consequência, a formação das juventudes da classe popular tornou-se fragmentada, superficial e subordinada às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A promessa de escolha dos itinerários mostrou-se limitada pelas condições estruturais das escolas, aprofundando desigualdades, especialmente no ensino noturno. O modelo ampliou a distância entre a formação oferecida nas redes estaduais, privadas e federais, produzindo segregação educacional. A valorização da formação técnica, sem investimentos adequados, não garantiu nem sólida formação básica, tampouco qualificação profissional consistente.

5.3 UMA TENTATIVA DE REFORMULAR A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O PL 5230/23 E A LEI 14.945/24

Esta subseção traz um panorama sobre a reformulação em relação a reforma do Ensino Médio. O objetivo aqui não é fazer um estudo aprofundado sobre o tema mas, produzir reflexões, sob pressão e, por outro lado, outra parcela da sociedade com a tentativa de manutenção da lógica empresarial nesta etapa de ensino liderada por grupos privados ligados a educação.

A aprovação da Lei n.º 13.415/2017 desencadeou um amplo processo de contestação social, acadêmica e política, protagonizado por estudantes, Professores, pesquisadores e movimentos educacionais, que passaram a denunciar os impactos estruturais da Reforma do Ensino Médio sobre a formação das juventudes, especialmente na escola pública estadual. Diversos estudos evidenciam que a reforma produziu fragmentação curricular, redução da formação geral básica e aprofundamento da dualidade educacional, além de sustentar uma falsa promessa de escolha e protagonismo juvenil, fortemente condicionada pelas limitações estruturais das redes públicas (Ferretti e Silva, 2017; Kuenzer, 2017; Dayrell; Carrano; Maia, 2014). Ao mesmo tempo, intensificou-se a subordinação da Educação às demandas imediatas do mercado de trabalho, reforçando uma lógica instrumental de formação por competências e empregabilidade precoce (Frigotto, 2018; Dourado, 2018; Vianna, 2021).

Nesse contexto de resistências e disputas relativas ao projeto formativo do Ensino Médio, emerge o Projeto de Lei n.º 5.230/2023 como uma tentativa de revisão parcial da reforma, posteriormente materializada na Lei n.º 14.945/2024. O PL 5.230/23 foi apresentado em um cenário político distinto daquele que marcou a aprovação da MP 746/16, articulando-se à narrativa da recomposição do diálogo democrático e da escuta das comunidades escolares, após anos de críticas e

mobilizações contrárias ao Novo Ensino Médio (Jakimiu, 2023). Ainda que de forma limitada, o projeto reconhece os efeitos excludentes e desiguais da implementação da reforma, sobretudo nas redes públicas estaduais, em que a oferta restrita de itinerários formativos e a precariedade das condições materiais inviabilizaram o protagonismo juvenil anunciado no discurso oficial (Scotta, 2021; Souza, 2020).

A proposta do PL 5.230/23 buscou, assim, reequilibrar a relação entre a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, ampliando a carga horária destinada à formação geral básica e restabelecendo a centralidade de áreas do conhecimento historicamente desvalorizadas, como as Ciências Humanas e Sociais. Tal movimento dialoga com críticas recorrentes de autores que apontam o esvaziamento da formação crítica, ética e política das juventudes como um dos efeitos centrais da reforma de 2017 (Yashinishi, 2019; Frigotto, 2018; Souza, 2020).

Com a sanção da Lei n.º 14.945/2024, consolidou-se uma reformulação que, embora represente avanços pontuais em relação ao modelo anterior, não rompe, estruturalmente, com a racionalidade que orientou a Reforma do Ensino Médio de 2017. A ampliação da carga horária mínima destinada à formação geral básica, a revalorização de componentes curriculares como Sociologia e Filosofia e a tentativa de reduzir a fragmentação excessiva dos itinerários indicam um movimento de contenção dos efeitos mais agudos da flexibilização curricular (Brasil, 2024). No entanto, permanecem elementos centrais do projeto original, como a organização do currículo por competências, a manutenção dos itinerários formativos e a articulação da escola com o mundo do trabalho à luz dos parâmetros neoliberais, o que revela os limites dessa reformulação frente às disputas hegemônicas que atravessam a política educacional brasileira (Apple, 2011; Peroni; Caetano, 2018; Dourado; Sales, 2022).

Assim, a Lei n.º 14.945/2024 deve ser compreendida menos como uma ruptura e mais como uma reacomodação das tensões produzidas pela Reforma do Ensino Médio, mantendo-se, em grande medida, o projeto hegemônico que orienta a formação das juventudes para a adaptação ao trabalho precarizado, à responsabilização individual e à lógica do empreendedorismo de sobrevivência (Frigotto, 2018; Antunes, 2018; Vianna, 2021).

Desse modo, a Lei n.º 14.945/2024 configura-se mais como um ajuste tático do que como uma ruptura efetiva com o projeto hegemônico instaurado pela Lei n.º 13.415/2017. Permanecem a lógica da responsabilização individual dos estudantes, a ênfase na empregabilidade e a abertura para a atuação de agentes privados na

formulação e implementação das políticas educacionais, ainda que estruturadas por um discurso de correção de rumos e recomposição democrática (Shiroma; Evangelista, 2014; Dourado, 2018; Laval, 2019). Tal movimento evidencia os limites das mudanças institucionais quando não se enfrentam as bases estruturais do neoliberalismo educacional que orienta a política curricular brasileira.

Em síntese, o PL n.º 5.230/2023 e a Lei n.º 14.945/2024 expressam a continuidade das disputas relativas ao Ensino Médio como um campo estratégico de hegemonia. Embora respondam, parcialmente, às críticas acumuladas desde 2016, esses dispositivos mantêm a Educação pública tensionada entre a promessa de formação integral e a persistente adequação das juventudes — especialmente das classes populares — às condições precarizadas do trabalho e à lógica do empreendedorismo de sobrevivência, reafirmando o caráter contraditório das políticas educacionais no capitalismo contemporâneo (Gramsci, 2000; Antunes, 2018; Kuenzer, 2017).

A Lei n.º 14.945/2024, resultante do PL n.º 5.230/2023, representa, portanto, uma tentativa de reorientação política e pedagógica da Reforma do Ensino Médio, sem, contudo, romper, integralmente, com a estrutura instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Trata-se de uma resposta às críticas formuladas por estudantes, pesquisadores, Professores e entidades educacionais, que denunciaram a fragmentação curricular, a precarização da formação científica e a falsa promessa de protagonismo juvenil associada à flexibilização excessiva do currículo (Ferretti; Silva, 2017; Dayrell; Carrano; Maia, 2014; Frigotto, 2018).

Do ponto de vista curricular, a Lei n.º 14.945/2024 revaloriza a Formação Geral Básica, ampliando sua carga horária mínima e reforçando a função das áreas do conhecimento previstas na BNCC. Diferentemente do desenho anterior, que reduzia, significativamente, o núcleo comum, a nova legislação busca recompor, parcialmente, o currículo científico, reconhecendo os impactos negativos da excessiva flexibilização sobre a formação crítica das juventudes, especialmente nas redes públicas estaduais (Saviani, 2013; Oliveira, 2020).

Outro elemento central da reformulação refere-se à revisão da função dos itinerários formativos. Embora mantidos, esses itinerários têm sua centralidade relativizada, reconhecendo-se que a suposta liberdade de escolha dos estudantes estava fortemente condicionada pelas desigualdades estruturais das escolas e dos territórios (Kuenzer, 2017; Scotta, 2021). Ainda assim, a estrutura fragmentada

herdada da reforma anterior não é eliminada, preservando mecanismos de diferenciação e hierarquização das trajetórias formativas.

No campo da formação técnica e profissional, a Lei n.º 14.945/2024 procura reduzir a indução à profissionalização precoce, ao reconhecer que a vinculação direta entre Ensino Médio e empregabilidade imediata não garantiu inserção laboral digna aos jovens. Contudo, permanecem discursos associados à preparação para o “mundo do trabalho”, o que indica a continuidade da racionalidade neoliberal que subordina a Educação às demandas do capital (Antunes, 2018; Vianna, 2021).

Do ponto de vista histórico e político, essa reformulação ocorre em um contexto de reconstrução institucional pós-2016, marcado pela tentativa de recomposição de políticas sociais fragilizadas durante o período de austeridade fiscal e de avanço das parcerias público-privadas na Educação. Nesse sentido, a Lei n.º 14.945/2024 expressa uma correção parcial de rumos, mas não uma ruptura estrutural com o projeto hegemônico que subordina a escola pública às exigências do mercado (Dourado, 2018; Laval, 2019; Shiroma; Evangelista, 2014).

Em síntese, a reformulação da Reforma do Ensino Médio revela-se um movimento profundamente contraditório: ao mesmo tempo em que reconhece os limites e danos produzidos pela Lei n.º 13.415/2017, preserva elementos centrais de sua lógica, como a flexibilização curricular, os itinerários formativos e a aproximação com o setor produtivo. Assim, a Lei n.º 14.945/2024 deve ser compreendida como resultado das disputas entre projetos educacionais antagônicos, e não como a superação do paradigma neoliberal que marcou a reforma original.

5.4 ANÁLISE DISCURSIVA PARLAMENTAR: AS RELAÇÕES DE DISPUTAS ENTRE OS SETORES PÚBLICOS E PRIVADOS

Para a análise discursiva, serão observados os discursos de Deputados(as) Federais, Senadores(as) e ministro da Educação. Em um primeiro momento, consideram-se, para a Análise dos Discursos, tanto os discursos de deputados, senadores e ministro da Educação que se alinham com os discursos de direita, coerentes com o contexto neoliberal. Em um segundo momento, analisam-se os discursos dos parlamentares críticos, a reforma do Ensino Médio por meio da MP 746/16 e, posteriormente, com a Lei 13.415/17. A intenção da análise é entender, nos discursos, as referências que comprovem a intencionalidade da reforma do Ensino

Médio, legitimada a princípio pela Medida Provisória 746/16 e posteriormente pela Lei 13.415/17 que trata da reforma do Ensino Médio.

Senador Pedro Chaves – PSC (MS) (2017)[48]: em 2017, o senador Pedro Chaves foi relator da medida provisória (MP 746/16) que deu origem à Lei nº 13.415/2017, a qual instituiu a reforma do Ensino Médio no Brasil. Para Moura e Benachio (2021), em sua obra "Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico" retratam que a reforma alterou a estrutura e o currículo do Ensino Médio, com o objetivo, segundo os reformadores, de torná-lo mais flexível e alinhado às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Assim também como Cardoso (2007), na tese "A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade." traz um discurso impetrado na reforma que estimula a formação das juventudes que possibilite uma adaptação às exigências do mercado.

Trechos dos discursos do Senador Pedro Chaves[49]:

"Não se pode ignorar que, neste exato momento, há jovens dentro de salas de aula precarizadas… Há ainda muitos outros que nem mesmo matriculados estão, pois precisam trabalhar… há um terceiro grupo… 'geração nem-nem'. Em suma, a mudança no Ensino Médio precisa começar o mais rápido possível…" (Discurso taquigráfico, 08/02/17, p.2).

"Hoje, oferecemos ao povo a arma mais poderosa que se pode utilizar no

[48] O senador Pedro Chaves (PSC-MS) fez nesta terça-feira (19) em Plenário um balanço de sua atividade parlamentar em 2017.Relator da medida provisória que reformou o Ensino Médio — MPV 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017. Pedro Chaves afirmou que a norma promove a "conciliação da escola com a vida contemporânea". Segundo ele, para relatar a MP, foram ouvidos todos os segmentos envolvidos e interessados. Pedro Chaves também foi relator do projeto (PLS 174/2016) que proíbe a imposição, pelas operadoras, de limites nas franquias de internet banda larga fixa. A proposta foi aprovada pelo Senado e aguarda votação na Câmara dos Deputados. Também relator do PLC 28/2017, aprovado pelo Senado em outubro, Pedro Chaves defendeu a regulamentação do transporte individual de passageiros por meio de aplicativos. O substitutivo de Pedro Chaves foi aprovado pelo Senado e, por isso, a proposta deverá ser votada novamente pelos deputados, explicou o senador. O aumento na concorrência no mercado e outras inovações na operação do serviço conquistaram milhões de novos usuários, inclusive entre os usuários de transporte coletivo e proprietários de automóveis e aqueles usuários de baixa renda, que nunca tinham a oportunidade de usar o transporte individual. Além disso, é imperativo salientar que os desempregados estão conseguindo auferir renda por meio dos aplicativos para a subsistência de suas famílias. Pedro Chaves defendeu a aprovação do projeto (PLS 750/2011), que cria regras de gestão do Pantanal, objetivando promover o desenvolvimento econômico da região, sem que, com isso, haja a destruição da flora e da fauna locais. Ele também pediu apoio ao projeto (PLS) 154/2017, de sua autoria, que incentiva a contratação de trabalhadores com mais de 60 anos de idade.
Fonte: Agência Senado.

[49] *Disponível em: https://www6g.senado.leg.br/busca/?portal=Atividade+Legislativa&q=como+ensino+m%C3%A9dio%2C+jovens%2C+gera%C3%A7%C3%A3o+nem-nem*

combate à desigualdade, ao preconceito e à falta de oportunidade… Como sabiamente disse Nelson Mandela, 'a Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." (Discurso taquigráfico, 08/02/17, p.15)[50].

"A nova estrutura para o ensino médio tem como fundamentos, nos termos da MPV, a valorização do protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular. Parte-se do princípio de que o estudante é capaz de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes." (Discurso taquigráfico, 08/02/17, p.4)[51].

No argumento do parlamentar Pedro Chaves, percebe-se um viés contraditório com o ideário construído e defendido pela reforma do Ensino Médio, em que o discurso foi pautado em uma modernização do ensino. Para Horn e Machado (2007), no artigo "A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da Educação", o discurso da urgência da reforma articula-se à narrativa de que os problemas estruturais do Ensino Médio público estadual exigem a modernização do ensino. Esse artifício viabiliza os discursos do capital e o empobrecimento de uma formação para a transformação do sujeito, reduzindo a reprodução das necessidades do mercado.

Analisando o discurso, conforme a categoria totalidade, verifica-se que a reforma seria a solução contra a desigualdade, assim como afirma Cometti Lélis (2020), em seu artigo "O Ensino Médio e os reformadores empresariais da Educação: na contramão da proposta dos educadores", o qual apresenta que a estrutura que consolida o texto da reforma é caracterizada pelos anseios dos reformadores empresariais e a Lei 13.415/17 legitima os interesses privados para a formação das juventudes brasileira. Um exemplo disso ocorreu no mesmo contexto com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95), que estabelece o teto de gastos e impede o Estado de investir em diversos setores sociais, medida que contou com forte pressão de grupos empresariais.

A fala do parlamentar também reduz o conceito de coletividade, ao tratar o termo relatado (evasão) como um problema institucional, no qual as escolas não

[50]Disponível em: https://www6g.senado.leg.br/busca/?portal=Atividade+Legislativa&q=como+ensino+m%C3%A9dio%2C+jovens%2C+gera%C3%A7%C3%A3o+nem-nem

[51]Disponível em: https://www6g.senado.leg.br/busca/?portal=Atividade+Legislativa&q=como+ensino+m%C3%A9dio%2C+jovens%2C+gera%C3%A7%C3%A3o+nem-nem

conseguem garantir a permanência dos estudantes.

Na categoria contradição, o discurso rompe com a promessa igualitária (no combate à desigualdade) e a realidade estrutural. Constantes ataques orçamentários, cortes de gastos públicos e entrega dos recursos para a iniciativa privada gerir a Educação, precarização escolar e trabalho infantil permanecem instigante e como contexto para viabilizar o discurso.

Na categoria histórico social, destaca-se a urgência da aprovação da reforma do Ensino Médio uma vez que refletiu o momento político com o golpe parlamentar e retirada da presidenta eleita Dilma Rousseff do poder presidencial em 2016. Nessa conjuntura política, instituiu-se a Medida Provisória (MP 746) que iniciou o processo da reforma em si. A MP 746 foi uma forma de reduzir o debate, contradições do projeto reformista do Ensino Médio e a supressão do debate social, haja vista que o grupo que tomou o poder tinha grande interesse, juntamente a grandes grupos privados do ensino.

Ao analisar o viés ideológico do discurso, é possível perceber que o jovem se torna agente individual de seu próprio futuro, vocábulo muito difundido no texto da reforma — “sujeito protagonista”.

Esse argumento desloca o ônus pelas grandes instabilidades do mercado e pelas crises nos sistemas econômicos globais, transferindo para os próprios indivíduos a tarefa de superação, sugerindo que se adaptem e sejam eficientes diante dos arranjos produtivos e das formas de exploração. Para Moura (2021), em seu artigo intitulado “Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico”, a reforma expõe as juventudes a formas de trabalho precarizadas, sujeitas à flexibilização do mercado e orientadas por um ideário neoliberal, atribuindo ao próprio sujeito a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de suas ações.

A função social da escola é reconfigurada e baseada com base na tecnologia e no combate à marginalização. Essa lógica inibe a formação crítica e percepção das desigualdades sociais na qual as juventudes de Ensino Médio, na rede estadual de ensino público, estão inseridas. Ao contrário, cria-se um ambiente para a produção de recursos humanos para o capital, de acordo com a lógica neoliberal e o utilitarismo do mercado.

Na problemática de interesse de classe, para Moura (2021), em seu artigo intitulado “Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe

trabalhadora ao mercado de trabalho periférico", o discurso enfatiza a responsabilização pela eficiência e protagonismo. No entanto, os termos eficiência e protagonismo são mobilizados pelos interesses das frações do capital, que buscam valorizar os "jovens" flexíveis e aptos às demandas do mercado, ocultando sua função para a reprodução das desigualdades nas relações de produção.

A partir de uma perspectiva histórico-dialética, o discurso do senador Pedro Chaves evidencia, por meio da ênfase nas expressões "arma mais poderosa" e "protagonista", a construção de uma ilusão sobre o sentido da reforma do Ensino Médio. De acordo com Santos, Venceslau e Marques (2025), no artigo "A reforma do Ensino Médio, o trabalho e a captura do futuro pela lógica do mercado", ao enfatizar que a Educação é uma "arma poderosa" e que a reforma visa formar jovens protagonistas de suas histórias, na realidade, oculta-se que a reforma consiste na reestruturação da escola segundo a lógica do mercado e da gestão neoliberal, realizada de forma rápida por meio da MP 746.

À luz do Método do Materialismo Histórico-Dialético, a reforma possibilita um salto para a construção de um tipo de sujeito, principalmente na reificação do sujeito transformador. Esse sujeito é levado a acreditar que seu êxito ou fracasso está estritamente relacionado a suas condutas diante os desafios do mercado. Ele é formado para não perceber que há diversas variáveis que impactam sua vida e impedem seu desenvolvimento pessoal e profissional. Entendendo que a adaptação ao mercado é necessária, uma vez que não é instruído em refletir sobre as contradições que o mercado impõe a estes.

O Ministro Mendonça Filho – UNIÃO BRASIL (PE): é um administrador e político brasileiro filiado ao União Brasil (UNIÃO). Atualmente é deputado federal. Foi ministro da Educação durante o governo Michel Temer. Por Pernambuco, foi governador, deputado federal durante três mandatos anteriores e deputado estadual em duas ocasiões. Consultor na área de Educação e gestão pública, atualmente é consultor da Fundação Lemann.

Trechos dos discursos do Ministro da Educação Mendonça Filho:

"o atual modelo do Ensino Médio está de costas para o jovem brasileiro, que se sente excluído da Educação. Em contrapartida, a proposta contida na Medida Provisória 746/2016 tornará a escola mais atraente para os jovens, melhorará os resultados e combaterá, efetivamente, a evasão escolar. A ampliação da carga horária

de 800 para 1400 horas anuais, a flexibilização do currículo com áreas de escolha e a obrigatoriedade do ensino de inglês desde o sexto ano são medidas fundamentais para essa transformação. Um jovem que pretende cursar Pedagogia ou Direito não deve gastar tempo excessivo com conteúdo de exatas, assim como um futuro engenheiro precisa de disciplinas específicas. A reforma permite modular o ensino por módulos e créditos, além de reforçar a formação técnica-profissional, ligando a Educação diretamente ao mercado de trabalho. Estamos criando mecanismos que asseguram aos sistemas de ensino tempo e autonomia para adaptar sua grade curricular; é um processo gradual, que respeita as experiências bem-sucedidas, como o ensino integral em Pernambuco, líder no Ideb. Estamos abertos ao debate — partimos de uma escuta ampla na Comissão, com participação da sociedade civil e do parlamento. A MP é tempo de modernização e inclusão real." (Jornal do Senado, 23/11/16, p.3)[52].

No que se refere à categoria da totalidade, o discurso que apresenta a MP 746 como a única solução para a crise do Ensino Médio omite que as mudanças propostas estão vinculadas a condicionantes econômicos e a cortes orçamentários, inserindo o conjunto do projeto em um modelo neoliberal consolidado durante o governo Michel Temer.

A reforma do Ensino Médio não foi em si a única mudança estrutural, mas apenas uma de muitas reorganizações das políticas de Estado para possibilitar as ações neoliberais de se instalarem, legitimadas por legislações. Santos e Santos (2024), em seu artigo "Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio", mostra uma relação entre o contexto educacional e as tentativas de alinhamento dos ideais neoliberais para a formação das juventudes que adentram nas redes públicas estaduais de ensino no Brasil. No mesmo sentido, Oliveira (2020), em seu artigo "A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal", propõe uma reflexão sobre a presença do ideário neoliberal e a relação com grandes organizações privadas, consideradas hegemônicas para a consolidação dos interesses do capital.

---

[52]Disponível em: bing.com/ck/a?!&&p=f14b13ab5135eb0b936fa1000e2cd99254a69a4c01a5632f884dba77b0b033a2JmltdHM9MTc3NzA3NTIwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=discurso+do+ministro+da+educação+mendonça+filho+23%2f11%2f16+jornal+senado&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cyLnNlbmFkby5sZWcuYnIvYmRzZi9iaXRzdHJlYW0vaGFuZGxlL2lkLzUyNjYwMi8yMDE2LTExLTI5LnBkZg&ntb=1

Esquinsani e Sobrinho (2019) analisam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC como expressões do neoliberalismo educacional, evidenciando que tais políticas promovem a flexibilização curricular, o esvaziamento da formação integral e a marginalização dos Institutos Federais, ao subordinar a Educação pública às demandas do mercado e aprofundar a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

No que se refere às contradições, o discurso oficial apresenta a evasão escolar como principal justificativa para a implementação da reforma e, para enfrentá-la, propõe alterações na carga horária e no currículo. No entanto, deixa de considerar e enfrentar as causas estruturais do problema, como a pobreza presente em diversas regiões do país, bem como a precarização da rede pública estadual de ensino. Assim, o discurso da reforma sustenta a ideia de inclusão por meio de mudanças no ensino, sem que haja, contudo, a transformação da base material da Educação.

Ao analisar o discurso em articulação com o contexto histórico-social, considera-se que este se insere no período posterior ao golpe parlamentar de 2016 e à implementação de políticas de ajuste fiscal, as quais comprometeram diversas políticas sociais no país. A configuração da reforma expressa, assim, o símbolo de uma nova racionalidade do Estado, agora mais alinhada e orientada por práticas neoliberais, em consonância com as demandas do mercado e com políticas econômicas internacionais.

A ênfase recaiu sobre a rapidez na implementação de legislações que dessem sustentação às mudanças consideradas pelo mercado como necessárias ao campo educacional. Para conferir sustentação ideológica às transformações no Ensino Médio, difundiu-se o discurso de que a escola deveria tornar-se “atraente”, o que implica a conversão do jovem em consumidor de serviços educacionais e a consequente redução de sua condição enquanto sujeito político do processo educativo. Para Duarte e Silva (2022), “a reforma desloca a juventude para uma posição de consumidor de serviços educacionais, afinada com a lógica neoliberal da responsabilização individual” (p. 148). Nessa perspectiva, o protagonismo estudantil passa a significar adaptação às demandas do mercado, e não a formação crítica, como também destacam Marques e Almeida (2018) ao afirmarem que “a escola produz sujeitos empreendedores e ajustados ao mercado, e não cidadãos críticos” (p. 176).

Conforme Duarte e Silva (2022), que analisam o avanço das ideias neoliberais

na Educação, o chamado jovem protagonista não é convocado a transformar a realidade, mas a adaptar-se às exigências do capital. Para os autores, “o jovem protagonista da reforma não é convocado a transformar a realidade, mas a adaptar-se às exigências cambiantes do mercado” (p. 151). Dessa forma, o discurso da autonomia e da liberdade encobre a conformação de subjetividades úteis ao neoliberalismo.

Em relação aos interesses de classe presentes na reforma, a ênfase na formação técnica e profissional é apresentada como solução para os desafios educacionais. Contudo, tal proposta atende, prioritariamente, às demandas do capital, que busca formar mão de obra flexível e barata, e não sujeitos com formação integral. Ferretti (2018) reforça essa crítica ao afirmar que “a reforma reforça a centralidade da formação para o trabalho, submetendo o currículo escolar às demandas empresariais e às exigências de empregabilidade” (p. 5). De modo semelhante, Moura e Benachio (2021) apontam que “a formação técnica se configura como mecanismo para moldar trabalhadores para um mercado precarizado” (p. 12).

Nesse contexto, a função social da escola é transformada em uma engrenagem utilitarista orientada para a produção de consumidores e trabalhadores alinhados com o capitalismo. Resende *et al*. (2022) observam que “a reforma reforça uma função utilitária da escola, reduzida à preparação de indivíduos para a lógica produtivista neoliberal” (p. 937). Horn e Machado (2018) acrescentam que “o discurso da qualidade mascara o alinhamento da escola à racionalidade neoliberal e à lógica empresarial” (p. 70). Assim, reduz-se a dimensão crítica e emancipatória da Educação, transformando a escola em ferramenta de adaptação ao mercado.

A síntese dialética do discurso do então Ministro da Educação Mendonça Filho apresentada na MP 746/2016 foi divulgada como modernizadora, mas, como analisa Oliveira (2020), “a MP 746/2016 representa uma inflexão neoliberal que aprofunda o alinhamento estrutural da escola às demandas do mercado” (s/p). Roman (2025) reforça que essa modernização é aparente, uma vez que “é funcional ao capital, e não à democratização da Educação” (p. 118).

Por fim, o discurso da “escuta ampla” defendido pelo governo é questionado quando analisado à luz dos interesses econômicos que impulsionaram a reforma. Como demonstra Cometti Lélis (2020), “o processo de formulação da reforma foi hegemonizado por grupos empresariais, enquanto a participação social foi meramente formal” (p. 55). De modo semelhante, Santos Júnior e Santos (2024) afirmam que “a

retórica da participação democrática serviu para legitimar uma política já alinhada às agendas corporativas e organismos internacionais" (p. 150). Assim, a urgência da MP 746 foi sustentada pela voz do capital e de grandes corporações, e não pela sociedade civil.

Senadora Dorinha Seabra – UNIÃO BRASIL (TO): Maria Auxiliadora "Dorinha" Seabra Rezende, conhecida como Professora Dorinha, é uma política e Professora universitária brasileira. Nascida em Goiânia, Goiás, em 1 de outubro de 1964, ela construiu sua carreira política no Tocantins, onde foi secretária de Educação e Cultura e posteriormente deputada federal por três mandatos, antes de ser eleita senadora em 2023.

Trechos dos discursos da Senadora Dorinha Seabra: *"Sr. Presidente, eu gostaria de me manifestar sobre essa questão do arcabouço fiscal. Hoje eu estive, junto com alguns deputados, em uma reunião com o relator, o Cajado, lamentando a inclusão, que foi feita por ele, do Fundeb, da complementação do Fundeb, no teto de gastos, no arcabouço fiscal. O Fundeb, a complementação dele, nunca esteve, desde a Emenda 95, quando foi criado o teto de gastos... iam prejudicar o crescimento dos recursos para a Educação... Entrando no arcabouço fiscal… competimos com outras áreas… a Educação básica é o que tem de mais democrático… é por isso que estamos nessa luta para que a complementação da União para a Educação continue fora do teto." (Discurso taquigráfico, 17/05/23, p.53)*[53].

Apesar de a Senadora destacar seu posicionamento favorável à manutenção da complementação do FUNDEB fora do teto dos gastos, visando evitar prejuízos para a implementação de políticas educacionais, seu discurso técnico não explicita os limites estruturais impostos pelas políticas neoliberais, que moldam ideologias de Estado mínimo e austeridade fiscal. Como observa Harvey (2011), "o neoliberalismo redefine o Estado para torná-lo disciplinador das finanças públicas, mas permissivo ao capital privado", o que restringe investimentos sociais.

No discurso, surge uma contradição entre a defesa da proteção dos recursos para a Educação e o reconhecimento de que outros setores sociais também disputam verbas do orçamento. Esse conflito expressa o que Dardot e Laval (2016) descrevem

[53]Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/497627

como a “razão neoliberal”, que reorganiza as políticas públicas segundo a lógica da escassez fabricada. Mesmo que a Senadora reivindique a manutenção dos recursos, essa posição não desfaz os efeitos profundos da Emenda Constitucional 95, que, como analisam Rossi e Dweck (2016), “constitui o maior congelamento de investimentos sociais da história brasileira, atendendo aos interesses do mercado financeiro”. A EC 95 foi sustentada por setores empresariais que impulsionam a agenda neoliberal de austeridade, o que também é demonstrado por Ball (2014), ao tratar da crescente influência do empresariado em relação à formulação de políticas educacionais.

No contexto da determinação histórico-social, é perceptível que o discurso ocorre em um momento no qual as medidas de austeridade seguem centrais nas políticas e ideologias neoliberais, e o teto dos gastos permanece como mecanismo de reprodução do capital. Como afirma Chesnais (1996), “a austeridade é um instrumento para garantir a valorização financeira, mesmo às custas do desmonte do Estado social”. Assim, a defesa da responsabilidade fiscal aparece recoberta por justificativas técnicas, mas vinculada a interesses de classe.

No plano ideológico, o discurso da Senadora insere a Educação como um setor “sagrado” que deveria ser tratado com responsabilidade, mas, na prática, sua posição se mantém consoante os limites aceitáveis ao regime neoliberal. Como destacam Gentili (2020) e Apple (2003), as políticas neoliberais operam um movimento discursivo que valoriza a Educação simbolicamente, enquanto, simultaneamente, restringe suas condições materiais. No contexto de classe, a Senadora declara defender os setores estatais da Educação, mas sua formulação viabiliza a disputa com o setor privado, que historicamente reivindica o corte de gastos públicos e a transferência dos recursos para organizações empresariais na forma de “parcerias” público-privadas. Como analisa Adrião (2018), “as PPPs[54] e formas de terceirização constituem o modo predominante de avanço do empresariamento da Educação, sob o argumento de maior eficiência”. Ball e Youdell (2007) também demonstram que essas parcerias funcionam como mecanismos de privatização endógena, moldando o Estado para operar segundo a lógica do mercado.

Esse documento apresenta, portanto, uma análise comparativa de discursos

[54] As Parcerias Público-Privadas (PPPs) são contratos que estabelecem a cooperação entre o setor público e o setor privado para a realização de projetos que visam à melhoria da infraestrutura e dos serviços públicos.

centrais na defesa da Reforma do Ensino Médio, à luz do materialismo histórico-dialético, compreendendo que tais discursos se articulam com interesses de classe e com a hegemonia neoliberal em disputa na sociedade brasileira.

Foram analisadas, também, as falas de: Senador Pedro Chaves (2017), relator da MP 746, do Ministro Mendonça Filho (2016), durante audiência pública, e da Senadora Dorinha Seabra (2023 e 2024), relatora do texto substitutivo.

A análise considera categorias como totalidade, contradição, determinação histórico-social e mediações ideológicas.

Quadro 19 – Análise dos discursos dos parlamentares: Senador Pedro Chaves, Ministro da Educação Mendonça Filho e Senadora Dorinha Seabra

Categorias para análise	Senador Pedro Chaves (2017) (PSC – MS)	Ministro da Educação Mendonça Filho (2016)	Senadora Dorinha Seabra (2023–2024) (UNIÃO BRASIL – TO)
Totalidade	Apresenta a reforma como resposta à evasão e à crise das juventudes, ocultando o contexto de contrarreformas neoliberais.	Enquadra a MP como modernização técnica da escola, sem abordar a totalidade socioeconômica da precarização educacional.	Foca em diálogo técnico e ajustes institucionais, mas desconsidera o cenário estrutural de subfinanciamento e exclusão.
Contradição	Oculta o antagonismo entre promessas de justiça social e lógica do capital. Educação como solução mágica.	Promove flexibilização curricular como libertadora, ignorando sua vinculação à lógica produtivista.	Defende protagonismo estudantil e equidade, mas ignora a materialidade das redes públicas em contexto de austeridade.
Determinação histórico-social	Insere-se no pós-golpe de 2016; naturaliza o uso da MP como mecanismo legítimo de reforma estrutural.	Opera na conjuntura do governo Temer; responde ao ajuste fiscal, ocultando seu impacto sobre a Educação.	Insere-se no novo governo, mas mantém diretrizes técnicas conciliadas com a lógica do mercado e da estabilidade fiscal.
Mediação ideológica	Constrói o jovem como "protagonista", deslocando o problema da estrutura para o	Discursa sobre atratividade e liberdade de escolha como simulacros de autonomia estudantil.	Adota a linguagem do diálogo e participação, mas permanece no plano da adequação, não da ruptura.

	indivíduo.		

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2016, 2017, 2023.

Ao analisar o discurso dos senadores Pedro Chaves (2017), Dorinha Seabra (2023–2024) e do Ministro da Educação Mendonça Filho (2016), à luz das categorias de Totalidade, Contradição, Determinação histórico-social e Mediação ideológica, evidencia-se uma forte aderência à agenda empresarial para o Ensino Público. Como observa Ball (2014), “as reformas educacionais contemporâneas são frequentemente moldadas por coalizões empresariais que reconfiguram a escola segundo a lógica do mercado”.

Na categoria Totalidade, o discurso do Senador Pedro Chaves apresenta a reforma como resposta à evasão escolar e à “crise da juventude”, ocultando o contexto estrutural das contrarreformas neoliberais em curso no período pós-2016. Isso confirma a crítica de Shiroma, Evangelista e Campos (2011), para quem “as políticas de reforma escolar são justificadas por problemas isolados, enquanto ocultam o projeto hegemônico de reestruturação neoliberal do Estado”. Já o Ministro Mendonça Filho (2016) descreve a MP 746/2016 como modernização técnica, mas silencia sobre os efeitos estruturais da precarização, evidenciados por Frigotto (2017) ao apontar que “a reforma fragmenta o currículo e desloca a formação científica para itinerários esvaziados”.

Em sentido semelhante, a senadora Dorinha Seabra (2023–2024) defende que a reformulação do Ensino Médio seria um ajuste técnico institucional, desconsiderando a insuficiência histórica de recursos e a exclusão das juventudes trabalhadoras — justamente aquelas que dependem do ensino noturno. Como lembra Saviani (2017), “as políticas neoliberais não reconhecem as condições materiais desiguais dos sujeitos, mas tratam a escola como se todos partíssemos das mesmas oportunidades”.

Na categoria Contradição, o discurso do Senador Pedro Chaves promete justiça social enquanto sustenta uma política alinhada ao capital. Isso confirma o diagnóstico de Gentili (2020), de que “o neoliberalismo combina retórica de inclusão com práticas de exclusão estruturada”. O Ministro Mendonça Filho afirma que a flexibilização curricular seria libertadora; entretanto, como argumenta Apple (2003), “a retórica da liberdade serve à reprodução de uma Educação instrumental moldada para o mercado”. A senadora Dorinha Seabra, embora proponha reformulações, mantém a

lógica empresarial que restringe autonomia e subordina o currículo aos limites da austeridade fiscal.

Na perspectiva da Determinação histórico-social, o discurso de Pedro Chaves emerge no contexto pós-golpe de 2016, legitimando a MP 746 como única solução para o Ensino Médio. A conjuntura é marcada pelo ajuste fiscal e pela EC 95/2016, mecanismo de austeridade que, como analisam Rossi e Dweck (2016), “produz o maior congelamento de investimentos sociais da história, aprofundando desigualdades”. O Ministro Mendonça Filho opera no mesmo cenário, ocultando os impactos que o teto de gastos teria na capacidade do Estado de investir em Educação básica. Mesmo no governo Lula, Dorinha Seabra mantém uma postura conciliadora com o mercado, o que Ball e Junemann (2012) identificam como “governança híbrida”, em que agentes privados mantêm hegemonia mesmo em governos progressistas.

Em relação à Mediação ideológica, Pedro Chaves mobiliza a figura do “jovem protagonista”, deslocando as fragilidades estruturais para a responsabilidade individual. Dardot e Laval (2016) explicam essa estratégia como parte da “governamentalidade neoliberal que transforma sujeitos em empreendedores de si mesmos”. O discurso de Mendonça Filho destaca atratividade e escolha, embora, como destaca Hypolito (2019), “as reformas neoliberais ampliam escolhas apenas do ponto de vista retórico, pois restringem a formação científica e ampliam currículos utilitaristas”. Dorinha Seabra, por sua vez, usa o discurso do diálogo e participação, mas, como observa Adrião (2018), “o discurso participativo frequentemente encobre políticas de continuidade empresarial na Educação pública”.

O discurso de Pedro Chaves revela uma reforma funcional ao capital: um modelo técnico, barato e alinhado às parcerias público-privadas. Ball e Youdell (2007) denominam esse processo de “privatização endógena”, na qual a escola passa a operar segundo lógicas empresariais. O Ministro Mendonça Filho reforça a centralidade do mercado ao afirmar que o novo Ensino Médio aproximaria jovens das necessidades econômicas — o que Frigotto (2017) denuncia como “adaptação da juventude trabalhadora às demandas da acumulação flexível”. Já o discurso de Dorinha Seabra busca alinhar o currículo às exigências globais, reafirmando, mesmo no governo Lula, a função da escola como provedora de competências ao capital global.

Pedro Chaves afirma que a reforma combateria desigualdades, mas ignora que, como afirma Saviani (2017), “nenhuma reforma educacional resolve

desigualdades sem atacar sua base material". O Ministro Mendonça Filho reduz a função formadora da escola à empregabilidade, o que Apple (2005) caracteriza como "colonização econômica do currículo". Dorinha Seabra mantém a escola vinculada à integração produtiva regional, reduzindo o protagonismo estudantil à adaptação às parcerias público-privadas que, segundo Adrião (2018), "expandidas sob o discurso de eficiência, submetem a escola ao empresariamento".

Deputado Federal Vinícius Carvalho[55] (PRB-SP): *"Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, a Medida Provisória nº 746, de 2016, promove profundas alterações na organização acadêmica do ensino médio. Dentre elas, destaca-se sua flexibilização, possibilitando que essa etapa da educação básica se desdobre em itinerários formativos diferenciados, para atender de maneira mais adequada à vocação, interesse e talentos dos estudantes. Trata-se de medida extremamente relevante, que certamente reverterá em benefício da trajetória escolar dos jovens brasileiros, dando-lhes oportunidade de escolha de estudos mais consistentes com seus projetos de vida, inclusive no que se refere à formação técnica e profissional. O ensino médio hoje, padronizado, obriga os alunos a cursar um excessivo número de disciplinas, que não correspondem, em boa medida, aos seus anseios e necessidades para a continuidade de sua vida estudantil e profissional ". (Dep. Fed. Vinícius Carvalho – PRB-SP em 17/10/16, p.1)[56].*

A partir do discurso do deputado federal Vinícius Carvalho, é possível extrair diversos elementos que, analisados segundo o método do Materialismo Histórico-Dialético, revelam contradições profundas no projeto de reforma do Ensino Médio. Como afirma Saviani (2007, p.3), "a análise da Educação sob o materialismo histórico exige compreender as políticas dentro da totalidade social que as produz".

Na categoria Totalidade, o argumento do deputado desconsidera a complexidade da mudança apresentada, pois não contextualiza a crise educacional,

[55] Vinicius Carvalho é deputado federal por São Paulo, reeleito em 2022, para o quarto mandato, com mais de 113 mil votos em 588 cidades. Já foi deputado federal pelo Rio de Janeiro, seu estado natal. Sendo atualmente o único parlamentar federal eleito por dois estados diferentes.
Nasceu em 7 de janeiro de 1966 no morro Pavão- Pavãozinho. Filho de João Batista de Carvalho e de Margarida Rapozo de Carvalho. É Pastor há mais de trinta anos, radialista, jornalista, apresentador, mestre em administração pública, advogado especializando em Direito Previdenciário e especialista em Direito do Consumidor.

[56] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/reforma-ensino-medio-mp-746-2016/discursos-parlamentares?utm_source=

tampouco os impactos do ajuste fiscal em curso. A fragmentação da realidade, como observa Shiroma, Evangelista e Campos (2011), “impede a apreensão das determinações estruturais que configuram a política educacional”. Ao reduzir o debate a aspectos operacionais, oculta-se que a reforma surge em meio a cortes de investimento, austeridade e teto de gastos — elementos centrais na crítica de Rossi e Dweck (2016), que demonstram como a EC 95 precariza políticas sociais, especialmente a Educação básica.

Na categoria Contradição, o discurso do parlamentar prioriza o ensino integral como solução universal, ignorando a realidade concreta das juventudes trabalhadoras da escola pública, que dependem do ensino noturno para conciliar estudo e trabalho. Frigotto (2017) critica essa concepção ao afirmar que “o ensino integral defendido pelo capital tende a excluir a juventude trabalhadora, já que não considera suas condições materiais de existência”. Assim, o discurso reforça um modelo excludente, o que Gentili (2020) denomina “retórica da inclusão combinada com práticas de exclusão estrutural”.

Na determinação histórico-social, o parlamentar legitima a MP 746/2016 como solução necessária, ignorando que sua aprovação ocorreu em meio a um processo de golpe parlamentar e a uma forte ofensiva neoliberal. Como aponta Hypolito (2019), “as reformas educacionais pós-2016 consolidam o projeto neoliberal de reestruturação do Estado, reduzindo direitos e ampliando o empresariamento”. Nesse cenário, o debate público foi enfraquecido, e a proposta tornou-se superficial, sem considerar as condições reais das escolas públicas estaduais — o que Ball (2014) descreve como “reformas rápidas, tecnicamente justificadas, mas politicamente orientadas pelo mercado”.

Na categoria Mediação ideológica, o discurso do deputado fundamente-se em uma linguagem técnica baseada em “esclarecimento” e “apoio”, despolitizando a discussão e afastando o debate das condições sociais das juventudes. Dardot e Laval (2016) destacam que “a linguagem técnica é um dos principais mecanismos de naturalização da racionalidade neoliberal”, fazendo com que problemas estruturais pareçam questões administrativas.

O discurso de Vinícius Carvalho favorece instituições públicas e privadas que ofertam ensino integral, reforçando a lógica das parcerias público-privadas. Adrião (2018) revela que “as parcerias e terceirizações tornam a escola pública dependente do setor privado, fortalecendo o empresariamento da Educação”. Isso impede que o

Estado cumpra sua função de superação das desigualdades socioeducacionais e desloca a responsabilidade da Educação para agentes privados orientados pelo lucro.

Trecho taquigráfico do Deputado Federal Ronaldo Carletto (PP – BAHIA) em 10/10/16: *“manifestação do orador favorável à medida provisória relativa a reformas no Ensino Médio. Defesa da implementação pelo Ministério da Educação de medidas para alavancagem da Educação básica no País.” (Deputado Federal Ronaldo Carletto (PP – BAHIA) em 10/10/16, p 1)*[57].

O discurso do deputado, assim como outros analisados, manifesta-se como uma reformulação inovação, buscando imprimir um conceito de produtividade como possível melhoria da Educação no país. Como aponta Ball (2014), “as reformas educacionais contemporâneas são frequentemente apresentadas como soluções inovadoras e técnicas, embora sirvam para reorganizar a escola segundo a lógica do mercado”.

Na categoria totalidade, a concepção de alavancagem do ensino, sem considerar os problemas estruturais e a falta de investimentos nas escolas públicas, contrasta com a retórica de melhoria educacional. Saviani (2017) ressalta que toda análise da Educação deve considerar sua totalidade histórica e social, incluindo desigualdades estruturais e insuficiência de recursos. O discurso do deputado, portanto, reduz a complexidade do contexto à retórica de produtividade, ocultando elementos concretos da realidade.

Quanto à Contradição, o discurso ignora as tensões entre a preparação profissional e o acesso igualitário à Educação. Ao privilegiar as demandas do mercado, ele segrega os estudantes segundo condições socioeconômicas, reforçando desigualdades históricas. Apple (2003) observa que o currículo neoliberal, voltado às demandas do capital, cria diferenças sociais e limita a formação crítica, restringindo o acesso à Educação de qualidade. Assim, a ênfase na formação técnica e produtiva diminui as chances das juventudes do Ensino Médio estadual acessarem níveis superiores de Educação.

Na categoria Determinação histórico-social, o discurso evidencia a demanda reformista com ênfase na formação técnica das juventudes. Hypolito (2019) aponta que “as reformas do Ensino Médio no Brasil refletem a consolidação de uma agenda

[57]Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/reforma-ensino-medio-mp-746-2016/discursos-parlamentares?utm_source=

neoliberal, subordinando a Educação aos interesses empresariais e de mercado". Dessa forma, as mudanças curriculares reforçam a lógica da produtividade em detrimento da formação integral do sujeito.

A partir da Mediação ideológica, o deputado utiliza termos de mercado, como "alavancagem", reforçando a visão instrumental da Educação e sua adequação aos interesses do capital. Dardot e Laval (2016) explicam que a linguagem técnica e empresarial nas políticas públicas funciona como mecanismo ideológico que naturaliza a adaptação do sujeito às demandas neoliberais.

O discurso favorece a agenda do mercado educacional, legitimando iniciativas privadas como meio para alavancar a Educação pública. Adrião (2018) destaca que "o empresariamento da Educação promove a formação de mão de obra barata, subordinada às necessidades do mundo do trabalho contemporâneo". O discurso também enfatiza o crescimento econômico e a produtividade, em detrimento da formação emancipatória do sujeito. Apple (2005) adverte que "a colonização econômica do currículo reduz a função crítica da escola e privilegia conteúdos técnicos em detrimento do conhecimento científico, esvaziando a capacidade de formação integral do estudante". Dessa forma, o discurso contribui para a instrumentalização da Educação, subordinando-a à lógica do mercado.

Trecho taquigráfico do Deputado Federal Antônio Bulhões[58] (PRB – SP): *"defesa de aprovação da Medida Provisória n.º 746/2016, sobre instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e alteração da Lei n.º 9.394/1996 … e da Lei n.º 11.494/2007, sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação." (Deputado Federal Antônio Bulhões (PRB – SP em 10/10/2016, p.1)[59].*

O deputado federal Antônio Bulhões, em seu discurso, reforçou a aprovação da MP 746/2016, exaltando sua importância para a Educação. O parlamentar em questão é amplamente conhecido por seu apoio ao *impeachment* de Dilma Rousseff,

[58] Antonio Carlos Martins de Bulhões, casado e pai de 2 filhos, nasceu em 05 de Maio de 1968 na cidade do Rio de Janeiro. Bacharel em direito, pós-graduado em direito constitucional e teólogo, Antonio Bulhões foi, durante 9 anos, apresentador do programa "Fala que eu te escuto" pela Rede Record de Televisão.

[59] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/reforma-ensino-medio-mp-746-2016/discursos-parlamentares?utm_source=

à PEC do Teto de Gastos e à reforma trabalhista de 2017. Nesse contexto, seu discurso revela, claramente, uma agenda voltada aos interesses empresariais na Educação, alinhada à lógica neoliberal (Ball, 2014; Hypolito, 2019).

Em relação à categoria Totalidade, observa-se que o deputado atua em uma lógica normativa, sem problematizar a crise educacional global, os cortes orçamentários e as desigualdades estruturais do Ensino Médio no país. Como ressalta Saviani (2017), “a análise da Educação precisa considerar sua totalidade histórica e social, incluindo desigualdades estruturais e a insuficiência de recursos”. A defesa da reforma, portanto, é limitada a um viés técnico-normativo, sem enfrentar a realidade concreta da escola pública.

Na categoria Contradição, o discurso enfatiza aspectos legais da implementação da reforma, mas ignora a precariedade das condições de trabalho docente e a insuficiência de investimentos para superar os desafios estruturais das redes estaduais. Apple (2003) observa que “as reformas neoliberais frequentemente disfarçam contradições estruturais como problemas individuais ou técnicos, sem questionar a lógica de classe que as sustenta”.

Na perspectiva da Determinação histórico-social, o parlamentar sustenta a reforma como continuidade da agenda neoliberal pós-*impeachment*, reforçando a presença da ideologia do capital nas estratégias de mudança educacional e alinhando-se às exigências de organismos internacionais. Frigotto (2017) aponta que “a Educação se torna subordinada à lógica produtivista do capital, com reformas focadas em resultados imediatos e técnicos, ignorando desigualdades estruturais”. A relação histórica do poder econômico, a partir de grupos hegemônicos, legitima essas mudanças enquanto acentua as desigualdades.

Em relação à categoria Mediação Ideológica, o deputado utiliza linguagem formal, como “fomento” e “regulamentação”, mascarando o caráter de classe da reforma e inibe os interesses burgueses. Dardot e Laval (2016) explicam que “a retórica técnica serve para naturalizar políticas que, na realidade, reforçam a dominação econômica e ideológica”. Dessa forma, os problemas estruturais da Educação pública permanecem invisíveis e sem debate efetivo.

O discurso valoriza atores beneficiados por uma Educação integral, frequentemente vinculados a instituições privadas. Como alerta Adrião (2018), “o empresariamento da Educação possibilita a entrada de mecanismos do capital na gestão da escola pública, favorecendo interesses privados em detrimento da equidade

social” e reduz a escola à função administrativa de implementação de políticas, possivelmente para gestão privada, em detrimento da formação crítica dos sujeitos. Apple (2005) observa que “a colonização econômica do currículo transforma a escola em um espaço de produção de mão de obra, esvaziando sua função emancipatória”.

Em síntese, o discurso do deputado, assim como de outros parlamentares analisados, assenta-se em uma narrativa tecnocrata, apresentando a reforma como solução normativa e eficiente, mas desconsiderando suas bases estruturais. A Educação apresenta-se como espaço de adaptação à lógica capitalista, com mínima formação crítica e baixa valorização docente, enquanto a agenda neoliberal e os interesses do mercado educativo são reforçados (Ball, 2014; Hypolito, 2019; Frigotto, 2017).

No quadro 20, apresenta-se comparação dos discursos parlamentares na Câmara Federal sobre a reforma do Ensino Médio.

Quadro 20 – análise dos discursos parlamentares: deputados federais Antônio Bulhões, Vinícius Carvalho e Ronaldo Carletto

Categoria com base no Materialismo Histórico Dialético	Antônio Bulhões (PRB – SP)	Vinícius Carvalho (PRB – SP)	Ronaldo Carletto (PP – BA)
Totalidade	Foco jurídico-formal da MP, ignora o contexto estrutural da Educação.	Discurso simplificado, centrado na aprovação da MP, sem conexão sistêmica.	Reduz o problema a uma questão técnica de gestão da Educação Básica.
Contradição	Omite conflitos entre tempo integral e realidade socioeconômica dos estudantes.	Não menciona os impactos sociais da reforma para juventudes vulneráveis.	Ignora as tensões entre projeto formativo e inserção precoce no trabalho.
Determinação histórico-social	Insere a MP como evolução normativa, desconsiderando o momento pós-*impeachment* e o ajuste fiscal.	Legitima a MP como resposta objetiva, sem considerar o contexto de crise democrática.	Alinha-se ao ciclo de reformas neoliberais após 2016, sem crítica ao projeto hegemônico.
Mediação ideológica	Usa linguagem técnica e normativa (“fomento”, “alteração	Apoio institucional disfarçado de esclarecimento	Discurso empresarial (“alavancar”) substitui o debate sobre

	da LDB"), escondendo os interesses de fundo.	técnico, sem debate social.	desigualdades reais.

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2016.

O quadro comparativo dos discursos parlamentares dos deputados Antônio Bulhões, Vinícius Carvalho e Ronaldo Carletto, com base na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, revela diversas contradições entre a realidade do Ensino Médio e a fala apresentada como solução para suas barreiras estruturais. Como apontam Hypolito (2019) e Frigotto (2017), "as reformas educacionais recentes têm sido conduzidas sob a lógica empresarial, apresentando a iniciativa privada como solução para problemas estruturais, enquanto ocultam desigualdades socioeconômicas e carências históricas da escola pública".

Em relação à categoria Totalidade, os três deputados enfocam o discurso formal da MP 746, sem contextualizar a crise educacional e os cortes orçamentários nas redes públicas estaduais. Saviani (2017) alerta que "reduzir a Educação à formação técnica compromete a compreensão da totalidade do processo educativo, obscurecendo a função emancipatória da escola". Ao enfatizar apenas a formação produtiva, diminui-se a valorização da formação integral do sujeito.

A respeito da categoria Contradição, os discursos ignoram o antagonismo entre ensino integral e a realidade socioeconômica das juventudes. Apple (2003) observa que "a lógica neoliberal do currículo favorece os alunos com melhores condições sociais, enquanto os jovens de classes populares são direcionados precocemente para a formação laboral, reforçando desigualdades estruturais". Assim, a reforma reforça a segregação entre jovens trabalhadores e aqueles que podem investir mais tempo nos estudos, limitando o acesso a níveis superiores de ensino.

Na perspectiva da Determinação histórico-social, os parlamentares apresentam a MP 746 como evolução normativa das legislações educacionais, desconsiderando o contexto do pós-*impeachment*, o ajuste fiscal e a redução de investimentos públicos em Educação. Frigotto (2017) e Hypolito (2019) destacam que "as reformas educacionais no período pós-2016 consolidaram a agenda neoliberal, alinhando o Ensino Médio à lógica empresarial e fortalecendo a hegemonia do capital sobre a Educação pública".

Quanto à Mediação ideológica, os parlamentares empregam um discurso técnico, utilizando termos como "alavancagem" e "regulamentação" para mascarar

interesses de classe e promover a entrada das instituições privadas na Educação pública. Dardot e Laval (2016) afirmam que “a linguagem técnica e empresarial naturaliza políticas que favorecem a lógica do mercado, obscurecendo as contradições sociais existentes”.

O discurso atende às demandas empresariais, priorizando a formação imediata de mão de obra e desconsiderando a deficiência de uma Educação crítica e científica. Apple (2005) aponta que “o empresariamento da Educação objetiva subordinar a formação escolar às necessidades do mercado, promovendo um currículo adaptado aos interesses do capital”, como também transformam a escola em um centro de políticas público-privadas, voltadas à empregabilidade e à contenção de demandas sociais, sem considerar seu papel emancipatório. Saviani (2017) ressalta que “a função social da escola deve transcender a lógica econômica, promovendo a formação crítica e cidadã do sujeito”.

Em síntese, os discursos parlamentares analisados seguem a mesma lógica ideológica e política, alinhados à agenda empresarial e à reforma do Ensino Médio. Há ausência de problematização das desigualdades estruturais, do subfinanciamento e da privatização progressiva. Como concluem Ball (2014) e Hypolito (2019), “as reformas educacionais recentes transformam a escola em espaço de adaptação ao capital, reduzindo sua capacidade crítica e emancipatória, e incentivando a inserção de atores privados no setor público, que veem na Educação pública uma grande oportunidade de negócios”.

Discurso do Deputado Federal Izauci Lucas[60] (PSDB – DF) em 19/10/16: “*o texto que está em discussão no Plenário inclui a reivindicação de 90 emendas e sugestões propostas em audiências públicas e pela população, por meio do portal e-Democracia.” (Izauci Lucas – PSDB- DF em 08/12/16)*[61].

“Vamos colocar o aluno como protagonista, para que ele possa decidir aquilo que gosta, a sua vocação. Só no Brasil temos este modelo ultrapassado”. (Izauci

[60]Izalci Lucas é um político brasileiro, filiado ao Partido Liberal (PL), que atua como senador pelo Distrito Federal. Ele nasceu em Araújos, MG, e se mudou para Brasília aos 13 anos. Lucas é contador, auditor e professor, e já foi juiz do Trabalho. Ele foi presidente de sindicatos no DF, secretário de governo, deputado distrital e federal. “bing.com/ck/a?!&&p=370fe50a64e4065fb5e227ebbd5e03d1774f13e4cf09cf7ed0aa11009902eb88JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cyNS5zZW5hZG8ubGVnLmJyL3dlYi9zZW5hZG9yZXMvc2VuYWRvci8tL3BlcmZpbC80Nzcw&ntb=1”

[61] Disponível em: https://www.sonoticias.com.br/educacao/camara-dos-deputados-aprova-texto-base-da-reforma-do-ensino-medio/?utm_source

Lucas – PSDB- DF em 08/12/16)[62]*.*

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o discurso do Deputado Federal Izauci Lucas – PSDB/DF evidencia que a tentativa de aprovação da reforma do Ensino Médio tinha caráter imediatista, visando alinhar os interesses da agenda empresarial no currículo escolar, especialmente nas escolas públicas estaduais (Hypolito, 2019; Frigotto, 2017).

Na categoria Totalidade, o discurso privilegia o pragmatismo e ignora as causas estruturais dos desafios do Ensino Médio. Como ressalta Saviani (2017), "não compreender a totalidade histórica e social da Educação reduz o debate a soluções técnicas e normativas, desconsiderando desigualdades estruturais e a insuficiência de recursos". Ao apresentar o jovem como protagonista, o deputado legitima a reforma, despersonalizando os educandos e ocultando a função da classe trabalhadora na Educação pública (Apple, 2003).

Na perspectiva da Contradição, a urgência destacada pelo deputado inibe a construção de um projeto educativo inclusivo, impondo a reforma via Medida Provisória 746/2016. Ball (2014) enfatiza que "a retórica de urgência em reformas neoliberais serve para neutralizar a resistência social e pedagógica, favorecendo interesses econômicos sobre demandas educacionais". Ao apresentar os jovens como agentes autônomos no ensino, enfraquece-se a resistência estudantil, enquanto as instituições econômicas determinam o currículo e as regras no ambiente escolar (Dardot e Laval, 2016).

Em relação à categoria Determinação histórico-social, o discurso se insere no contexto pós-*impeachment*, apresentando a MP 746 como um atalho para consolidar medidas neoliberais em um cenário de fragilidade democrática. Frigotto (2017) destaca que "as reformas educacionais do período pós-2016 refletem o fortalecimento da lógica do capital, aproveitando-se de momentos de instabilidade política para avançar agendas empresariais". O discurso do deputado incorpora elementos meritocráticos, reforçando a naturalização de desigualdades em um contexto de instabilidade democrática.

A ênfase na urgência evidencia a defesa de políticas alinhadas aos interesses do capital, sem abertura para debate com a comunidade escolar. Como afirma Apple (2005), "as reformas neoliberais promovem a individualização da responsabilidade

[62] Disponível em: https://www.sonoticias.com.br/educacao/camara-dos-deputados-aprova-texto-base-da-reforma-do-ensino-medio/?utm_source

sobre o sucesso, obscurecendo as desigualdades estruturais e reforçando a lógica competitiva e privatista". O discurso transforma a escola em um ambiente submisso ao mercado, reduzindo sua função crítica e formativa, e priorizando a adaptação dos estudantes às demandas do capital (Ball, 2014; Hypolito, 2019). A rapidez na aprovação da reforma busca impedir um debate pedagógico e democrático sobre a Educação de Nível Médio, inserindo a escola a serviço de uma lógica utilitarista e produtivista, voltada à empregabilidade imediata.

Em síntese, o discurso do deputado reforça uma concepção neoliberal de Educação, alinhada à agenda empresarial, reduz a função emancipatória da escola e naturaliza a subordinação do Ensino Médio público às demandas do mercado (Frigotto, 2017; Saviani, 2017; Apple, 2003).

Trecho Taquigráfico do Deputado Federal Caio Narcio[63] (PSDB – MG) em 14/12/16): *"este foi um caminho de coragem para transformar a questão do ensino médio no Brasil, um ensino que há muitos anos não tinha alteração como tem tido durante todo esse período. Quero dizer que um país que quer mudar tem que ter coragem de avançar na sua educação, de melhorar a qualidade do ensino, suas propostas e tornar, acima de tudo, a escola mais atraente para todos os jovens. Eu tenho certeza de que hoje nós demos um passo fundamental para avançar na educação do Brasil, graças à coragem dos Parlamentares que aprovaram a matéria, do nosso Ministro da Educação e do Presidente Temer.". (Dep. Fed. Caio Narcio – PSDB – MG em 14/12/16)[64].*

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o discurso do Deputado Federal Izauci Lucas – PSDB/DF evidencia que a tentativa de aprovação da reforma do Ensino Médio tinha caráter imediatista, buscando alinhar os interesses da agenda empresarial

---

[63] Caio Narcio Rodrigues da Silveira (Uberlândia, Minas Gerais, 21 de Agosto de 1986) é um cientista social e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira. Atualmente é Deputado Federal e Presidente da Juventude do PSDB de Minas Gerais.Natural de Uberlândia, Caio Narcio é graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, foi presidente do DCE PUC Minas com a "Gestão Voz dos Estudantes II". É filho do Ex-Deputado Federal Narcio Rodrigues, com quem adquiriu suas primeiras experiências políticas.No meio acadêmico foi idealizador e fundador do Conselho Estudantil Universitário – CEUNIR – que reúne, entre seus associados, os presidentes dos DCEs e DAs das principais universidades de Belo Horizonte e que arbitra em favor dos interesses dos estudantes de todas as universidades membro." Deputado Caio Nárcio (PSDB-MG) — Portal da Câmara dos Deputados

[64] Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/ResultadoPesquisaDiscursos.asp?BasePesq=plenario&CampoOrdenacao=dtSessao&PageSize=50&TipoOrdenacao=DESC&btnPesqAvan=Pesquisar&dtFim=31%2F12%2F2016&dtInicio=01%2F01%2F2016&listaFaseSessao&listaTipoFala&listaTipoInterv&txAparteante&txIndexacao&txOrador=CAIO+NARCIO&txPartido&txSessao&txSumario&txTexto&txUF&utm_source

ao currículo escolar, especialmente nas escolas públicas estaduais (Hypolito, 2019; Frigotto, 2017; Pimenta, 2016).

Na categoria Totalidade, o discurso privilegia o pragmatismo e ignora as causas estruturais dos desafios do Ensino Médio. Saviani (2017) ressalta que “não compreender a totalidade histórica e social da Educação reduz o debate a soluções técnicas e normativas, desconsiderando desigualdades estruturais e a insuficiência de recursos”. Ao apresentar o jovem como protagonista, o deputado legitima a reforma, despersonalizando os educandos e ocultando a função da classe trabalhadora na Educação pública (Apple, 2003; Frigotto, 2017). Segundo Dussel (2008), reformas educacionais de viés neoliberal frequentemente naturalizam a subordinação dos sujeitos às demandas do capital, ocultando as contradições sociais existentes.

Na perspectiva da Contradição, a urgência destacada pelo deputado inibe a construção de um projeto educativo inclusivo, impondo a reforma via Medida Provisória 746/2016. Ball (2014) enfatiza que “a retórica de urgência em reformas neoliberais serve para neutralizar a resistência social e pedagógica, favorecendo interesses econômicos sobre demandas educacionais”. Ao inserir os jovens como agentes autônomos no ensino, enfraquece-se a resistência estudantil, enquanto as instituições econômicas determinam o currículo e as regras no ambiente escolar (Dardot e Laval, 2016). Nessa lógica, Frigotto (2017) afirma que “as reformas do Ensino Médio privilegiam a formação técnica e produtivista, alinhando o currículo às demandas empresariais, em detrimento da formação integral do sujeito”.

Com base na categoria Determinação histórico-social, o discurso se insere no contexto pós-*impeachment*, apresentando a MP 746 como um atalho para consolidar medidas neoliberais em um cenário de fragilidade democrática. Frigotto (2017) destaca que “as reformas educacionais do período pós-2016 refletem o fortalecimento da lógica do capital, aproveitando-se de momentos de instabilidade política para avançar agendas empresariais”. O discurso do deputado incorpora elementos meritocráticos, reforçando a naturalização das desigualdades em um contexto de instabilidade democrática (Pimenta, 2016).

A ênfase na urgência evidencia a defesa de políticas alinhadas aos interesses do capital, sem abertura para debate com a comunidade escolar. Apple (2005) observa que “as reformas neoliberais promovem a individualização da responsabilidade sobre o sucesso, obscurecendo as desigualdades estruturais e reforçando a lógica competitiva e privatista”. Hypolito (2019) acrescenta que tais

discursos legitimam a entrada do setor privado na Educação pública, consolidando a lógica mercadológica do Ensino Médio. O discurso transforma a escola em um ambiente submisso ao mercado, reduzindo sua função crítica e formativa, e priorizando a adaptação dos estudantes às demandas do capital (Ball, 2014; Hypolito, 2019; Frigotto, 2017). A rapidez na aprovação da reforma busca impedir um debate pedagógico e democrático sobre a Educação de Nível Médio, orientando o ensino a serviço de uma lógica utilitarista e produtivista, voltada à empregabilidade imediata (Saviani, 2017).

Em síntese, o discurso do deputado reforça uma concepção neoliberal de Educação, alinhada à agenda empresarial, reduzindo a função emancipatória da escola e naturalizando a subordinação do Ensino Médio público às demandas do mercado (Frigotto, 2017; Saviani, 2017; Apple, 2003; Dussel, 2008).

Quadro 21 – análise crítica dos discursos parlamentares dos Deputados Federais Izauci Lucas e Caio Narcio

Categoria com base no Materialismo Histórico Dialético	Dep. Fed. Izauci Lucas (PSDB-DF)	Dep. Fed. Caio Narcio (PSDB – MG)
Totalidade	Subordinação da reforma à urgência técnica, sem enfrentamento de crises materiais.	Personalização da reforma via coragem simbólica, apagando a crise educacional real.
Contradição	Tensiona meios urgentes com a ausência de ampliação substantiva da qualidade e equidade.	Justifica a imposição via MP como avanço, sem confrontar apropriação discursiva.
Determinação histórica-social	Integral à fase neoliberal pós-2016, MP como instrumento decisivo e autoritário.	Desloca a transformação social para o discurso liberal de coragem, não de justiça material.

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2016.

Ambos os deputados federais tratam o projeto da reforma do Ensino Médio como uma pauta de urgência, sem enfrentar as crises materiais históricas da Educação, apresentando a reforma como uma espécie de “coragem simbólica” e apagando as desigualdades estruturais do Ensino Médio. Frigotto (2017) observa que “as reformas educacionais neoliberais mascaram a precariedade das condições de ensino e naturalizam a adaptação dos sujeitos às demandas do capital”. Nesse

sentido, a inserção do pragmatismo produtivista e a ausência de um conhecimento científico robusto restringem a capacidade das juventudes de criticar a realidade e desenvolver um conhecimento emancipatório (Saviani, 2017; Apple, 2003).

Na perspectiva da determinação histórico-social, os parlamentares valorizam a agenda neoliberal, apresentando a MP 746 como instrumento decisivo e autoritário para legitimar a reforma. Frigotto (2017) destaca que “as reformas pós-2016 consolidam a lógica do capital em momentos de fragilidade democrática”. Dessa forma, a transformação social via Educação é defendida segundo a lógica liberal, inibindo a percepção das desigualdades sociais presentes nas redes públicas estaduais (Hypolito, 2019).

Os discursos alinham-se ao capital como base de sustentação, determinando o ensino profissionalizante segundo interesses elitistas e incorporando as redes privadas como mecanismo de introdução da agenda liberal no sistema educacional (Ball, 2014; Dardot e Laval, 2016). Apple (2005) argumenta que “as reformas neoliberais privatizam a Educação e transformam a escola em instrumento de reprodução da lógica do capital” e apresentam a Educação como programa voltado à entrega de resultados, priorizando a eficiência e a produtividade em detrimento da formação crítica e emancipatória dos estudantes (Saviani, 2017; Frigotto, 2017). Ao discursar sobre o jovem protagonista, os parlamentares mascaram as estruturas de desigualdade, apresentando a MP 746 como instrumento de imposição pós-golpe e transformando a escola em mecanismo adaptativo ao capital (Apple, 2003; Hypolito, 2019).

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, a escola deixa de ser um espaço de construção coletiva e crítica e se torna um meio de adaptação às exigências do mercado, restringindo a capacidade das juventudes de desenvolverem consciência crítica e emancipatória (Dussel, 2008; Pimenta, 2016).

Em síntese, os discursos parlamentares refletem a reconfiguração neoliberal da Educação, com ênfase no tecnicismo, na urgência legislativa e na adaptação dos sujeitos às demandas do capital, reduzindo a função emancipatória da escola pública estadual (Frigotto, 2017; Saviani, 2017; Apple, 2003).

Discurso do Deputado Federal Wilson Filho[65] (PTB– PB), relator da MP na

[65]Wilson Filho, deputado federal e relator do novo Ensino Médio brasileiro, tem se destacado por sua atuação na reforma educacional. Ele é um dos principais proponentes da proposta que aumenta a car ga horária do ensino médio de 1.800 para 2.400 horas, com o objetivo de preparar os estudantes par

Câmara: *"Agora está na mão do estudante a decisão sobre o seu futuro, pois ele pode escolher as ênfases que quer adotar e que são mais interessantes para ele." (Dep. Fed. Wilson Filho – PTB- PB. 08/12/16, p.1)*[66].

O discurso do Deputado Federal Wilson Filho, relator da MP 746, acompanha a linha da maioria dos deputados defensores da Reforma do Ensino Médio, alinhando-se à agenda empresarial e aos interesses do capital (Apple, 2003; Ball, 2014). Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, é possível observar que o discurso fortalece a agenda empresarial, enfatiza a urgência da medida e, ao utilizar a Medida Provisória como instrumento, desconfigura a participação efetiva da sociedade civil na construção das mudanças educacionais (Frigotto, 2017; Hypolito, 2019).

Na categoria Totalidade, o discurso do parlamentar fundamenta-se em argumentos técnicos e normativos, desconsiderando tanto a diversidade de realidades presentes no sistema de Ensino Médio brasileiro quanto as limitações estruturais e a redução de recursos resultantes das políticas de austeridade (Saviani, 2017). Como ressalta Dardot e Laval (2016), "a racionalidade técnica neoliberal tende a obscurecer desigualdades estruturais e reduzir a Educação a soluções instrumentalizadas para o mercado".

Na categoria Contradição, o discurso promove o protagonismo juvenil como solução para os desafios educacionais, mas na prática esse protagonismo é limitado, pois os estudantes permanecem subordinados à lógica empresarial e às iniciativas privadas, que pré-determinam grande parte das ações escolares. Ball (2014) argumenta que "o discurso de protagonismo juvenil nas reformas neoliberais muitas vezes cria a ilusão de participação, enquanto o controle real permanece com atores econômicos e institucionais".

Considerando a Determinação histórico-social, o discurso legitima a MP 746 como solução técnica imediata em um contexto de pós-golpe, fortalecendo políticas neoliberais e ignorando as rupturas democráticas ocorridas no período (Frigotto,

---

a o mercado de trabalho e não apenas para o vestibular. Filho enfatiza a importância de um ensino m édio completo e articulado, promovendo a inclusão de tecnologias e a capacitação discente. Ele tamb ém é autor do projeto que cria a Zona Franca do Semiárido Nordestino, visando o desenvolvimento ec onômico e a melhoria da qualidade de vida nas regiões do Nordeste.
"https://www.bing.com/ck/a?!&&p=82f18fb2057a9706e6aca14097b8be0e7e73b0b4562233b10ee6a3e428459355JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuY2FtYXJhLmxlZy5ici9kZXB1dGFkb3MvMTYwNjM2L2Jpb2dyYWZpYQ&ntb=1"

[66] Disponível em: https://www.maispb.com.br/206039/wilson-filho-destaca-avancos-da-reforma-no-ensino-medio.html

2017). O uso do consenso técnico mascara os efeitos da reforma sobre a desigualdade educacional e reforça a naturalização das reformas neoliberais pós-2016 (Hypolito, 2019).

O discurso favorece a flexibilização da oferta educacional e a inserção de plataformas privadas e tecnológicas, atendendo aos interesses do capital e das redes privadas de ensino (Apple, 2005). Segundo Dardot e Laval (2016), “a privatização e a flexibilização do currículo são instrumentos de incorporação da lógica empresarial na Educação pública” e transforma o ambiente educacional em um espaço voltado para plataformas individuais e resultados imediatos, reduzindo o caráter coletivo e emancipatório da formação (Saviani, 2017; Frigotto, 2017). A escola deixa de ser um espaço de construção crítica e coletiva, tornando-se mecanismo de adaptação às demandas do mercado e de formação de mão-de-obra alinhada ao capital (Ball, 2014; Apple, 2003).

Discurso do Deputado Federal Thiago Peixoto[67] (PSD– GO): *“lembrou que essa queda da qualidade do ensino é demonstrada nos resultados do Pisa. A pontuação do Brasil no Pisa caiu nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. No ranking mundial, o País ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª em matemática. “Só sete países são piores que nós. E isso impõe a necessidade de medidas rápidas e urgentes. Vamos dar ao jovem a oportunidade de escolher o seu destino.” (Thiago Peixoto – PSD – GO, p.1)[68].*

Considerando a categoria Totalidade, o deputado federal Thiago Peixoto trata os resultados do Ensino Médio como crises vinculadas às avaliações externas, especialmente a PISA, sem considerar as desigualdades internas e estruturais do país, como as dimensões socioeconômicas, sociais e políticas que moldam a Educação pública (Saviani, 2017; Frigotto, 2017). Segundo Apple (2003), “a interpretação das crises educacionais a partir apenas de indicadores externos reduz

[67]Thiago Peixoto,exsecretário da Educação de Goiás, é um nome de peso na educação brasileira. Ele foi responsável pela reforma educacional em Goiás, que levou o estado da 16ª para a 1ª posição no Ensino Médio e da 15ª para a 2ª posição nos anos finais do Ensino Fundamental no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Peixoto também presidiu a Comissão Especial do FUNDEB no Congresso Nacional, liderando debates sobre um novo modelo de financiamento da educação pública. Ele é um dos principais proponentes da reforma do ensino médio, que está sendo debatida de forma ampla e democrática no Congresso.”https://www.bing.com/ck/a?!&&p=0e9fe7ffeb57667272abff02ec37d7594c9624e610bfb43e139621d743764614JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly9wc2Qub3JnLmJyL25vdGljaWFzL3RoaWFnby1wZWl4b3RvLWFzc3VtZS1hcmVhLWRlLWVkdWNhY2FvLWVtLWZsb3JpcGEv&ntb=1

[68] https://jornalempresasenegocios.com.br/politica/politica-09-12-2016/?utm_source=.

a compreensão da Educação às métricas de desempenho, obscurecendo desigualdades estruturais".

Na categoria Contradição, assim como observado nos discursos de outros parlamentares, palavras como escolha, autonomia e protagonismo são enfatizadas, mas na prática a maioria dos jovens não possui condições de escolher suas opções curriculares impostas pela Reforma do Ensino Médio, tampouco acesso igualitário aos estudos, considerando as diversas realidades regionais e socioeconômicas (Ball, 2014; Dardot e Laval, 2016). Como ressaltam Frigotto (2017) e Hypolito (2019), "o discurso de protagonismo juvenil nas reformas neoliberais muitas vezes mascara a desigualdade de oportunidades e reforça a lógica empresarial na Educação pública".

A respeito da categoria Determinação histórico-social, o pedido de urgência para aprovação da MP 746 revela um discurso tecnocrata típico do Estado neoliberal, que valoriza a rapidez normativa como forma de legitimar medidas educacionais sem debate amplo com a sociedade (Frigotto, 2017; Ball, 2014). O contexto pós-golpe de 2016 e o ajuste fiscal são ignorados, mesmo sendo elementos fundamentais para compreender as mudanças estruturais na Educação (Saviani, 2017).

O discurso do deputado evidencia que a Educação é moldada pela lógica do capital global, respondendo às demandas da competitividade econômica. Segundo Apple (2005), "as reformas neoliberais promovem a individualização da responsabilidade e a subordinação da escola aos interesses do mercado, fragmentando a unidade formativa da Educação pública". A escola pública se fragmenta em diferentes modelos educacionais, enfraquecendo seu caráter emancipador e democrático (Dardot e Laval, 2016). Também apresenta a escola como um meio de produção de capital, reduzindo o espaço para a formação cidadã e crítica dos sujeitos (Ball, 2014; Frigotto, 2017). Saviani (2017) enfatiza que "a função social da escola deve ir além da preparação para o mercado, promovendo formação integral e crítica, algo que é minimizado nas reformas neoliberais do Ensino Médio".

Discurso do Deputado Federal Rogério Marinho[69] (PSDB– RN): "*Para quem a*

[69] O empresário e senador Rogério Marinho tem 59 anos, já foi do PSDB e PSB, é bolsonarista de carteirinha e um ferrenho defensor das reformas que retiram direitos da classe trabalhadora. Ele foi relator da reforma Trabalhista do ilegítimo Michel Temer (MDB-SP), que extinguiu mais de 100 itens da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e legalizou formas precárias de trabalho, como o contrato intermitente. O trabalhador que assina este tipo de contrato fica à disposição do patrão que pode chamá-lo quando precisar - uma, duas, três vezes por mês, só nos finais de semana etc., - e pode receber menos de um salário mínimo por mês, dependendo de quantas vezes for chamado. "Saiba quem é Rogério Marinho, que disputa presidência do Senado com Pacheco - CUT - Central Única dos Trabalhadores

medida provisória rompe com um "imobilismo" na discussão de mudanças mais profundas. O governo faz bem em romper esse imobilismo, esse tema é discutido há mais de 20 anos", disse. Para ele, as corporações trabalham contra mudanças. "Quando se fala na necessidade de discutir métodos de alfabetização, as corporações de sindicatos de professores não deixam." (Rogério Marinho – PSDB – RN. 08/12/16, p.1)[70].

Assim como os demais deputados citados, Rogério Marinho foi defensor das reformas voltadas ao mercado, apoiando mudanças legislativas como o Teto dos Gastos, a Reforma Trabalhista e a Reforma do Ensino Médio, todas inseridas em um contexto pós-golpe de 2016 (Frigotto, 2017; Ball, 2014).

Analisando seu discurso pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, na categoria Totalidade, o parlamentar desconsidera a reprodução das desigualdades sociais presentes no sistema educacional brasileiro, apresentando a reforma como uma ruptura técnica, desvinculada da realidade estrutural das escolas públicas (Saviani, 2017). Apple (2003) ressalta que "o discurso técnico e normativo das reformas neoliberais tende a ocultar as desigualdades estruturais, reduzindo o debate a soluções simplificadas e normativas".

Na categoria Contradição, o discurso transforma uma ação meramente técnica em um símbolo de mudança histórica, ocultando os interesses empresariais e econômicos que sustentam o projeto. O parlamentar utiliza as problemáticas do Ensino Médio como justificativa para incorporar os interesses do capital nos programas curriculares e direcionar investimentos públicos ao setor privado (Dardot e Laval, 2016; Frigotto, 2017). Como observam Apple (2005) e Ball (2014), "as reformas neoliberais apresentam-se como emancipadoras ou modernas, mas servem essencialmente à lógica do mercado e à privatização progressiva da Educação".

Na categoria Determinação histórico-social, o discurso se assenta na defesa neoliberal de modernização, apresentando uma argumentação técnica sustentada em falácias para justificar a aprovação urgente das medidas por meio da Medida Provisória 746/16, consolidando a agenda voltada aos interesses empresariais em um contexto de fragilidade democrática no período pós-*impeachment* (Frigotto, 2017; Hypolito, 2019).

A Educação é direcionada à eficiência, com ênfase em índices quantitativos

[70] Disponível em: https://www.sonoticias.com.br/educacao/camara-dos-deputados-aprova-texto-base-da-reforma-do-ensino-medio/?utm_source=

como medida exclusiva de aprendizagem e metas que fomentam a competição entre instituições. Esse modelo, adaptado à lógica empresarial, privilegia o setor privado como ator central nas mudanças implementadas pelas reformas (Apple, 2005; Dardot e Laval, 2016). O discurso do parlamentar transforma a escola em um espaço de resultados rápidos, sem considerar os desafios estruturais decorrentes da redução de investimentos e da participação democrática da comunidade escolar. Saviani (2017) destaca que "a função emancipatória da escola é corroída quando seu papel se limita à eficiência e à adaptação às demandas do mercado".

Trecho Taquigráfico do Deputado Federal Ronaldo Fonseca[71] (PROS– DF): *"Não poderíamos ficar com os braços cruzados vendo a educação brasileira ir para o brejo. Estamos apenas avançando e precisamos avançar muito" (Deputado Federal Ronaldo Fonseca – PROS – DF. 07/12/16, p.1[72])*.

Na categoria Totalidade, o parlamentar apresenta a reforma como sequência inevitável para o Ensino Médio, sem discutir os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tampouco propor estratégias para superação dessas deficiências. Saviani (2017) enfatiza que "reduzir a Educação a uma sequência normativa e técnica ignora as condições históricas, sociais e econômicas que atravessam as instituições educativas". A proposta apresentada por Fonseca atende aos interesses de grandes organismos privados e setores empresariais, que observam na reforma uma oportunidade de alinhamento do ensino às demandas do capital (Apple, 2003; Dardot e Laval, 2016).

Na categoria Contradição, o discurso do deputado apresenta a concepção de avanço do Ensino Médio por meio de itinerários formativos. Contudo, não considera que tais itinerários substituem disciplinas acadêmicas essenciais e desconsideram a

[71] Nascido em 4 de abril de 1959 na cidade de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, Ronaldo Fonseca de Souza participou do Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e se elegeu deputado Federal pelo Distrito Federal e foi reeleito em 2014. Os mandatos foram marcados pelo pertencimento à Bancada Evangélica e a relatoria do processo de cassação de Eduardo Cunha, mesmo sendo considerado seu aliado. Autor de uma proposta de emenda à Constituição que amplia a imunidade tributária de igrejas e partidos, é também fundador do Partido Republicano Cristão (PRC). É bacharel em Direito e pastor da Assembleia de Deus, tendo sido presidente do Conselho Político da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil. É também conferencista e autor de livros sobre teologia, auto-ajuda e política. Assumiu o cargo de Ministro de Estado Chefe da Secretaria-Geralda Presidência da República do governo Michel Temer em maio de 2018, retornando ao cargo de deputado em janeiro de 2019. "https://www.bing.com/ck/a?!&&p=010ed9272092a8438e803cc421eebc0df9ceefdf7a1dfb4f354a58bf8db02570JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=Deputado+Federal+Ronaldo+Fonseca&u=a1aHR0cDovL25lYW1wLnB1Y3NwLmJyL2xpZGVyYW5jYXMvcm9uYWxkby1mb25zZWNhLWRlLXNvdXph"

[72] Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/504616-camara-aprova-texto-base-da-reforma-do-ensino-medio-destaques-ficam-para-terca/?utm_source=

falta de estrutura nas escolas públicas estaduais. Apple (2005) alerta que “a flexibilização curricular sob lógica neoliberal serve para atender interesses mercadológicos, em detrimento da formação crítica e científica dos estudantes”.

Com base na categoria Determinação histórico-social, o deputado insere a reforma no contexto de agenda liberal, marcada por normas rígidas e pouca participação social na formulação das políticas educacionais. Frigotto (2017) destaca que “as reformas pós-2016 avançam em momentos de fragilidade democrática, utilizando instrumentos legais como Medidas Provisórias para implementar agendas neoliberais com urgência”.

O discurso de Fonseca pauta-se na retórica do progresso, medido por indicadores quantificáveis, característico da Educação mercantilizada. Ball (2014) aponta que “as reformas neoliberais transformam a Educação em espaço de produção de capital humano, priorizando resultados mensuráveis em detrimento da formação integral”. O parlamentar concebe a escola como um motor de transformação institucional, mas submetido à lógica capitalista, com foco na eficiência e produtividade, em detrimento da formação crítica e emancipatória dos sujeitos (Saviani, 2017; Hypolito, 2019).

Quadro 22 – análise dos discursos parlamentares dos Deputados Federais Wilson Filho, Thiago Peixoto, Rogério Marinho e Ronaldo Fonseca

Categoria com base no Materialismo Histórico Dialético	Dep. Fed. Wilson Filho (PTB- PB)	Dep. Fed.Thiago Peixoto (PSD/GO)	Dep. Fed. Rogério Marinho (PSDB – RN)	Dep. Fed. Ronaldo Fonseca (PROS-DF)
Totalidade	Técnica e isolada, sem visão sistêmica	Redução à crise externa (PISA)	Apoia ruptura técnica sem crítica	Reforma precisa de avanço técnico, não reflexivo
Contradição	Protagonismo sem condições reais	Autonomia discursiva, não material	Reforma rápida versus desigualdade	Avanço contínuo, mas sem base estrutural
Determinação Histórico social	Consenso técnico pós-2016 neoliberal	Urgência alinhada à lógica capitalista	Neoliberalismo progressista via MP	Reforma como agenda tecnocrática de Estado

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2016.

No quadro comparativo dos discursos, sem relação à categoria Totalidade, cada deputado apresenta uma concepção limitada ou técnica da reforma do ensino Médio. O deputado federal Wilson Filho considera a reforma uma questão técnica, sem visão sistêmica do Ensino Médio, reduzindo os problemas estruturais às soluções normativas (Saviani, 2017). O deputado Thiago Peixoto foca na melhoria de índices em avaliações externas como o PISA, sem discutir a desigualdade social que atravessa o sistema educacional brasileiro (Frigotto, 2017). Já o deputado Rogério Marinho apoia uma ruptura técnica, sem reflexões sobre o impacto do novo modelo na Educação pública (Apple, 2003). Por fim, Ronaldo Fonseca encara a reforma como um avanço técnico, mas sem caráter reflexivo sobre a realidade escolar (Ball, 2014).

Na categoria Contradição, os discursos revelam uma desconexão entre retórica e prática. Wilson Filho promove o protagonismo estudantil, mas ignora as condições reais da Educação pública (Apple, 2005). Thiago Peixoto enfatiza autonomia e escolha, sem que isso se concretize na prática, uma vez que as opções curriculares permanecem limitadas (Dardot e Laval, 2016). Rogério Marinho defende uma reforma rápida, mas não considera as desigualdades estruturais intensificadas pelas mudanças (Frigotto, 2017). Ronaldo Fonseca apresenta a reforma como melhoria contínua, mas desconsidera a realidade material das escolas públicas (Saviani, 2017).

Na categoria Determinação histórico-social, os deputados refletem diferentes interpretações do contexto pós-golpe e da lógica neoliberal. Wilson Filho legitima a reforma com base no consenso técnico e na expansão do espaço privado nas instituições públicas (Hypolito, 2019). Thiago Peixoto destaca a urgência da lógica capitalista para moldar a Educação (Ball, 2014). Rogério Marinho defende aprovação rápida via Medida Provisória, alinhando-se à imposição normativa do neoliberalismo (Frigotto, 2017). Ronaldo Fonseca trata as mudanças como medidas tecnocráticas, afastadas da participação democrática da sociedade (Apple, 2003).

Cada discurso atende aos interesses do capital de maneiras distintas. Wilson Filho utiliza a flexibilidade curricular como atrativa ao capital educacional (Dardot e Laval, 2016). Thiago Peixoto apresenta a reforma como paradigma da competitividade global, sem atender às necessidades concretas dos estudantes (Frigotto, 2017). Rogério Marinho valoriza a eficiência escolar voltada à elite produtiva, e não à comunidade escolar (Apple, 2005). Ronaldo Fonseca sustenta a lógica de

capitalização da escola, consolidando o controle empresarial sobre o currículo (Ball, 2014). Esses discursos estimulam a transformação da escola em um espaço subordinado ao mercado. Para Wilson Filho, a escola é apresentada como ambiente de escolha individual, mas na prática responde aos interesses da agenda empresarial (Saviani, 2017). Thiago Peixoto reforça a escola como plataforma flexível ao mercado (Frigotto, 2017). Rogério Marinho apresenta a escola subordinada à produtividade e às metas, características do ensino mercantilizado (Apple, 2003). Finalmente, Ronaldo Fonseca apresenta a escola como mecanismo de adaptação às demandas econômicas, ajustando o currículo às exigências do capital (Ball, 2014).

5.5 ANÁLISE DISCURSIVA CONTRA HEGEMÔNICAS DOS DISCURSOS PARLAMENTARES: AS RELAÇÕES DE DISPUTAS ENTRE OS SETORES PÚBLICOS E PRIVADOS

Nas relações políticas, o ato de aprovação de legislações sempre foi palco de disputas ideológicas e relações históricas. As reformas do Ensino Médio também não foram diferentes.

A Reforma do Ensino Médio, materializada inicialmente pela MP n.º 746/2016 e consolidada pela Lei n.º 13.415/2017, pode ser compreendida como uma contrarreforma educacional, na medida em que não amplia direitos historicamente conquistados, mas os restringe, reorientando a escola pública segundo os interesses do capital. Conforme argumenta Saviani (2007), reformas educacionais progressistas são aquelas que ampliam o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, enquanto as contrarreformas operam no sentido inverso, promovendo a fragmentação curricular, o esvaziamento da formação geral e a subordinação da Educação às demandas imediatas do mercado. Nesse sentido, ao reduzir a centralidade da formação comum e introduzir itinerários formativos desiguais, a Reforma do Ensino Médio aprofunda a dualidade estrutural da Educação brasileira, destinando às juventudes populares uma escolarização instrumental e adaptativa, em detrimento de uma formação integral e emancipadora.

Essa contrarreforma insere-se, ainda, no contexto mais amplo de reestruturação neoliberal do Estado, caracterizado pela mercantilização dos direitos sociais e pela difusão da lógica da responsabilização individual. Para Frigotto (2018), trata-se de uma ofensiva que redefine a função da escola pública como instância de

preparação para o trabalho simples, flexível e precarizado, em sintonia com as transformações do capitalismo contemporâneo.

Ao enfatizar competências, habilidades e empregabilidade precoce, a reforma desloca para os jovens a responsabilidade por trajetórias educacionais desiguais e pela inserção em um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural e pela informalidade. Assim, a Reforma do Ensino Médio configura-se como contrarreforma não apenas por seu conteúdo curricular, mas por seu caráter político-ideológico, ao reforçar a hegemonia neoliberal e limitar o potencial crítico da Educação pública como espaço de formação humana e de disputa social.

Enquanto os poderes hegemônicos buscaram aplicar as legislações em favor dos setores dominantes da sociedade, os discursos contra hegemônicos também fizeram sua função em contrapor as ideologias do mercado, buscando impedir a redução do Estado em relação à execução de políticas ao setor público.

No período entre 2013 até 2024, uma grande força tarefa dos grupos hegemônicos ligados ao setor privado e ao capital estrangeiro construíram pontes com os parlamentares de expressiva presença na formulação dos textos da reforma do Ensino Médio no Brasil.

Diversos parlamentares fizeram seus apontamentos e buscaram resistir aos discursos pró-capital, justificando os problemas que o texto da reforma do Ensino Médio traria às juventudes, principalmente das escolas públicas estaduais no Brasil. O discurso empresarial introjetado na reforma do Ensino Médio, levaria a um abismo entre os estudantes que frequentavam o ensino público estadual e outras instituições de Ensino Médio. Um modelo fragmentado, a redução da formação científica e o alinhamento a uma formação voltada ao mercado configuram os principais agravantes da reforma do Ensino Médio.

Discurso da Deputada Federal Professora Marcivania[73] (PCdoB/AP) – Sessão Plenária da Câmara, 2016:

[73] Assumiu, como Titular, o mandato de Deputado Federal, na Legislatura 2011-2015, a partir de 1º de fevereiro de 2011, e afastada em virtude de nova totalização dos votos pelo TRE, a partir de 12 de julho de 2011, passando à condição de Suplente." https://www.bing.com/ck/a?!&&p=964d467d260974a23b09c198cefb04cc30286ca85943286c67871ffb3ace4e67JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=Deputada+Federal+Professora+Marcivania&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuY2FtYXJhLmxlZy5ici9kZXB1dGFkb3MvMTYwNjQx"

"É claro que o ensino médio precisa de uma reforma, mas somos contra que essa reforma seja feita unilateralmente, por decisão do Executivo através de uma MP, sem ouvir os interessados e as pessoas que estão na vivência do dia a dia, no chão da sala de aula. A comissão se mostrou insensível a uma trajetória de discussão que já vinha sendo feita na Câmara sobre a reformulação."(Dep. Fed. Professora Marcivania – PcdoB/AP. 01/12/16, p.1)[74].

A Deputada Federal, Professora Marcivania (PCdoB), em seu discurso na sessão plenária da Câmara em 2016, manifestou contrariedade ao projeto da reforma do Ensino Médio, destacando, sobretudo, o ataque ao princípio da gestão democrática da Educação. Com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), é possível perceber que o projeto atende, principalmente, aos interesses do mercado, utilizando o sistema de ensino público para a consolidação da agenda empresarial nas redes estaduais de ensino (Saviani, 2017; Frigotto, 2017).

Na categoria Totalidade, a deputada resgata, historicamente, a função da escola pública como instrumento de democratização do conhecimento e combate às desigualdades sociais. Segundo seu discurso, a escola pública é um espaço de resistência frente à falta de oportunidades, às desigualdades econômicas e culturais e à violência simbólica enfrentada pelas juventudes que nela estudam (Apple, 2003). A crítica da deputada incide sobre a fragmentação do currículo e do ensino imposta pelo modelo da reforma, que reduz a Educação a uma lógica técnica e produtivista (Ball, 2014).

Na categoria Contradição, Marcivania enfatiza o paradoxo do discurso de modernização do ensino, apontando que, embora a reforma proponha uma nova estrutura, ela ignora questões cruciais como a Lei do Teto de Gastos, implementada pelo governo Temer no período pós-golpe (Frigotto, 2017). Outro ponto destacado é a exclusão prática de Professores e estudantes na elaboração da reforma, uma vez que, embora mesas de debate tenham sido realizadas, os textos já estavam previamente consolidados, evidenciando a neutralização de contradições sociais no processo (Dardot e Laval, 2016).

A partir da categoria Determinação histórico-social, a deputada destaca que a MP 746/16 surgiu em um contexto pós-golpe, favorecendo setores privatistas interessados na mercantilização da Educação, aproveitando-se da instabilidade

[74] Disponível em: https://vermelho.org.br/2016/12/01/comissao-ignora-protestos-e-aprova-reforma-no-ensino-medio/?utm_source=

institucional para implementar mudanças alinhadas à lógica do capital (Hypolito, 2019; Ball, 2014).

A Deputada Federal Marcivania explicita que a reforma atende aos interesses das elites econômicas e grandes grupos educacionais privados, voltados à formação de mão-de-obra barata, especialmente da juventude pobre das redes públicas estaduais. O discurso da deputada evidencia que a reforma promove uma Educação rasa, com menor ênfase no conhecimento científico e adaptada às demandas do mercado, naturalizando a responsabilidade individual pelo fracasso e incentivando formas de exploração laboral e precarização (Apple, 2005; Frigotto, 2017). Ela critica o rompimento com uma Educação emancipatória, que forme cidadãos críticos e conscientes capazes de transformar suas realidades sociais. A reforma, ao privilegiar uma abordagem tecnicista e produtivista, reduz a função da escola como espaço de construção coletiva de conhecimento e reforça a desigualdade e a exclusão social (Saviani, 2017; Ball, 2014).

Discurso da Deputada Federal Alice Portugal[75] (PCdoB/BA) – 2016: *"Eles querem um currículo mínimo voltado para a massificação de competências e habilidades. Assim, a formação desses meninos e meninas passará a ter um caráter tecnicista apenas para atender ao mercado. As desigualdades de formação se aprofundarão e colaborarão para a existência de uma educação para as classes populares e outra para a elite, que terá condições, de fato, para continuar seu processo formativo em direção à universidade e para as profissões mais valoradas" (Dep. Fed. Alice Portugal – PCdoB – BA, 01/12/16, p.1).* [76]

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o discurso da deputada Alice Portugal evidencia elementos centrais de crítica à reforma do Ensino Médio. Na categoria Totalidade, Portugal denuncia a fragmentação e segmentação do ensino nas escolas públicas estaduais, ressaltando que a reforma compromete a concepção unitária da escola pública como instrumento de democratização do conhecimento. Segundo

[75]Alice Portugal é uma figura proeminente na política brasileira, reconhecida por sua coragem e dedic ação ao serviço público. Ela é uma farmacêutica bioquímica e política, que tem dedicado sua vida a lu tar pela democracia, pela educação pública e pelos direitos dos trabalhadores. Alice Portugal é uma d as vozes mais respeitadas da Bahia no Congresso Nacional, defendendo os direitos sociais, a educaç ão pública e a soberania nacional. Ela é uma ativista que combate injustiças sociais, corrupção e auto ritarismo, e é uma das representantes mais influentes do PCdoB.
"https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b8f466d246c8e001cc90d68ec042f7b19941e415d80031007a546bd e73408674JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuYWxpY2Vwb3J0dWdhbC5vcmcuYnIv&ntb=1"

[76] Disponível em: https://vermelho.org.br/2016/12/01/comissao-ignora-protestos-e-aprova-reforma-no-ensino-medio/?utm_source=

Saviani (2017), a Educação deve ser compreendida em sua totalidade histórica e social, de modo a articular políticas e práticas educativas que enfrentem as desigualdades estruturais. Apple (2003) reforça que a lógica neoliberal tende a desarticular projetos educacionais históricos, transformando a escola em espaço técnico e produtivista, em detrimento de sua função emancipatória.

Na categoria Contradição, a deputada evidencia o paradoxo entre o discurso de modernização do ensino e a precarização do trabalho docente, além da exclusão de disciplinas fundamentais para a formação crítica, como Filosofia e Sociologia. Ball (2014) observa que reformas neoliberais frequentemente apresentam a modernização como solução universal, enquanto ignora contradições sociais e educativas, e Frigotto (2017) destaca que a precarização docente compromete a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes.

Na perspectiva da Determinação histórico-social, a reforma é situada no contexto pós-golpe de 2016, momento em que a agenda neoliberal se consolida, promovendo retrocessos nas políticas públicas universais e subordinando a Educação aos interesses do capital (Hypolito, 2019; Dardot e Laval, 2016). O discurso de Portugal evidencia que mudanças normativas, como a MP 746/16, ocorreram em um cenário de fragilidade democrática, favorecendo medidas que atendem às demandas empresariais e mercadológicas em detrimento da sociedade.

A deputada alerta que a reforma prioriza o capital educacional das elites, promovendo a formação de uma juventude acrítica e precarizada, voltada para o mercado informal, sem acesso pleno a direitos e oportunidades de desenvolvimento integral (Apple, 2005; Frigotto, 2017). Ela defende que a escola deve ser um espaço de participação social e de formação crítica, contrapondo-se à instrumentalização ideológica neoliberal, que reduz a Educação a um mecanismo utilitarista e produtivista, voltado, exclusivamente, à lógica de mercado (Saviani, 2017; Ball, 2014).

Trecho Taquigráfico do Deputado Federal Glauber Braga[77] (PSOL – RJ) – Sessão Plenária da Câmara, 2016: *“Fala-se da ampliação da carga horária. Neste*

77

Glauber Braga é um político brasileiro que atua como deputado federal pelo Rio de Janeiro. Ele é filia do ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e tem ocupado diversas secretarias na prefeitura de No va Friburgo antes de se tornar deputado. Braga foi candidato a deputado federal em 2006, ficou como suplente, e assumiu o mandato em 2009. Ele foi eleito deputado federal em 2010 e tem sido conheci do por suas intervenções firmes em debates legislativos e por sua atuação de oposição em temas de

momento, temos uma proposta de emenda à Constituição que congela por um período de 20 anos os investimentos na educação pública. No Rio de Janeiro, estado que eu represento, está acontecendo fechamento de unidade escolar de ensino médio do governo estadual"Fonte: (Câmara dos Deputados – Agência Câmara de Notícias, 07/12/16, p. 1.)[78].

Considerando uma análise pela categoria Totalidade, o deputado interpreta o texto da reforma do Ensino Médio como parte do projeto de Estado mínimo, voltado à redução dos serviços públicos e ao desmantelamento das instituições de Educação pública, transformando-as em instrumentos a favor do mercado. Segundo Saviani (2017), reformas neoliberais frequentemente reduzem a Educação a um serviço técnico, desconsiderando sua função histórica de democratização do conhecimento. Apple (2003) reforça que políticas educacionais orientadas pelo mercado visam subordinar a escola aos interesses do capital, desarticulando sua função emancipatória.

Na categoria Contradição, o deputado evidencia a incoerência entre o discurso de liberdade de escolha do educando e a realidade concreta das escolas públicas estaduais, que não possuem estrutura para implementar os itinerários formativos de maneira efetiva. Ball (2014) observa que reformas neoliberais frequentemente promovem discursos de autonomia e protagonismo estudantil, mas tais conceitos mascaram desigualdades estruturais e limitações materiais das escolas públicas.

Em relação à categoria Determinação histórico-social, o deputado analisa o contexto pós-golpe de 2016, marcado pelo avanço da agenda neoliberal no Congresso Nacional. A intensificação do Estado mínimo, o programa de austeridade fiscal e o enfraquecimento das instituições públicas refletem um reposicionamento do poder do Estado frente às demandas sociais, em detrimento da universalidade dos direitos históricos da Educação (Frigotto, 2017; Dardot e Laval, 2016).

O parlamentar percebe a reforma como alinhada aos interesses de grupos

segurança pública, economia e direitos sociais."https://www.bing.com/ck/a?!&&p=444a1e0fc82b60ab8f8547561bb42d316735f56e7217f09446dce8e6810b143dJmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&u=a1aHR0cHM6Ly9nMS5nbG9iby5jb20vcG9saXRpY2Evbm90aWNpYS8yMDI1LzEyLzA5L3F1ZW0tZS1nbGF1YmVyLWJyYWdhLmdodG1s&ntb=1"

[78] Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/504587-deputados-reclamam-de-falta-de-verbas-para-mudancas-no-ensino-medio/

empresariais e do capital financeiro, destinada a formar jovens como mão de obra barata e instável. Apple (2005) aponta que políticas neoliberais de Educação, frequentemente, reorganizam o sistema escolar para atender a demandas do mercado, reforçando desigualdades sociais e limitando a formação crítica dos estudantes. O deputado critica que, segundo o discurso da reforma, a escola não cumpre sua função de promover formação crítica, cidadã e integral, capaz de enfrentar desigualdades sociais e fomentar a emancipação dos sujeitos para a vida em sociedade (Saviani, 2017; Ball, 2014). A Educação, nesse contexto, é reduzida a um instrumento utilitarista voltado à empregabilidade imediata e à adaptação ao mercado.

Trecho Taquigráfico do Senador Lindbergh Farias[79](PT – RJ) – Comissão de Educação, 2017: *"Eu agradeço, Senador Paulo Rocha. V. Exª está certo, é um ataque muito violento à educação brasileira. O PNE, na verdade, não é uma política de governo, é uma política de Estado, que foi aprovado por unanimidade nesse Parlamento, e eles vetaram a prioridade do PNE. E eu não tenho dúvidas em afirmar, Senador Paulo Rocha, que o objetivo por trás desse ataque das universidades públicas é a privatização, é acabar com a gratuidade. Está vindo tudo de uma vez só." (Comissão de Educação, 2017. Senador Lindbergh Farias – PT – RJ, 15/08/17, p.49)[80].*

O Senador Lindbergh Farias, no contexto da reforma do Ensino Médio, demonstrou preocupação com o avanço da agenda empresarial, disfarçada de modernização. A partir de Análise (Crítica) de Discurso fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, é possível identificar elementos que evidenciam os interesses do capital na proposição da reforma (Saviani, 2017; Apple, 2003).

Considerando a categoria Totalidade, o senador destaca que a reforma do Ensino Médio não se limita a uma simples reorganização de uma etapa da Educação, mas integra um projeto mais amplo de desmonte dos direitos sociais e da função pública da escola. Saviani (2017) enfatiza que a Educação pública historicamente

---

[79] A convite de do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, decidiu, em 2001, filiar-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). E nas eleições de 2002, elegeu-se deputado federal com 83 mil votos. Dois anos depois, disputou a prefeitura de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Tornou-se prefeito, com 65% dos votos, e foi reeleito, em 2008, permanecendo no cargo até 2010." https://www.bing.com/ck/a?!&&p=921c93b584b99563fa9d33e0e8c98a1bb2bf4ce532ae09d09d55cfb1269787c0JmltdHM9MTc3NzE2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=13641427-db03-69bf-309b-0287daf86832&psq=Senador+Lindbergh+Farias+(PT+%e2%80%93+RJ&u=a1aHR0cHM6Ly9wdC5vcmcuYnIvbGluZGJlcmdoLWZhcmlhcy9wYWdlLzEv"

[80] Disponível em: https://www25.senado.leg.br/en_US/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/433982?utm_source=

desempenha função central para a democratização do conhecimento, e políticas neoliberais tendem a reduzir essa função a um serviço técnico voltado ao mercado.

Na categoria Contradição, Lindbergh Farias denuncia a ampliação formal das escolhas dos estudantes em definir itinerários formativos, mas ressalta que a realidade das escolas públicas estaduais inviabiliza a implementação prática dessas opções, limitando o protagonismo estudantil. Ball (2014) observa que reformas neoliberais frequentemente promovem discursos de autonomia estudantil, enquanto deixam de evidenciar as desigualdades estruturais e limitações materiais das instituições públicas.

Na categoria Determinação histórico-social, o senador relaciona a reforma ao período pós-golpe de 2016 e à consolidação de políticas neoliberais, incluindo austeridade fiscal e alinhamento com grandes grupos privados da Educação. Dardot e Laval (2016), e Frigotto (2017) ressaltam que momentos de instabilidade política favorecem a expansão da lógica do capital sobre o Estado, transferindo funções públicas para o setor privado, o que se evidencia no congelamento de investimentos via Emenda Constitucional 95 e na abertura de espaço para a iniciativa privada.

O Senador Lindbergh Farias destaca que a reforma atende, prioritariamente, aos anseios do capital financeiro e de grandes fundações empresariais, que passam a influenciar políticas públicas educacionais de acordo com seus interesses de mercado. Apple (2005) reforça que reformas neoliberais estruturam o sistema escolar para servir às demandas do capital, reforçando desigualdades sociais e limitando o desenvolvimento crítico dos sujeitos e denuncia que a reforma não oferece elementos para a formação crítica e cidadã dos estudantes, subordinando a Educação à lógica da produtividade e da empregabilidade imediata. Frigotto (2017) e Saviani (2017) destacam que a mercantilização da Educação compromete a capacidade emancipatória da escola, transformando-a em instrumento de adaptação ao mercado, em detrimento de sua função social e democrática.

Quadro 23 – análise dos discursos parlamentares do Senador Lindberg Farias e os Deputados(as) Federais Alice Portugal e Glauber Braga

Categoria com base no Materialismo Histórico Dialético	Lindbergh Farias (PT/RJ)	Alice Portugal (PCdoB/BA)	Glauber Braga (PSOL – RJ)
Totalidade	Integra a reforma ao projeto neoliberal de	Critica a fragmentação da escola e o	Enquadra a reforma como parte do projeto

	desmonte dos direitos sociais após o golpe de 2016.	rompimento com o projeto histórico da Educação pública.	de Estado mínimo, rompendo com a universalidade da Educação pública.
Contradição	Denuncia a promessa de escolha como falsa, diante da ausência de condições reais nas escolas públicas.	Evidencia o paradoxo entre modernização e precarização docente, além da exclusão curricular.	Aponta a incoerência entre a retórica da liberdade de escolha e a realidade de escassez nas escolas públicas.
Determinação histórico-social	Situa a MP 746 dentro do pacote de medidas de austeridade (como a EC 95) e do avanço do capital financeiro sobre o Estado.	Insere a reforma no contexto do golpe e do projeto neoliberal, que busca destruir políticas públicas universais.	Contextualiza a reforma no avanço neoliberal pós-2016, articulando-a ao desmonte do Estado e das garantias sociais.

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2016, 2017.

Considerando a categoria Totalidade, os três parlamentares citados identificam no discurso da reforma do Ensino Médio uma lacuna significativa entre a realidade escolar e o que se propõe na reformulação dessa etapa de ensino. O senador Lindbergh Farias (PT – RJ) enfatiza que a reforma atende às necessidades do campo neoliberal e busca desmantelar direitos sociais das juventudes das escolas públicas estaduais brasileiras. De forma similar, a senadora Alice Portugal (PCdoB – RJ) observa que o texto reformista fragmenta o currículo, afastando-se dos ideais históricos da escola pública e priorizando os interesses do capital (Saviani, 2017; Frigotto, 2017). O deputado federal Glauber Braga (PSOL – RJ) também entende que a reforma é expressão de um Estado mínimo, atendendo à lógica educacional voltada à agenda empresarial, subtraindo o caráter emancipador da escola para as juventudes de classe popular (Apple, 2005; Dardot e Laval, 2016).

Na categoria Contradição, os parlamentares apresentam a reforma como um artifício de precarização educacional, revestido da aparência de modernização. A promessa de maior autonomia e escolha curricular dos estudantes confronta a realidade das escolas públicas, que não possuem estrutura para garantir itinerários formativos efetivos. Na prática, o currículo é previamente orientado pelos interesses de grandes grupos empresariais, promovendo uma formação instrumental e

superficial, voltada à flexibilização do trabalho e à subordinação às demandas do mercado (Ball, 2014; Hypolito, 2019).

A respeito da categoria Determinação histórico-social, os parlamentares situam a reforma no contexto pós-golpe parlamentar de 2016, marcado pelo arrocho fiscal e pela Emenda Constitucional do Teto de Gastos. A proposta ganha força no Congresso Nacional como instrumento para consolidar medidas neoliberais no ambiente escolar, financiadas pelo capital nacional e internacional, objetivando a formação de sujeitos adaptados às necessidades da agenda empresarial (Frigotto, 2017; Dardot e Laval, 2016).

A análise dos parlamentares evidencia que a reforma atende, prioritariamente, aos interesses do capital financeiro, promovendo a responsabilização individual dos estudantes pelas falhas do sistema, enquanto o Estado reduz sua função pública e permite a intervenção privada nas instituições de ensino. Essa lógica visa formar mão-de-obra barata e adaptável ao mercado, em detrimento da formação cidadã e crítica (Apple, 2005; Hypolito, 2019).

Os parlamentares defendem uma escola democrática, voltada à participação da comunidade escolar. Contudo, apontam que a reforma do Ensino Médio desarticula historicamente a função social da escola, transformando-a em instrumento de interesses empresariais, reduzindo seu potencial de formação crítica e emancipatória. A Educação, assim, passa a priorizar a adaptação ao mercado, formando cidadãos acríticos e subservientes às demandas do capital (Saviani, 2017; Ball, 2014).

Trecho Taquigráfico da Deputada Federal Érica Kokay[81] (PT – DF) discurso em 18/12/23, p.24, 25:

“a constatação de que o ensino está ruim no Brasil é uma crítica à reforma do Ensino Médio, que foi estabelecida… sem discussão com a comunidade escolar”.[82]

[81]Érica Kokay é uma figura proeminente na política brasileira, atuando como deputada federal pelo Di strito Federal desde 2011. Com uma trajetória marcada pela defesa dos direitos humanos, da justiça s ocial e da democracia, Kokay tem sido uma voz ativa na luta pelos direitos das pessoas minorizadas e pela equidade de gênero. Ela foi eleita deputada distrital em 2002 e 2006, presidiu as comissões de Direitos Humanos e de Defesa do Consumidor na Câmara Legislativa do DF e teve um papel decisiv o na apuração das denúncias de corrupção relacionadas ao escândalo da Caixa de Pandora. Em 202 2, foi reeleita com 146.092 votos, a terceira maior votação no DF, e é considerada um exemplo de de dicação e competência pelo partido PT.

[82] https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/71741?utm_source=

“Alguns vêm aqui e dizem que o problema do Brasil não é a desigualdade, é a pobreza… Como se a pobreza não fosse fruto da própria desigualdade”[83].

“Defendemos a revogação da reforma do Ensino Médio… que nem sequer discutiu ou escutou a população estudantil ou as comunidades escolares”[84].

A deputada federal Érica Kokay, em seu discurso no Congresso Nacional em 2023, destacou que a reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/17, agravou as desigualdades educacionais já existentes. Segundo a parlamentar, isso se deve, em grande parte, à ausência de diálogo e de debates públicos durante a implementação, privilegiando os interesses da agenda empresarial e a lógica do capital no Congresso Nacional (Apple, 2003; Frigotto, 2017).

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o discurso da deputada apresenta diferentes dimensões de análise.

Na categoria Totalidade, Kokay associa os resultados negativos da reforma ao contexto pós-golpe de 2016, quando a destituição da presidenta Dilma Rousseff viabilizou um campo reformista no Congresso, alinhado aos interesses empresariais e a organismos internacionais, consolidando a agenda neoliberal na Educação brasileira (Saviani, 2017; Dardot e Laval, 2016).

Em relação à categoria Contradição, a deputada evidencia o paradoxo entre a promessa de autonomia dos estudantes para escolher itinerários formativos e a realidade das escolas públicas estaduais, que não dispõem de condições estruturais para garantir uma formação científica crítica. Segundo Kokay, essa flexibilização acentuou a desigualdade educacional, beneficiando estudantes de redes privadas em detrimento das juventudes de classes populares (Ball, 2014; Hypolito, 2019).

Na categoria Determinação histórico-social, a parlamentar situa a reforma no contexto de um golpe parlamentar e de avanço do neoliberalismo, exemplificado pela Medida Provisória 746. A reforma, assim, é compreendida como instrumento de ajuste econômico e de submissão da Educação às demandas do mercado (Frigotto, 2017; Dardot e Laval, 2016).

A Deputada Federal destaca que a reforma atende aos interesses das elites econômicas, restringindo o acesso das juventudes de classes populares à formação

[83] https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/71741?utm_source=
[84] https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/71741?utm_source=

científica plena e às universidades públicas, reproduzindo desigualdades estruturais históricas no sistema educacional brasileiro (Apple, 2005; Hypolito, 2019). Ela defendeu uma concepção de escola voltada à cidadania, à formação crítica e à consciência social, contrapondo-se à lógica funcionalista e utilitarista da reforma, que subordina o Ensino Médio às demandas do mercado e aos interesses do capital (Saviani, 2017; Ball, 2014).

Trecho de fala do Deputado Federal Rogério Correia (PT – MG)[85] discurso em 2023: *"O modelo aprovado em 2017 representa uma ausência de matérias optativas que satisfaçam os estudantes, ressalta o parlamentar. Ele explica que um dos argumentos utilizados para a reformulação do Ensino Médio é que haveriam matérias para uma formação profissional. Porém, as escolas públicas no país não têm a rede física necessária para essa realidade que beneficiaria pessoas com maior poder aquisitivo. (Deputado Federal Rogério Correia – PT – MG, 04/04/23, p.01)*[86]

O deputado federal Rogério Correia, em consonância com o discurso da deputada federal Érica Kokay, interpreta a reforma do Ensino Médio como produto de um discurso neoliberal, que restringe aos jovens o acesso a um conhecimento capaz de promover sua emancipação (Apple, 2003; Frigotto, 2017).

Na categoria Totalidade, o parlamentar observa que a reforma do Ensino Médio, incluindo sua reformulação em 2023, amplia as desigualdades educacionais nessa etapa de ensino. Correia destaca que a definição do currículo fica subordinada a setores conservadores e neoliberais, restringindo a formação emancipatória dos sujeitos (Saviani, 2017; Hypolito, 2019).

Na categoria Contradição, o deputado evidencia o paradoxo entre a promessa da reforma de ampliar oportunidades e a realidade concreta das escolas públicas estaduais, que permanecem precarizadas e incapazes de oferecer itinerários formativos adequados (Ball, 2014; Dardot e Laval, 2016).

---

[85]Rogério Correia é um político brasileiro que atua como deputado federal do PT em Minas Gerais. El e foi eleito em 2018 e reeleito em 2022. Correia é conhecido por sua atuação em áreas como meio a mbiente, educação e saúde, e por sua participação ativa em movimentos populares e sindicais. Ele ta mbém foi coautor de um PDL contra escolas cívico
militares e se afastou da Câmara por três semanas para tratar de saúde.

[86]https://pt.org.br/rogerio-correia-precisamos-debater-o-que-queremos-para-o-ensino-medio/?utm_source=

Na categoria Determinação histórico-social, Correia situa a reforma no contexto do avanço das práticas neoliberais no Estado brasileiro, fortemente influenciadas por fundações privadas e organismos internacionais que pautam seus interesses nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio público estadual (Frigotto, 2017; Dardot e Laval, 2016).

O parlamentar aponta que a reforma atende aos interesses da elite, moldando o ensino para uma formação voltada ao trabalho precarizado, dificultando que os jovens da rede pública estadual alcancem níveis mais elevados de Educação (Apple, 2005; Hypolito, 2019). O parlamentar considera que o novo Ensino Médio funciona como um dispositivo de adaptação dos jovens aos interesses do capital, enquanto reforça que a escola pública deveria promover o pensamento crítico e a transformação social, formando sujeitos capazes de intervir nas desigualdades estruturais (Saviani, 2017; Ball, 2014).

Quadro 24 – análise do discurso parlamentar dos Deputados(a) Érica Kokay e Rogério Correia

Categoria com base no Materialismo Histórico Dialético	Dep. Federal Érica Kokay (PT – RJ)	Dep. Federal Rogério Correia (PT – MG)
Totalidade	Alerta sobre a fragmentação curricular e o desmonte do projeto unitário de escola pública emancipadora.	Critica à reforma como parte de um projeto neoliberal de desmonte da Educação pública.
Contradição	Aponta a incoerência entre o discurso da modernização e a precariedade das condições escolares.	Enfatiza a contradição entre os itinerários e a realidade precária das escolas públicas.
Determinação histórico-social	Situa a reforma no contexto do avanço do capital sobre a esfera pública, desmontando direitos sociais.	Enquadra a reforma como continuidade das políticas neoliberais e privatistas no Brasil.

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados taquigráficos de 2023.

Ambos os deputados, em seus discursos, compreendem que, na categoria Totalidade, a reforma do Ensino Médio representa a continuidade da fragmentação do ensino e o fortalecimento das políticas neoliberais no campo educacional. A deputada Érica Kokay enfatiza que a reforma promove a desestruturação da escola pública, alinhando-a aos interesses do setor privado e enfraquecendo seu caráter de

universalidade, denúncia presente também em Saviani (2017), ao discutir o esvaziamento da escola pública sob o neoliberalismo. Da mesma forma, o deputado Rogério Correia interpreta a reforma como parte de um projeto mais amplo de Estado neoliberal, que transforma o Ensino Médio em dispositivo de ajustamento das juventudes às demandas do trabalho precarizado — uma perspectiva coerente com as análises críticas de Frigotto (2017) e Apple (2005).

Na categoria Contradição, ambos os parlamentares evidenciam o distanciamento entre o discurso oficial da modernização, autonomia e ampliação de escolhas prometidas pela reforma, e a realidade concreta das escolas públicas estaduais, marcadas por falta de infraestrutura, desigualdades territoriais e ausência de condições materiais para ofertar itinerários formativos diversos. Esse tipo de contradição entre discurso e prática é amplamente analisado por Ball (2014), que destaca como políticas neoliberais produzem narrativas de eficiência enquanto aprofundam desigualdades estruturais.

Ao observar a categoria Determinação histórico-social, os discursos dos deputados convergem para a compreensão de que a reforma do Ensino Médio está situada no avanço das políticas neoliberais que se intensificaram no Brasil após o golpe parlamentar de 2016. A reforma, segundo eles, reflete o mesmo movimento de austeridade e privatização descrito por Dardot e Laval (2016), que analisam a produção de um Estado orientado pelo mercado e pela competição, reduzindo a esfera pública e ampliando a influência de fundações empresariais na formulação de políticas educacionais.

Os parlamentares afirmam que os objetivos centrais da reforma do Ensino Médio correspondem às demandas do capital financeiro e empresarial, interessados na formação de uma mão de obra técnica, barata e adaptável ao novo regime de trabalho — precarizado, flexível e instável. Essa análise encontra respaldo nas formulações de Apple (2003; 2005), que explicita como reformas educacionais neoliberais moldam currículos para atender às necessidades econômicas, e em Harvey (2005), que descreve o neoliberalismo como um projeto político voltado à recomposição do poder das elites. Os discursos de Kokay e Correia convergem ao defender que a escola pública deve ser espaço de superação das desigualdades sociais e de formação crítica dos sujeitos — perspectiva alinhada à pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani (2017). Contudo, segundo os parlamentares, a reforma do Ensino Médio esvazia essa função emancipadora e submete a escola à

lógica utilitarista do mercado, reduzindo-a a um mecanismo de preparação de mão de obra, como apontam Frigotto (2017) e Hypolito (2019).

5.6 PALAVRAS E ARGUMENTOS UTILIZADOS NA DEFESA DA REFORMA

O conjunto dos discursos parlamentares favoráveis à Reforma do Ensino Médio constrói uma narrativa de ruptura com um modelo considerado ultrapassado, apresentado como rígido, enciclopédico e distante da realidade juvenil. A reforma é legitimada pela ideia de modernização, flexibilização curricular e protagonismo juvenil, enfatizando a liberdade de escolha dos estudantes por meio dos itinerários formativos. Outro eixo central é a aproximação entre escola e mercado de trabalho, expressa pelas noções de competências, habilidades práticas e empregabilidade, que reposicionam a Educação como preparação para o mundo produtivo.

A evasão escolar é mobilizada como justificativa para tornar a escola mais atrativa, leve e personalizada. Soma-se a isso o discurso da inovação tecnológica, da adequação aos desafios do futuro e do alinhamento às recomendações internacionais, associadas à eficiência e à produtividade.

Por fim, a abertura para profissionais não licenciados é apresentada como ampliação do repertório formativo, valorizando a *expertise* do mercado e o conhecimento prático em detrimento da formação pedagógica tradicional.

A seguir apresentam-se os quadros que demonstram, de um lado, o discurso parlamentar; de outro, as palavras-chave/enunciados que reforçam os argumentos usados na defesa da Reforma do Ensino Médio e sua perspectiva de formação.

Quadro 25 – discursos defendidos na reforma e as palavras que reforçam os argumentos

Discurso defendido na reforma	**Palavras / expressões que reforçam o argumento**
O Ensino Médio precisa ser modernizado porque está ultrapassado e não dialoga com a realidade dos jovens.	“modernização”, “atualizar”, “escola do século XXI”, “adaptação às novas demandas”, “currículo flexível”

A Reforma oferece liberdade de escolha para que os estudantes definam seus caminhos formativos.	“protagonismo juvenil”, “itinerários formativos”, “autonomia”, “trajetórias personalizadas”, “flexibilidade”.
A aproximação da escola com o mercado de trabalho prepara melhor para o futuro.	“competências”, “habilidades práticas”, “empregabilidade”, “mundo do trabalho”, “conexão com a realidade profissional”.
O Ensino Médio anterior era engessado, enciclopédico e excessivamente teórico.	“rigidez”, “excesso de conteúdo”, “conteúdos enciclopédicos”, “falta de praticidade”, “descolado da vida real”.
A Reforma torna a escola mais atrativa e diminui a evasão.	“engajamento”, “motivação”, “interesse dos jovens”, “personalização”, “forma mais leve e atual”.
A escola deve preparar para desafios contemporâneos, incluindo tecnologia e inovação.	“inovação”, “tecnologias emergentes”, “competências digitais”, “futuro”, “transformação”.
A Reforma responde às recomendações internacionais e às necessidades de produtividade.	“alinhamento global”, “melhores práticas”, “eficiência”, “otimização”, “resultados de aprendizagem”.
A abertura para profissionais não licenciados amplia o repertório formativo.	“expertise do mercado”, “diversificação docente”, “experiências reais”, “conhecimento prático”.

Fonte: trechos de discursos parlamentares no momento da formulação do texto da reforma

Na perspectiva da Análise Discursiva, trata-se de um mecanismo pelo qual “o sujeito acredita ser a origem do sentido, quando apenas repete formações discursivas que o antecedem” (ORLANDI, 2007, p. 47). O parlamentar, ao se apresentar como quem “constata” a realidade, mobiliza uma posição ideológica liberal-tecnocrática que redefine a finalidade da escola segundo parâmetros de produtividade social. Nesse processo, há um apagamento da dimensão social da desigualdade: a modernização aparece como imperativo tecnológico, e não como escolha política disputada. A crítica de Fairclough é semelhante ao afirmar que discursos de modernização frequentemente “mascaram relações de poder mediante a apresentação de mudanças como exigências naturais ou neutras” (Fairclough, 2001, p. 74).

A flexibilização como forma de responsabilização juvenil emerge quando o discurso parlamentar mobiliza termos como protagonismo, escolhas, itinerários, autonomia, projeto de vida. Esse conjunto produz um efeito subjetivador sobre as juventudes. Como aponta Orlandi, os sentidos constituem posições e lugares para o sujeito: “o discurso distribui posições de responsabilidade e produz sujeitos que se reconhecem nessas posições” (Orlandi, 2007, p. 51). Desse modo, desloca-se a responsabilidade pelo sucesso escolar do Estado para o indivíduo.

O estudante passa a ser construído como sujeito plenamente autônomo para escolher — mesmo quando está submetido à desigualdade estrutural. Essa operação discursiva corresponde ao que Orlandi denomina “produção de sentidos que ocultam as determinações sociais” (Orlandi, 1999, p. 60), atribuindo à vontade individual aquilo que deriva de condições materiais concretas.

Ao mesmo tempo, surge outro efeito: a concepção de que a escola pública não precisa assegurar todas as condições formativas, cabendo ao estudante “personalizar” sua formação de acordo com suas escolhas. Esse movimento é coerente com o que Fairclough descreve como “responsabilização individual típica dos discursos neoliberais, que deslocam funções do Estado para o sujeito” (Fairclough, 2001, p. 98). Assim, a retórica pró-flexibilização reforça a ideologia meritocrática e naturaliza as diferenças entre escolas com recursos e escolas precarizadas.

O discurso de mercado se apresenta como lugar de legitimação da escola a partir de expressões como empregabilidade, mundo do trabalho, habilidades práticas, competências do século XXI. Aqui, configura-se a entrada de uma formação orientada ao mercado como princípio estruturante do dizer parlamentar. Discursivamente, ocorre um deslizamento de sentido: o direito à Educação — sentido histórico do Ensino Médio — desloca-se para a preparação para o trabalho, sentido neoliberal de formação. Como alerta Fairclough, esse tipo de deslizamento é característico de processos de “recontextualização neoliberal, que deslocam a finalidade social da Educação para finalidades econômicas” (Fairclough, 1995, p. 137).

Esse processo revela a presença de uma formação ideológica que pretende reorganizar o campo educacional segundo critérios externos, sobretudo econômicos. O discurso torna o mercado o referente de verdade da escola. Trata-se de uma mudança silenciosa, construída por expressões aparentemente neutras — mas que, pela análise discursiva, mostram-se fortemente marcadas pela ideologia empresarial.

Quando o discurso faz referência ao currículo “enciclopédico” como estratégia de enfraquecimento do conhecimento, isso se revela na recorrência às expressões rigidez, excesso de conteúdo, conteúdos enciclopédicos, descolados da vida real. Produz-se um movimento de desqualificação simbólica do conhecimento escolar. Segundo Orlandi (2007, p. 73), essas operações discursivas “esvaziam sentidos instituídos para permitir a emergência de novos sentidos alinhados a determinados projetos ideológicos”.

Nesse processo, constitui-se uma representação negativa da cultura escolar: pesada, ultrapassada, inútil. A AD revela que esse movimento é fundamental para legitimar a substituição de componentes curriculares densos por conteúdos aplicados, práticos e orientados à empregabilidade.

Nesse sentido, ocorre um fenômeno discursivo clássico: a interpelação do sujeito. O parlamentar interpela o jovem como alguém que supostamente se sente oprimido pelo conteúdo, exigindo uma escola “leve” e “motivadora”. Assim, a Reforma emerge como resposta aos “desejos” dos jovens — mesmo sem escutá-los. Essa antecipação corresponde ao que Orlandi denomina “constituição imaginária do sujeito”, pela qual o locutor produz uma imagem do interlocutor para legitimar seu próprio dizer (Orlandi, 2007, p. 39).

O uso de termos como eficiência, resultados, indicadores, melhores práticas sustenta um discurso tecnocrático que produz dois efeitos discursivos centrais: despolitização da reforma, ao apresentá-la como técnica e neutra; deslocamento do debate para especialistas, afastando-o da arena democrática.

Fairclough (2001, p. 122) explica que esse tipo de discurso opera pela “naturalização da expertise, que confere aos técnicos o poder de definir a realidade”, apagando disputas políticas e sociais.

A AD identifica que esse discurso funciona como mecanismo de apagamento do sujeito político: debates públicos, conflitos de classe, desigualdades estruturais e disputas ideológicas desaparecem sob o discurso dos “dados” e da “eficiência”. O que se insere é uma aproximação ao discurso empresarial no interior da política educacional.

Os enunciados pró-Reforma constroem uma juventude homogênea, interessada em tecnologias, inovação, escolhas e carreiras rápidas. Esse imaginário não decorre da escuta das juventudes, mas de uma projeção discursiva que substitui a experiência concreta por um ideal legitimador da reforma. Do ponto de vista

discursivo, trata-se de um efeito de antecipação, como afirma Orlandi, no qual “o sujeito antecipa o que o outro diria ou desejaria, constituindo-o discursivamente” (Orlandi, 2007, p. 57). Assim, a juventude torna-se elemento de legitimação, não interlocutora real.

A análise discursiva revela que os discursos pró-Reforma: naturalizam a modernização como inevitável; responsabilizam o estudante pela própria trajetória; deslocam o sentido da Educação do direito para a empregabilidade; desqualificam a cultura escolar tradicional; despolitizam o debate ao tratá-lo como técnica; produzem uma juventude idealizada usada como justificativa.

Esses processos articulados constituem aquilo que Fairclough caracterizaria como uma ordem discursiva neoliberal-tecnocrática, que reconfigura o Ensino Médio como mercadoria e o estudante como gestor de si mesmo.

A seção evidenciou que a análise do discurso parlamentar, no contexto da Reforma do Ensino Médio, entre 2013 e 2024, revela um campo de disputas articulado entre os setores públicos e privados. Os discursos favoráveis à reforma enfatizam a necessidade de modernização, flexibilização do currículo, protagonismo juvenil e conexão da escola com o mercado de trabalho, legitimando uma perspectiva de formação voltada para competências práticas e empregabilidade. Palavras-chave como “currículo flexível”, “itinerários formativos” e “autonomia” reforçam a defesa de uma escola adaptada às demandas contemporâneas e aos padrões internacionais de produtividade.

Ao mesmo tempo, o estudo revela que essa agenda política não se restringe à esfera pública: há intervenção e influência de agentes privados, incluindo corporações e fundações empresariais, que consolidam parcerias público-privadas e promovem modelos de ensino alinhados às necessidades do mercado. As análises indicam que, apesar da narrativa de ampliação da liberdade de escolha e inovação pedagógica, a reforma reforça uma lógica utilitarista, em que a formação científica e crítica dos estudantes da rede pública estadual é minimizada.

Portanto, os discursos parlamentares funcionam como instrumentos para legitimar o projeto hegemônico, articulando interesses privados e públicos e influenciando a formulação de políticas educacionais que priorizam a adaptabilidade ao mercado e a eficiência, em detrimento de uma Educação integral, crítica e socialmente equitativa. A análise evidencia que, mais do que uma reforma pedagógica, o processo configura-se como um campo de disputa ideológica, em que

diferentes concepções de Educação e de papel do Estado entram em confronto, moldando a trajetória do Ensino Médio brasileiro.

A análise discursiva da agenda parlamentar, no contexto da Reforma do Ensino Médio, no período de 2013 a 2024, evidenciou que os discursos produzidos no Congresso Nacional não se limitam à defesa de ajustes pedagógicos ou administrativos, mas operam como instrumentos centrais de legitimação de um projeto hegemônico de Educação, alinhado à racionalidade neoliberal. Conforme demonstrado ao longo do capítulo, a Reforma do Ensino Médio, materializada na Lei n.º 13.415/2017 e posteriormente reelaborada, expressa uma concepção de formação orientada pela adaptação das juventudes às exigências flexíveis do mercado de trabalho, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social, deslocando do Estado o compromisso com a garantia de uma formação integral e crítica.

Os discursos parlamentares favoráveis à reforma foram atravessados por uma regularidade discursiva marcada por termos como *modernização*, *flexibilização curricular*, *protagonismo juvenil*, *empregabilidade* e *eficiência*. Tais formulações produzem sentidos que naturalizam a concepção de que o Ensino Médio anterior estaria “ultrapassado”, “engessado” e “desconectado da realidade”, justificando a reconfiguração curricular com base em itinerários formativos, competências e habilidades economicamente valorizadas. Essa lógica discursiva converge com o que Machado (2021) denomina de dualidade e fragmentação da formação, na qual se aprofunda a diferenciação entre uma formação ampla para as elites e uma formação pragmática e reduzida para as juventudes da escola pública estadual.

Ao articular a escola às demandas do mercado e às recomendações de organismos internacionais — como Banco Mundial, OCDE e BID —, os discursos parlamentares reforçam o que Rodrigues (2021), Ferreira (2021) e Vianna (2021) identificam como a consolidação de uma nova racionalidade para a Educação básica, fundada na gestão por resultados, na responsabilização individual e na subordinação do currículo às necessidades da acumulação flexível do capital. Nesse sentido, a defesa do protagonismo juvenil opera, discursivamente, como tecnologia de governamentalidade (Scotta, 2021), deslocando para o estudante a responsabilidade por suas trajetórias formativas e por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho precarizado.

Paralelamente, a análise evidenciou a presença de discursos parlamentares contra-hegemônicos, produzidos, majoritariamente, por parlamentares vinculados a partidos de esquerda, que denunciam o caráter autoritário da reforma, sua formulação sem diálogo com a comunidade escolar e seus impactos sobre a formação científica, humanística e crítica das juventudes. Esses discursos tensionam a narrativa dominante ao explicitar a precarização das condições materiais das escolas públicas, a ausência de infraestrutura para a implementação dos itinerários formativos e a ampliação das desigualdades educacionais — elementos centrais nas análises de Esquinsani e Sobrinho, Resende et al., Oliveira, Santos e Carvalho, bem como Bairros e Jakimiu.

Essas vozes dissidentes também evidenciam que a reforma não se configura como uma política neutra ou técnica, mas como parte de uma ofensiva neoliberal à Educação pública e à democracia, conforme argumentam Oliveira (Ramón), Anderson Oliveira e Goulart e Machado. Ao restringir o espaço das disciplinas das humanidades e promover uma formação instrumental, a reforma enfraquece a capacidade das juventudes de compreender e questionar as desigualdades sociais, políticas e econômicas, confirmando o diagnóstico de que se trata de um projeto de formação ajustado à lógica do capital humano e da mercadorização da Educação (Azevedo, 2008; Munhoz et al., 2020).

Dessa forma, os achados da análise discursiva corroboram o estudo central desta tese: a Reforma do Ensino Médio, a partir da MP 746/16 e da Lei 13.415/17, expressa um projeto hegemônico que visa adaptar as juventudes ao trabalho precarizado, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social, aprofundando a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Os discursos parlamentares analisados não apenas refletem esse projeto, mas atuam, ativamente, na sua legitimação simbólica, convertendo interesses privados e empresariais em supostas necessidades universais da Educação pública.

Considera-se nesta seção, portanto, que a disputa relativa à Reforma do Ensino Médio não é meramente curricular, mas profundamente ideológica e política, envolvendo diferentes concepções de Educação, de juventude e de papel do Estado. A análise discursiva permite compreender que o parlamento se constitui como espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos que sustentam a hegemonia neoliberal na Educação, ao mesmo tempo em que revela fissuras e resistências que

mantêm aberta à possibilidade de contestação e luta por uma escola pública democrática, científica e socialmente referenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesta tese, como objetivo geral, compreender como as relações históricas entre a esfera política e o mercado, por meio das relações público privada, interferem nas reformas educacionais do Ensino Médio e mantém as recorrências dos princípios de intencionalidade por meio de ideologias neoliberais. Buscou-se demonstrar que tal reforma não se configura como uma resposta neutra ou técnica a problemas educacionais históricos, mas como parte de uma racionalidade neoliberal mais ampla, que redefine o papel do Estado, da escola pública e dos sujeitos educacionais.

Os achados da pesquisa confirmam que a Reforma do Ensino Médio se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais à luz do neoliberalismo, conforme apontado por autores como Machado (2021), Rodrigues (2021), Ferreira (2021), Vianna (2021), Oliveira (2021) e Resende *et al*. Tal movimento reforça a dualidade histórica da Educação brasileira, aprofundando a fragmentação curricular e consolidando trajetórias formativas desiguais, nas quais a formação científica e humanística é progressivamente esvaziada no Ensino Médio público estadual, enquanto se preserva uma formação mais ampla e crítica para setores privilegiados.

De acordo com os estudos levantados, a reforma do Ensino Médio não foi algo pensado e executado apenas no período de sua implementação. É importante destacar que a maioria das reformas educacionais, especialmente no Ensino Médio, são pautadas por ideologias e historicidade. Isso fica evidente ao analisar que, desde o ano de 1990, os defensores de reformas educacionais para o Ensino Médio, a partir da lógica do capital, elabora um discurso de que o Ensino Médio brasileiro é engessado de conteúdos enciclopédico, impedindo a abertura para as novas necessidades do mercado, com isso, distante das novas exigências do mundo do trabalho.

Ressalta-se que, independentemente dos diferentes movimentos governamentais, o Ensino Médio foi entendido como ultrapassado e necessário de mudanças estruturais. As duas linhas ideológicas, tanto do governo FHC quanto do governo Lula, possibilitaram a entrada dos defensores da reforma na esfera política. Embora o primeiro governo tenha oferecido maior abertura e incentivo para a implementação das mudanças, o segundo também propiciou um ambiente em que as

ideias reformistas permaneceram em pauta, mesmo havendo uma tentativa de participação das escolas na fundamentação dessas mudanças.

Tanto as iniciativas políticas mais abertas às mudanças quanto aquelas que buscavam a participação das escolas para a construção de um modelo diferente de Ensino Médio contribuíram para as transformações mais radicais e para a flexibilização dessa etapa de ensino, abrindo espaço para que grupos econômicos moldassem o Ensino Médio de acordo com as demandas do mercado, privilegiando a formação dos jovens para o trabalho em detrimento da ênfase na formação acadêmica, crítica e cidadã.

Com a ruptura do governo Dilma em 2015, por meio do processo de *impeachment* e a posse do governo Temer, ocorreu o processo de acirramento das ideias reformistas na Educação. Um dos exemplos disso foi a Medida Provisória 746/16, marcada pela ausência de debate público, que evidenciou o forte interesse de setores empresariais e de grandes fundações privadas, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. Apresentada como urgente para enfrentar a crise na Educação, a medida indicava uma ruptura dos processos democráticos que até então se buscava preservar.

A Reforma do Ensino Médio foi sustentada por um discurso recorrente de crise estrutural, amplamente difundido por gestores públicos, instituições privadas e organismos internacionais. Tal discurso funcionou como base ideológica para legitimar as mudanças propostas. A Lei n.º 13.415/17 não resulta da ação isolada de um único grupo político, mas da convergência de múltiplos interesses que, em diferentes graus, criaram um ambiente favorável à reforma. Esse processo permitiu que disputas anteriormente restritas ao campo discursivo fossem institucionalizadas por meio da legislação, conferindo legitimidade política às transformações implementadas.

Um ponto crítico que é importante considerar refere-se à abertura de “parcerias” com o setor privado para gerir, implementar e ditar os caminhos para o Ensino Médio, abrindo porta para os conteúdos digitais e a plataformização da aprendizagem. Quando não tomamos como ponto de partida uma análise criteriosa das consequências dessas mudanças, não consideramos que tais mudanças flexibilizam e na prática barateiam o processo de ensino, uma vez que abre as portas para a concorrência nos ambientes educacionais. As empresas utilizam a plataformização de conteúdos, ferramentas educacionais e a organização dos

ambientes de ensino de formal tal que, barateiam o processo para tornar o processo mais compensador e isso se traduz na precarização do ensino.

Dessa forma, a tese defendida ao longo deste trabalho — A Reforma do Ensino Médio, a partir da MP 746/16 e da Lei 13.415/17 — expressa um projeto hegemônico que visa adaptar as juventudes ao trabalho precarizado, à lógica do empreendedorismo de sobrevivência e à individualização da responsabilidade social. A reforma não apenas reorganiza o currículo, mas redefine o próprio sentido da Educação pública, subordinando-a à racionalidade do capital e aos imperativos da acumulação flexível.

Ao analisar o discurso da Reforma do Ensino Médio, é possível interligar os discursos midiáticos constrói sentidos sobre a Educação na última etapa da Educação Básica no Brasil, bem como a função da escola e a formação dos sujeitos que estão em processo de formação. Ao se analisar a reforma do Ensino Médio, observa-se que a ênfase em “competências” e na “preparação para o mercado de trabalho” configura uma formação discursiva voltada à adaptação ao mercado, em detrimento de uma Educação Crítica e emancipatória.

A análise discursiva da agenda parlamentar, no período de 2013 a 2024, evidenciou que a construção política da reforma foi sustentada por um conjunto recorrente de formulações discursivas que operam a legitimação das mudanças propostas. Expressões como “modernização”, “flexibilização”, “protagonismo juvenil”, “liberdade de escolha” e “conexão com o mundo do trabalho” constituem uma matriz discursiva que desloca o sentido da Educação enquanto direito social para uma concepção instrumental, orientada pela lógica da eficiência, da empregabilidade e da adaptação às demandas do mercado. Esses discursos, em vez de representarem consenso social, não tratam das profundas desigualdades estruturais que marcam a Educação pública brasileira e naturalizam a precarização da formação destinada às juventudes das classes populares.

As justificativas para a Reforma do Ensino Médio foram construídas com base em uma lógica discursiva centrada na eficiência, na praticidade e na adequação às demandas do mercado de trabalho. Nesse processo, os interesses econômicos assumem centralidade na formulação da política educacional, deslocando a escola de suas necessidades pedagógicas e sociais para atender às exigências produtivas. A Educação passa a ser concebida com base em perspectiva utilitarista, reduzida à formação de competências e habilidades economicamente valorizadas. Tal

racionalidade esvazia a função crítica, ética e emancipadora da escola pública, limitando a formação integral dos estudantes e obscurecendo as desigualdades sociais que atravessam o processo educativo.

Ao mesmo tempo, a análise dos discursos contra-hegemônicos — proferidos por parlamentares críticos à reforma — revelou a existência de resistências significativas no interior do próprio campo político. Esses discursos denunciam o caráter autoritário do processo de formulação da reforma, a ausência de diálogo com a comunidade escolar, o enfraquecimento da gestão democrática e a subordinação da Educação pública aos interesses do capital financeiro e das fundações empresariais. Embora minoritários no processo decisório, tais discursos são fundamentais para explicitar que a reforma não foi resultado de consenso, mas de um embate político e ideológico marcado por assimetrias de poder.

Observa-se, portanto, um processo de desconsideração das diversas realidades e fragilidades do Ensino Médio no país, acompanhado de uma padronização de resultados que não condizem com a realidade de diferentes contextos sociais.

O discurso da inovação tecnológica, ampliada pela aceitação do Estado em diminuir a responsabilidade com o ensino e a ideia da eficiência pedagógica oculta o interesse econômico de grandes grupos privados de Educação, que se beneficiam de uma política educacional cada vez mais terceirizada e mercantilizada.

À luz da Análise (Crítica) de Discurso, os discursos da reforma do Ensino Médio são atravessados por formações ideológicas que favorecem os interesses do capital. Eles deslocam os sentidos da Educação de um direito social e formação integral para um modelo de adequação ao mercado, apagando desigualdades e transformando a escola em um espaço de adestramento produtivo.

O lugar do Professor nesse contexto é um executor de políticas, reduzindo ou retirando sua autonomia, transformando-o em um mero transmissor de conteúdos pré-formatados. Nesse contexto é nítido a desvalorização docente e a tecnificação do trabalho docente, comprometendo a dimensão e transformadora da atuação pedagógica.

A reforma do Ensino Médio produz uma violência simbólica no contexto educacional e dos sujeitos, uma vez que mascara a realidade distintas das escolas de Ensino Médio brasileiras. O envolto das justificativas se baseiam da necessidade de adequação do ensino, a inserção da técnica dentro do currículo e a modernização do

modelo de ensino no Ensino Médio.

Esse processo de naturalização impõe nos ambientes escolares de Ensino Médio um modelo único de considerar a Educação, pautado em um ensino raso, desconsiderando as contradições sociais de classe.

O espaço para a contradição nesse contexto é desqualificado, uma vez que o conteúdo a ser ensinado já se encontra pré-definido, e a exigência de cumprimento das metas transforma o ambiente de crítica em um espaço hostil e individualizado.

Uma anulação discursiva ocorre a todo o momento, pois, os sujeitos concretos tornam-se categorias apenas funcionais. Os profissionais tornam-se executores, aprendizes e técnicos para o cumprimento dos objetivos do mercado, legitimados pelas legislações que receberam disputas de poder no congresso nacional e que aprovaram legislações que legitimam as mudanças.

Essa exclusão dos sujeitos educacionais em contradizer os argumentos do mercado e a lógica empresarial na Educação torna-se uma violência simbólica, consequentemente uma dominação simbólica.

Embora a reforma seja apresentada como uma política pública, ela constitui também um projeto ideológico. O discurso concretizado na prática orienta-se para a formação de mão de obra barata e adaptável ao mercado, subordinando o ideal de cidadania crítica à lógica do capital.

O texto da reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, traz uma superficialidade em sua formulação. Ao mesmo tempo em que define um direcionamento para o Ensino Médio no país, redefine o modelo de sujeito que o Estado quer construir. Freitas (2018), em sua obra “Reformar para quê? Avaliação, responsabilização e privatização na Educação”, e Adrião (2008), em “Escola pública não é empresa: O empresariamento da Educação no Brasil”, destacam a expressiva articulação dos ideários educacionais com o capital torna a reforma uma legitimação dos interesses privados e promove a adaptação do novo sujeito, moldado para o trabalho flexível e condicionado à reprodução desses interesses na Educação.

Por fim, a pesquisa reafirma a necessidade de compreender as políticas educacionais como campos de disputa, nos quais os discursos desempenham função central na produção de consensos, na legitimação de projetos e na naturalização das desigualdades. É um trabalho que viabiliza outras investigações com vistas a contribuir para a compreensão das políticas educacionais par ao Ensino Médio e a formação das juventudes.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; Peroni, V**.** (orgs.). **Escola Pública não é empresa: o empresariamento da Educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da Educação na América Latina: estratégias e processos**. São Paulo: Xamã, 2018.

ALMEIDA, Thaciana Lopes de; ARAUJO, Gilda Cardoso de; COPATTI, Carina. **A influência da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Todos pela Educação na construção do Sistema Nacional de Educação**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 30, n. 30, p. 1–18, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30030. Acesso em: 22 out. 2025.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. **Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da Educação e racionalidade neoliberal. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/. Acesso em: 14 mar. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. ***Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho***. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W**.** ***Educação e poder***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael, W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APPLE, Michael, W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO LIMA, M. H. C. C. de; MONTEIRO, J. M.; SANTOS, V. B. dos. “Novo Ensino Médio” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar. **Século XXI – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 57–76, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/2236672588486.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. **“Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação (TPE) na definição do Sistema Nacional de Educação (SNE)**. Revista Educação, Cultura e Sociedade, 2021. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/artigos/educacao-ja-e-a-governanca-federativa-

a-nova-investida-do-movimento-todos-pela-educacao-tpe-na-definicao-do-sistema-nacional-de-educacao-sne. Acesso em: 22 out. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da Educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018 (Public good, human capital theory and commodification of education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 873–902, 2019. DOI: 10.14244/198271993591. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591. Acesso em: 23 dez. 2025.

BAIRROS. **A contrarreforma do Ensino Médio: Os descaminhos de uma proposta para as juventudes.** Revista de Educação, ciência e tecnologia do IFRS. V.11, nº1, RS, 2024.

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BALL, Stephen; JUNE MANN, Catarina. **Networks, new governance and education**. Journal of Education Policy, 2012.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Privatização encoberta e privatização endógena na Educação pública.** Education International, 2007.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.** 2023.

BARBOSA. C.S. Trabalho e Educação no pensamento (neo)liberal e histórico crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no Ensino Médio**. Revista de Educação, ciência e tecnologia**. V.7, n.º1, Canoas, 2018.

BAUM, Donald R. The effectiveness and aquity of public-private partnerships in education: a quase-experimental evaluation of 17 countries**. Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 105, 2018. Disponível em: https://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3436. Acesso em: 15 jan. 2024.

BECKER, Gary. Human Capital: **A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.** Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

BERNSTEIN, Basil. ***A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle***. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBITT, Franklin. ***The Curriculum***. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOURDIEU, Pierre. ***A economia das trocas simbólicas***. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, PIERRE; BOLTANSKI, LUC. **La production de l' ideologie dominante,**

actes de la Recherche em Sciences Sociales, n. 2-3, 1976.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em 20/07/25.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024?utm_source. Acesso em 20/07/25.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394/1996, n.º 11.494/2007, nº 11.494/2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRESSER; Antônio. C. A Reforma gerencial como forma de legitimar o Estado Social. **Revista Administração Pública**, São Paulo, v. 51, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/b3VNr8KRsgTBM4Hfktj3skn/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 3 set. 2024.

BRUNO, Marise Nogueira Ramos. **A pedagogia das competências: autonomia ou**

adaptação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CARDOSO, Ana Carolina da Silva. **Busca de consenso sobre a qualidade da Educação pública brasileira: o Todos Pela Educação por uma perspectiva hegemônica de Educação**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3132. Acesso em: 22 out. 2025.

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; SARTORI, L. **Competências Socioemocionais no Novo Ensino Médio: Interlocução com as recomendações da OCDE**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023110, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18166. Disponível em: Vista do Competências Socioemocionais no Novo Ensino Médio. Acesso em 03/05/25.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

Cássio, F.; Simões, A. **"A BNCC e o Novo Ensino Médio: a consolidação do projeto empresarial de Educação".** Educação e Sociedade, 2019.

CASTRO, Claudio de Moura. **Escola é empresa?** Estadão, São Paulo, 2011. Disponível em: https://opiniao.estadão.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAVALCANTE, F. A.; SILVA, F. V. da. O protagonismo juvenil em livros didáticos de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 25, n. 00, p. e024005, 2024. DOI: 10.30715/doxa.v25i00.19420. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/19420. Acesso em: 23 dez. 2025.

CERVI, Emerson Urizzi; SANTOS, João Guilherme B. dos. ***Bolsonarismo, comunicação e política nas redes sociais***. Curitiba: Appris, 2019.

Cervi, Giceli, Maria; Santos, Inácio, Amarildo. **A reforma do Ensino Médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo.** Revista espaço do Currículo. V. 12, n.º1, PB, 2019.

CHAUÍ, M. **O retrato de uma catástrofe**. 30 Janeiro. 2017. Facebook: Jornalistas livres. Disponível em: https//m.facebook.com/story.php?story_fbid=475162479274301&id=292074710916413. Acesso em: 10 nov. 2023.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da Antropologia da Criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/ . Acesso em: 3 set. 2024.

COMETTI LÉLIS, Luziane Said. **"O Ensino Médio e os reformadores empresariais da Educação: na contramão da proposta dos educadores"**. Revista de Ciências Humanas, 2020.

Costa Hillesheim, C.; Hillesheim, V. Plataformização educacional no contexto do capitalismo de vigilância. **Aracê**, v. 7, n. 9, 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional: O grande fracasso da ditadura**.2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 11-30, jul. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DAYRELL, Juarez Tarcísio**.** A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks-CA: Sage Publications, 2000. Disponível em: https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504 . Acesso em: 3 set. 2024.

DOURADO, Glhebia Gonçalves de Oliveira; SALES, Shirlei Rezende. Política curricular do novo Ensino Médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 241–255, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70217. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70217. Acesso em: 23 dez. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Ensino Médio no contexto da nova sociabilidade empresarial**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1027-1044, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Ensino Médio no contexto da nova sociabilidade empresarial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 863–882, 2018.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos. A reforma do novo Ensino Médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. **Revista Cronos**, v. 24, n. 1, p. 143–157, 2022.

Elisangela Benachio. **Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico**. 2021.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **O retrocesso da reforma do ensino médio, a bncc, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais - IFS**. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151–168, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61630. Disponível em: https://h20013721515.ufg.br/interacao/article/view/61630. Acesso em: 23 dez. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1–23, 2018. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865. Acesso em: 22 out. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. ***Discurso e mudança social***. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, C. C. M.; LEAL, S. de A. G. O discurso da adaptação ao "novo espírito do neoliberalismo" na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Revista E-Curriculum**, v. 22, p. e59289, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59289

FERREIRA, F. Patrícia. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade, São Paulo, 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio: desafios à Educação profissional. HOLOS**, v. 34, n. 2, p. 1–12, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: implicações para a Educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220706, 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: contradições e limites**. Educação & Sociedade**, São Paulo, 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: disputas, sentidos e implicações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 780–797, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8652086. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652086. Acesso em: 16 fev. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber

Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. ***Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*.** Campinas, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reformar para quê? avaliação, responsabilização e privatização na Educação.** Campinas: Autores Associados, 2018a.

FREITAS. Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1. Ed. São Paulo: Expressão popular, 2018b.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. **"A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer: projetos em disputa".** Educação & Sociedade, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do Ensino Médio do (des)governo Temer**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). ***Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira***. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do Ensino Médio em questão**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***A produtividade da escola improdutiva***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. **Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 14, n. 28, 8 nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2490. Acesso em: 20 jan. 2024.

GENTILI, Pablo. **A falsa promessa da Educação no neoliberalismo**. In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2020.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das maiorias**. In: GENTILLI, Pablo (org).

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. Rallying cry: **youth must stand up to defend democracy.** Truthout, Sacramento, 2017. Disponível em: https://truthout.org/articles/rallyingcry-youth-must-stand-up-to-defend-democracy/. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOURLART; MACHADO. Neoconservadorismo e neoliberalismo em ataque à Educação pública brasileira: um problema contemporâneo**. Revista de Educação e Letras**. V. 25, nº 64. Paraná, 2023).

GRAMSCI, Antônio. ***Cadernos do cárcere***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxônia: Oxford. 2004.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e significado**. São Paulo: Loyola, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HORN, Geraldo Balduíno. **Os sentidos do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio: dualidade e fragmentação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/78845. Acesso em: 20/05/25.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. **"A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da Educação**". Jornal de Políticas Educacionais, n. 24.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. **A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da Educação**. Jornal de Políticas Educacionais, n. 24, p. 68–77, 2018.https://www1.folha.uol.com.br/Educação/2018/05/gestão-alckmin-manteve-bonus-a-Professor-apesar-de-admitir-sua-ineficiencia.shtml. Acesso em: 3 set. 2024.

HYPOLITO, Á. M. **"Reformas educativas, hegemonia neoliberal e políticas curriculares**, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas educacionais e governos: neoliberalismo e reformas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

INEP: **Estatística da Educação Básica no Brasil**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf?utm_source= , acesso em 21/05/2025.

ITACARAMBI, A. C. T. **"Organizações sociais, filantropia empresarial e o Novo Ensino Médio"**. Educação & Sociedade, 2020.

JAKIMIU, V. C. de L. Retrocessos do "Novo Ensino Médio": uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155. Acesso em: 23 dez. 2025.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O PDE: Novo modo de regulação estatal?** Cadernos de pesquisa, v. 38, n. 135, p. 797-815, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania?** Educação e sociedade, v. 26, n. 92, p. 804, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/?format=pdf&lang=pt

KRAWCZYK, Nora. **A reforma do Ensino Médio e a lógica formativa do capitalismo contemporâneo**. Retratos da Escola, v. 12, n. 23, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida**. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017, f. 392.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Editions La Découverte, Paris, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Educação escolar: políticas, estrutura e organização***. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2018.

MACHADO, Alexsander. **Os sentidos do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio: dualidade e fragmentação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira; ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. A reforma do Ensino Médio: instrumento de governamentalidade e subjetivação neoliberal**. Revista Nova Paideia**, v. 6, n. 1, p. 170–185, 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 7–26, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674. Acesso em: 22 out. 2025.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PINTO, Ricardo Lopes. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas. 2001. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001312367. Acesso em: 3 set. 2023.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1985.

MARX, Karl. ***Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858***. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZETTO, F. E. Novo Ensino Médio: feito à imagem e semelhança para a acumulação flexível do capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 15, n. 2, p. 57–77, 2023. Doi: https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54649

MELO, M. de O.; SANTI, R. G. O. Os impactos do neoliberalismo na Educação brasileira: uma análise sobre a BNCC / The impacts of neoliberalism on Brazilian education: an analysis of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 64422–64430, 2021. https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-700

MÉSZÀROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. (Obra original publicada em 1959).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014, f. 416.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. “Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico”. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 2021.

MUNHOZ, et al. A BNCC e o novo Ensino Médio: a Educação sob a ótica do neoliberalismo**. Ensino e tecnologia em revista**. V.7, nº2, PB, 2023).

NAGEL, L. H. A Educação política como condição de luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 142–152, 2017. Doi: https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21674

NETO, A. S.; Nascimento, D. A plataformização da Educação: um caminho para a emancipação ou exploração? **Revista Intersaberes**, v. 20, 2024.

OLIVEIRA, Anderson Souza. A reforma do Ensino Médio brasileiro e o neoliberalismo: uma agenda do presente a ser pensada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1–20, 2020.

OLIVEIRA, Anderson Souza. A reforma do Ensino Médio brasileiro e o neoliberalismo: uma agenda do presente a ser pensada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1–25, 2020.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista o Ornitorrinco**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. **A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. Observatório de Educação / CEDOC, Instituto Unibanco, 2020.

Oliveira, Souza, Anderson. A reforma do Ensino Médio brasileiro e o neoliberalismo**.** Dossiê: **Os múltiplos olhares sobre a prática docente**. V. 8, n.º 28, PB, 2022.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. **O movimento Todos Pela Educação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio**. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 6, n. 3, p.

708–725, 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48117. Acesso em: 22 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECNONÔMICO (OCDE). **Manual de frascati**: proposta de práticas exemplares para inquéritos sobre investigação e desenvolvimento experimental. Paris: OCDE, 2007. Disponível em: https://www.uesc.br/nucleos/nit/manualfrascati.pdf . Acesso em: 3 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)**. Education Policy Outlook: Paris: OECD, 2015**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/about/projects/education-policy-outlook.html. Acesso em: 3 set. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. ***Análise de discurso: princípios e procedimentos***. 5. ed. Campinas: Pontes, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília, 1998. BRASIL, MEC/SEMT, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.**

PERONI, Vera Maria Vidal & Caetano, Maria Raquel: **A Reforma do Ensino Médio e o avanço do setor empresarial**, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização da Educação básica no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1027–1046, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Estado, democracia e Educação: disputas de concepções**. Campinas: Autores Associados, 2015.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento "Todos Pela Educação": o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56953. Acesso em: 22 out. 2025.

PINHEIRO, Patricia da Veiga. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil: estudo realizado a partir das teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1995 a 2007**. 2010. 146 fls. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula et al. Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais**. Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula; GALVÃO, Flávia Motta de Paula; GUEDES, Maria Denise; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo**. Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio brasileiro: ofensiva à democracia e**

aprofundamento das desigualdades sociais. Educação e políticas em debate, Minas Gerais, v. 11, n. 3, 2022.

RIBEIRO DE SOUZA, F. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021004, 2021. Doi: https://doi.org/10.47764/e21021004

RODRIGUES, Willians de Matos. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como política neoliberal para a Educação básica brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia – Rede Nacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RODRIGUES, Willians de Matos. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como política neoliberal para a Educação básica brasileira**. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

ROLO, Márcio. **Gramsci e o conceito de Educação desinteressada**. In: MONKEN, Maurício; DANTAS, André Vianna (Org.). Estudos de politecnia e saúde: volume 4. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 77-93

ROMAN, Paulo Gustavo Moreira. **Reforma do Ensino Médio, reestruturação produtiva e a nova escola neoliberal**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 17, n. 1, p. 114–134, 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. ***História da educação no Brasil (1930/1973)*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.**

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. **Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e na Educação.** Nota Técnica – IPEA, 2016.

SAHLBERG, Pasi. **The fourth way of Finland**. J. Educ. Change, 2011. Disponível em: https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/The-Fourth-Way-of-Filand-JEC-2011.pdf . Acesso em: 3 set. 2024.

SALDANHA, Paulo. **Gestão Alckmin manteve bônus a Professor apesar de admitir sua ineficácia**. Folha de São Paulo, São Paulo, Maio, 2018. Disponível em:

SANTOS JÚNIOR, Gentil Lúcio dos; SANTOS, Rafael Bruno da Costa. Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio. **Revista Cronos**, v. 24, n. 2, p. 140–152, 2024.

SANTOS JÚNIOR, Gentil Lúcio dos; SANTOS, Rafael Bruno da Costa. **Neoliberalismo e reforma do Ensino Médio**. Revista Cronos, v. 24, n. 1, p. 143–157, 2024.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. **O impacto do pensamento neoliberal sobre a "nova" reforma do Ensino Médio- Lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61088. Disponível em: https://h20013721515.ufg.br/interacao/article/view/61088. Acesso em: 23 dez. 2025.

SANTOS, M. C. P. dos. “**Empreender para alcançar o mundo”?! A reforma do Ensino Médio e o Ensino Técnico Integral**. Sociologias Plurais, v. 8, n. 2, 2022. Doi: https://doi.org/10.5380/sclplr.v8i2.87015.

SANTOS, Winner Pereira; VENCESLAU, Yure Oliveira; MARQUES, Tatyanne Gomes. **A reforma do Ensino Médio, o trabalho e a captura do futuro pela lógica do mercado**. Revista Desenvolvimento & Civilização, v. 6, n. 2, 2025.

SARTORI, Leandro. **Competências Socioemocionais no Novo Ensino Médio: Interlocução com as recomendações da OCDE**. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18166 . Acesso em: 3 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia, 40 anos**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia***. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **Investment in Human Capital**. New York: The Free Press, 1961.

SCOTTA, Larissa. **O estudante protagonista e responsabilizado do novo Ensino Médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SCOTTA, Larissa. **O estudante protagonista e responsabilizado do novo Ensino Médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade.** Publicação em linguagens, Educação e sociedade, v.26, nº52, Piauí, 2022).

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359. Acesso em: 29 dez. 2025.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; EVANGELISTA, Maria. **Política educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA. Eneida Oto; MORAES. Maria. Célia. M; EVANGELISTA. Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A reforma do Ensino Médio no contexto da contrarreforma do Estado**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, e230047, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Ensino médio, flexibilização curricular e desigualdades educacionais**. In: FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). **Reforma do Ensino Médio: disputas, sentidos e implicações**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 45–68.

SILVA, Tomaz Tadeu da. ***Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo***. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Coalizões em Educação no Brasil: a pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da Educação pública.** 2008. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/items/aeb8c5d7-0e92-4341-a834-d1d8d4380ca3 . Acesso em: 3 set. 2024.

SOARES, Ana Paula; DIAS, Rosanne Evangelista. **Construções político-discursivas em torno de um Todos para/pela Educação**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 271–290, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/64400. Acesso em: 22 out. 2025.

SOUSA, J. P. de; ALVES, L. E. **Emergência e circulação da fórmula discursiva "Itinerário Formativo" e o projeto neoliberal na reforma do Ensino Médio**. Travessias, Cascavel, v. 18, n. 2, p. e33183, 2024. DOI: 10.48075/rt.v18i2.33183. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/33183. Acesso em: 23 dez. 2025.

SPOSITO, Marilia Pontes. ***Juventude e escolarização*** *(1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep, 2010.

SRAEL, Carolina, **Do trabalho digital ao ensino plataformizado**. Terra Livre, São Paulo, v. 2, n. 63, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688/2504

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromissos Todos Pela Educação: Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais**. São Paulo, 2012. Disponível em:https://todospelaeducacao.org.br/doacao/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIrMiz6Oy9iQMVG1hIAB2m3hI3EAAYASAAEgJZxvD_BwE . Acesso em: 3 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/. Acesso em: 3 set. 2024.

UCZAK, Lúcia Hugo; BERNARDI, Liane Maria. **A organização e a ação do movimento empresarial Todos pela Educação durante a pandemia da COVID-19**. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, n. 38, p. 1–15, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79504. Acesso em: 22 out. 2025.

UNESPAR. **Movimento Todos Pela Educação e a Educação pública brasileira: análise crítica à luz dos determinantes do capital. 2025**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, 2025. Disponível em: https://repositorio.unespar.edu.br/items/86bf4380-d85d-4945-862b-eab72de0be6e. Acesso em: 22 out. 2025.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e Educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (2016–2022)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educacional. v. 14, n 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf. Acesso em: 21 de set. 2023.

YASHINISHI, Bruno José. **Manifesto pela permanência da Sociologia no Ensino Médio**. In: SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; SOUZA, Simone de (orgs.). *Sociologia no Ensino Médio: desafios e resistências*. Londrina: EDUEL, 2019.

YASHINISHI, Bruno. **Manifesto pela permanência da Sociologia no Ensino Médio. Perspectiva Sociológica**: Revista de Professores de Sociologia, v. 1, n. 27, Pernambuco, 2021.

ZANOTTO, M.; RAMOS, M. **Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: a dissolução do sentido da educação escolar?** Revista Eletrônica Esquiseduca, v. 14, n. 36, p. 923–947, 2023. Doi: https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1389. Acesso em: 15 jan. 2026.