

# As implicações das ideias neoliberais presentes na reforma do Ensino Médio

The implications of neoliberal ideas in the reform of secondary education

Las implicaciones de las ideas neoliberales en la reforma de la enseñanza secundaria

Guilherme Araújo Soares  

Ynara Luniere Brito  

Maria Ione Feitosa Dolzane  

## Resumo

Com a reforma do “Novo” Ensino Médio, evidenciamos traços da ideologia neoliberal. Nesse contexto, o artigo problematiza algumas questões: O que é, afinal, o neoliberalismo? De que forma essas ideias se fazem presentes e modulam o novo ensino médio? E quais outras linhas emergem dessas problematizações? Essas questões estão implicadas sobre as ideias neoliberais presentes na reforma do Ensino Médio. Para alcançar esse propósito, mapeamos estudos que abordam esses conceitos utilizando o Método Cartográfico numa visão pós-crítica/pós-estruturalista. A ideologia neoliberal se manifesta na figura do “empreendedor” dentro da educação, uma categoria amplamente incentivada pela lógica do mercado flexível, que se impõe no modelo escolar do “Novo” Ensino Médio. Concluímos haver um intenso processo de precarização da educação, resultando em um acesso a uma educação ainda mais fragmentada, voltada para as demandas do mercado de trabalho capitalista. Portanto, ressaltamos a necessidade de lutar pela retomada de uma educação humanística.

**Palavras-chave:** Educação; Ideologia; Novo Ensino Médio; Neoliberalismo.

## Abstract

With the reform of the “New” High School, we see traces of neoliberal ideology. In this context, the article raises some questions: What is neoliberalism anyway? How are these ideas present in and shaping the new high school? And what other lines emerge from these problematizations? These questions are implicit in the neoliberal ideas present in the reform of secondary education. To achieve this, we mapped studies that approach these concepts using the Cartographic Method from a post-critical/post-structuralist perspective. Neoliberal ideology manifests itself in the figure of the “entrepreneur” within education, a category widely encouraged by the logic of the flexible market, which is imposed in the “New” High School model. We conclude that there is an intense process of making education more precarious, resulting in access to an even more fragmented education, geared towards the demands of the capitalist job market. We therefore stress the need to fight for a return to humanistic education.

**Keywords:** Education; Ideology; New High School; Neoliberalism.

## Resumen

Con la reforma de la “Nueva” Escuela Secundaria, hemos visto huellas de la ideología neoliberal. En este contexto, el artículo problematiza algunas cuestiones: ¿Qué es el neoliberalismo? ¿Cómo estas ideas están presentes y modulan la nueva escuela secundaria? ¿Y qué otras líneas emergen de estas problematizaciones? Estas preguntas están implícitas en las ideas neoliberales presentes en la reforma de la enseñanza media. Para ello, mapeamos estudios que abordan estos conceptos utilizando el Método Cartográfico desde una perspectiva postcrítica/postestructuralista. La ideología neoliberal se manifiesta en la figura del «empreendedor» dentro de la educación, categoría ampliamente fomentada por la lógica del mercado flexible, que se impone en el modelo de la «Nueva» Escuela Secundaria. Concluimos que hay un intenso proceso de precarización de la educación, que resulta en el acceso a una educación aún

más fragmentada, orientada a las demandas del mercado de trabajo capitalista. Por lo tanto, enfatizamos la necesidad de luchar por el retorno a una educación humanista.

**Palabras clave:** Educación; Ideología; Nueva Escuela Secundaria; Neoliberalismo.

## Considerações iniciais

Desde a proposição do impeachment pela ala política de direita no Brasil, em 2016, com a alegação de que a Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, não tinha capacidade para implementar as medidas econômicas necessárias para satisfazer as demandas do mercado global, o país enfrentou uma crise institucional. O governo liderado por Michel Miguel Elias Lulía Temer, conhecido como Governo Temer, introduziu um conjunto de políticas destinadas a reverter os direitos sociais garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB-1988), argumentando a necessidade de recuperar a confiança dos investidores estrangeiros e impulsionar o crescimento econômico nacional (Dourado; Sales, 2022).

É fundamental destacar que o afastamento de Dilma Rousseff, concretizado em abril de 2016 sob a justificativa das chamadas “pedaladas fiscais” (André, 2023), não pode ser compreendido apenas no âmbito jurídico, mas como parte de um processo mais amplo de desterritorialização das políticas públicas. O Governo Temer ao assumir, traçou linhas de corte que ressoam com uma reterritorialização neoliberal, promovendo reformas econômicas que ao se afastarem dos compromissos com as políticas sociais dos governos anteriores (Lula e Dilma), desencadearam uma série de desarticulações no fornecimento de serviços públicos essenciais – educação, saúde, previdência social e habitação (Souza; Hoff, 2019). Nesse movimento, o campo social foi atravessado por forças que redirecionaram os fluxos de investimento, intensificando as desigualdades e abrindo novas linhas de fuga para a precarização e a exclusão.

Na área educacional, a reforma do Ensino Médio foi proposta de maneira rápida e urgente pelo Governo Temer, através da Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016). Sua promulgação ocorreu posteriormente pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e estabeleceu um prazo máximo de cinco anos para a ampliação da carga horária para 1.400 horas, visando a implementação do ensino em período integral. No entanto, ao estender a jornada diária em sete horas, a legislação não considerou a realidade dos jovens brasileiros, que frequentemente precisam conciliar estudos e trabalho (Leão, 2018). O foco principal foi atender aos padrões internacionais e às demandas do mercado em um contexto neoliberal (Lima; Maciel, 2018).

Os ideais neoliberais constataam na Lei n.º 13.415/2017 uma solução para os problemas da educação voltada para o Ensino Médio. No entanto, na prática, ela representa um retrocesso para a educação. Isso se deve a redução da carga horária e a falta de valorização do currículo, cuja base são os itinerários formativos. Além disso, os investimentos na educação estão escassos, facilitando a relação público-privada. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio concretiza os ideais neoliberais.

Em relação à Lei n.º 13.415/2017, Kuenzer (2017) destaca que ela permite a substituição de parte da formação que seria ministrada nas escolas de Ensino Médio por cursos à distância, módulos ou cursos oferecidos por outras instituições, evidenciando uma clara flexibilização curricular. Esse processo relativiza a organização curricular sistematizada, especialmente na formação técnica e profissional.

É crucial reconhecer que, simultaneamente à reforma do Ensino Médio, outras reformas foram propostas e implementadas, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241, posteriormente substituída pela PEC n.º 55, que estabeleceu um congelamento nos gastos públicos. Seguiu-se a reforma trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) e a reforma da previdência, inicialmente proposta no governo Temer e promulgada durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio buscou alinhar-se aos padrões internacionais de ensino, adotando uma abordagem educacional mais tecnicista e produtivista, voltada para a adequação dos estudantes às demandas do mercado (Amâncio, 2022). Contudo, essa reforma foi marcada por uma falta de transparência e uma ausência de consulta às instituições, alunos, gestores e especialistas. Assim, a reforma do Ensino Médio foi imposta como uma política educacional que não considerou as complexidades da sociedade, refletindo um processo tentativa de moldar a educação consoante exigências externas, ao invés de abrir espaços para experimentações e diferenciações que poderiam desafiar e reinventar as políticas educacionais.

O artigo problematiza uma série de questões relacionadas ao neoliberalismo, ao currículo e às implicações das ideias neoliberais na reforma do Ensino Médio. Assim, algumas perguntas nos atravessam e conduzem o percurso do texto: O que é, afinal, o neoliberalismo? De que forma essas ideias se fazem presentes e modulam o novo ensino médio? E quais outras linhas emergem dessas problematizações?

Para tanto, este ato de pesquisa em educação se constitui como uma investigação, em que as transformações no pensamento metodológico não seguem um plano preestabelecido, mas traçam um mapa, aberto e mutante, das problemáticas que emergem no encontro com o campo da literatura. Nossa tarefa é cartografarmos essas emergências, desdobrando possíveis linhas de conexão e ruptura, capazes de abrir novas perspectivas e resistências às forças de controle impostas pelas ideias neoliberais no contexto educacional. O que nos move, assim, é o desejo de mapear não apenas as pesquisas que tangenciam essas questões, mas também as intensidades e devires dados no processo de produção de novas perguntas educacionais.

## **Processo cartográfico**

Essa pesquisa em educação adota uma abordagem metodológica pós-estruturalista, também conhecida por alguns grupos de pesquisadores como pós-crítica. Dentro dessa perspectiva, há um afastamento de conceitos rígidos, essências fixas, convicções inabaláveis e universais pré-estabelecidos. Em vez disso, a ênfase é colocada na construção de formas de pensamento que possam ser poderosas o suficiente para interrogar e descrever analiticamente o objeto de estudo (Paraíso, 2014).

As pesquisas pós-estruturalistas ou pós-críticas na área da educação visam abordar questões complexas, desafiando as estruturas tradicionais de análise, questionando e lançando perguntas em relação ao objeto de estudo, e também desafiando as narrativas convencionais com suas noções preconcebidas (Ferreira; Erbs, 2022). Nesse contexto, o pesquisador é desafiado a desconstruir as ideias dominantes para revelar as complexidades subjacentes presentes em todo problema. A partir dessas indagações, os dados são apreendidos e posteriormente descritos e analisados. O objetivo não é encontrar respostas definitivas e abrangentes, mas sim formular questões que estimulem o pensamento, gerem questionamentos e permitam considerar diferentes respostas com base no referencial teórico utilizado (Soares; Trindade; Dolzane, 2024).

Sob uma perspectiva pós-crítica, a metodologia se desenvolve durante o processo investigativo, uma vez que ela é caracterizada como uma pesquisa de “invenção” e não de validação do que já está sistematizado, como destacou Corazza (2001). Um pesquisador que adota essa abordagem não estabelecerá verdades em relação a um objeto, mas sim questioná-lo e problematizá-lo. A noção de problematização, conforme Foucault (2004), Deleuze e Guattari (2007), implica em fazer perguntas e questionar para desestabilizar os discursos predominantes, as estruturas cristalizadas, criando condições que permitam a emergência de possíveis respostas para os problemas apresentados e promovendo, com isso, o movimento do pensamento.

A prática de pesquisa a partir da cartografia pode ser entendida como uma abordagem metodológica que possibilita o mapeamento dos acontecimentos, ao mesmo tempo, em que desenvolve “a sua problemática, sendo forçado a ultrapassar os seus próprios limites, agora numa individuação do coletivo” (Passos; Barros, 2009, p. 24). Sob essa perspectiva, apresentaremos as problematizações construídas em torno das ideias neoliberais presentes na educação proposta pelo “Novo” Ensino Médio. Esse processo de mapeamento se fundamenta nas reflexões dos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995), além das contribuições da pesquisadora Cunha (2019, p. 954-955), destacando que:

A pesquisa cartográfica busca uma criação, proposição ou construção de processos com a diferença, que fujam da simples representação ou codificação, que possibilitem uma abordagem que não fixa nem venha a fixar ou codificar o isto ou o aquilo que se quer analisar, referenciar ou trazer a uma forma de linguagem. (...) A cartografia entendida como uma metodologia refere a processo investigativo aberto, sobreposto, que caminha em várias direções; é mapa que se delinea aberto a cortes e recortes de linhas, que se dobram e desdobram orientadas pelo sentido da pesquisa.

A criação está intrinsecamente ligada a qualquer pesquisa – “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (Corazza, 2004, p. 27), expressando assim o cerne de um problema de pesquisa cartográfica em toda sua potência e amplitude. A criação, em seu sentido mais relevante e libertador, é a geração de problemas (Deleuze, 1999). O esforço da cartografia frequentemente consiste em evocar problemas; em criar os termos nos quais eles se manifestam; conceder ao ser o que ainda não era, podendo nunca ter sido; em desestabilizar, revirar, remover o pensamento de sua posição. Cartografar “implica algo que violenta o pensamento, que o tira de sua inércia natural, de suas possibilidades apenas

abstratas” (Deleuze, 1998, p. 56), mobilizando-o, potencializando-o em um plano de pensamento sobre a educação atual.

Essas considerações resgatam a importância de problematizar as linhas de força do pensamento neoliberal, evidenciando como suas ideias se entrelaçam com a reforma do ensino médio. Evidente nas perguntas que listamos acima, sendo que não se encerram em si mesmas, mas nos lançam em um movimento constante, abrindo o campo para novas conexões e fluxos, sempre inacabados das seções que apresentaremos. A pesquisa, nesse sentido, se torna uma prática cartográfica que não busca conclusões fixas, mas acompanha as transformações da educação, criando outras formas de pensamento e ação.

Dessa forma, cartografar em educação demanda uma ruptura que arranca uma parte do corpo de uma pesquisa, a parte que permanece ligada à margem do nascimento, à proximidade do parentesco, à casa, à aldeia dos costumes, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos (Oliveira; Paraíso, 2012). É tomar um corpo, uma língua, uma alma a contrapelo. No mesmo movimento, esse caminho transversal inventa sua própria condução em direção a um lugar inimaginável, “por meio de uma viagem imóvel que nos conduz da identidade à multiplicidade” (Doel, 2001, p. 92).

Nessa viagem pela cartografia da literatura especializada, mapeamos os encontros de escrituras que nos permitem traçar os contornos das questões lançadas (Corazza, 2008). A partir disso, podemos delinear linhas para compreendermos como as ideias neoliberais atravessam e se inscrevem nos textos da reforma do ensino médio. Essas ideias, muitas vezes invisíveis ou naturalizadas, se manifestam como dispositivos que moldam o pensamento e as práticas educativas, operando na produção de subjetividades modelizadas e no controle dos processos formativos.

## **As ideias neoliberais e a educação: algumas notas**

O panorama global atual é caracterizado pela prevalência de uma atmosfera neoliberal em vários cenários, onde a expansão econômica, política e cultural ocorre em escala mundial. Esse contexto fundamentamos nos princípios do liberalismo clássico, advogando pela mínima intervenção do Estado na economia (Rocha, 2022). Desde a década de 1970, o neoliberalismo tem ganhado destaque como uma nova perspectiva política e econômica, promovendo uma ideologia de direita e sendo apresentado como uma solução inovadora (Fraser, 2020), mesmo em países como o Brasil, que ainda enfrentam diversas formas de desigualdade social.

Historicamente, o neoliberalismo emerge em um período em que os Estados Unidos exerciam hegemonia global, buscando lidar com a crise do Estado nacional por meio do comércio e da adoção de novas tecnologias (Leroy, 2023). Enquanto o liberalismo clássico enfatizava os direitos do homem e do cidadão, incluindo a educação, o neoliberalismo prioriza os direitos do consumidor em detrimento das liberdades públicas e democráticas, questionando a intervenção do Estado na garantia dos direitos sociais. Conforme Harvey (2013, p. 13):

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais.

O neoliberalismo, como uma teoria das práticas político-econômicas, advoga pelo bem-estar humano através da liberdade e das capacidades empreendedoras individuais, numa estrutura institucional que prioriza fortemente os direitos à propriedade privada, livre mercado e livre comércio (Oliveira, 2020). Nesse contexto, o papel do Estado é concebido como o de criar e manter uma estrutura institucional propícia para tais práticas, garantindo a qualidade e integridade do sistema monetário, bem como assegurando o funcionamento adequado dos mercados (Harvey, 2013).

Nascimento (2018) descreve o neoliberalismo como uma forma radicalizada de capitalismo, indo além da esfera econômica ao associar-se a uma racionalidade política que introduz uma lógica de mercado em várias esferas da vida, por meio de uma organização social e governamental. Flubacher e Percio (2017) observam que o neoliberalismo, baseado nos princípios da liberdade e competição, redefine as relações entre Estado, capital, propriedade e indivíduo, ao estender os valores do mercado a todas as instituições e interações sociais. Isso resulta na mercantilização das relações sociais, promovendo a competição entre indivíduos e exaltando o capitalismo.

No contexto educacional brasileiro, o neoliberalismo se entrelaça de maneira profunda com o colonialismo, intensificando sua presença em diversas áreas, particularmente na educação e na linguística (Nascimento, 2018). Esse processo configura um colonialismo educacional quando nações tidas como “desenvolvidas” exercem uma captura sobre outras, impondo não apenas saberes e práticas culturais, mas também modos de existência que normatizam e controlam o campo educacional.

Nesse contexto, observamos aplicação de princípios do setor econômico na educação, com uma ênfase em resultados e metas, além da promoção do empreendedorismo nas escolas. O neoliberalismo é caracterizado pelo individualismo e pela competitividade, refletindo-se na priorização do indivíduo sobre a coletividade (Oliveira, 2011), bem como na crença de que a reconfiguração do papel do Estado para promover a autorregulação do mercado é fundamental para o crescimento econômico.

No entanto, essa abordagem responsabiliza o indivíduo pelo sucesso ou fracasso na educação, transferindo a responsabilidade pela qualidade do ensino para alunos e professores. Além disso, a retórica neoliberal na educação associa a escola ao mercado de trabalho, transformando-a em um veículo de transmissão de princípios neoliberais e convertendo-a em um mercado para produtos culturais e tecnológicos.

Essa visão ideológica captura o aluno na condição de um consumidor passivo do ensino, enquanto o papel do professor, como agente social e político na construção de um saber significativo, é relegado ao mínimo, reduzindo-o à figura de um funcionário tecnicista treinado para adequar os alunos às demandas do mercado de trabalho, com foco em

práticas utilitárias e imediatistas (Chauí, 2016). Nesse cenário, o professor é despotencializado, imobilizado em um circuito de funções burocráticas e pragmáticas, esvaziado de sua potência criativa e de resistência.

No campo educacional, o neoliberalismo opera como um dispositivo de captura, expandindo-se por meio da privatização e terceirização dos sistemas públicos de ensino, por parcerias que deslocam a responsabilidade estatal para o mercado (Antunes; Peroni, 2017). Nesta ocasião, a educação é subtraída de sua dimensão social e política, transformando-se em mero instrumento de reprodução mercadológica. Portanto, as relações sociais são perpassadas por lógicas de capital, onde a meritocracia e a competitividade exacerbada tornam-se máquinas de culpabilização individual, forçando o sujeito a responsabilizar-se por seu próprio sucesso ou fracasso.

Sob a lente de Deleuze e Guattari (2010), o professor é capturado pelo aparelho de controle, tornando-se uma engrenagem de um sistema maior, que padroniza, normatiza e elimina as possibilidades de criação. A educação torna-se apenas uma ferramenta de captura, moldada pelas exigências do capital. Dessa forma, a educação perde sua potência de devir, tornando-se um mero reflexo do mercado, onde o tempo longo da aprendizagem, o desejo de criação e a abertura ao novo são suprimidos em favor de uma lógica de curto prazo e de respostas prontas.

Diante desse contexto, é fundamental questionarmos e problematizarmos as ideias neoliberais na educação, reconhecendo que o papel do professor vai além do mero domínio do conteúdo, envolvendo também conhecimentos sobre ciências da educação, pedagogia e experiência prática com os alunos (Costa, 2016). Além disso, é crucial compreender que a aprendizagem não deve ser apenas direcionada para o mercado de trabalho, mas também para a construção da identidade do aprendiz e para a valorização das diferenças linguísticas e culturais.

Essa abordagem de “responsabilização” baseada em resultados de testes em larga escala, conforme apontado por Rodgers (2018), pressupõe uma visão de que o ensino é uma atividade técnica, onde o conhecimento é estático, a boa prática é universal e estar preparado para lecionar significa apenas dominar o conteúdo. Nesse contexto, o aprendizado do aluno é equiparado à pontuação alta em testes desafiadores.

As políticas neoliberais na educação são manifestas como forças que operam para a desvalorização e o esquecimento da profissão docente. Elas permitem a presença de profissionais alheios à formação pedagógica na educação básica, promovem uma padronização uniforme do ensino e fragmentam o currículo em eixos temáticos. Essas práticas não apenas delimitam a experiência educativa, mas também sufocam a criação de linhas e processos de invenção que poderiam potencialmente subverter a lógica dominante do currículo. O neoliberalismo, com sua tendência a reduzir a complexidade do ensino a fórmulas simplistas, enfraquece a possibilidade de um devir-educativo que desafie as normas estabelecidas e abra novas possibilidades de pensamento e prática pedagógica.

Diante dessas políticas, os neoliberais adotam uma abordagem de formação docente que se baseia na ideia de treinamento e controle do desempenho do professor, priorizando apenas ações práticas que resultem em resultados tangíveis, com foco no

“como fazer” (Freitas, 2018). Essa abordagem de formação, segundo Medeiros e Pires (2014), busca apenas produzir e reproduzir trabalhadores produtivos para competir na economia global, sem considerar a complexidade da realidade e as necessidades específicas dos alunos e de seus contextos.

Em contrapartida, a essa perspectiva neoliberal, em um contexto de crescente complexidade e especificidades locais, Souza e Hoff (2019) defendem a importância de preparar o professor como protagonista, capaz de analisar seus alunos, seus contextos de ensino, suas necessidades e os recursos disponíveis, para assim adaptar sua prática educativa de maneira mais significativa e contextualizada. Ser professor, portanto, vai muito além de dominar conteúdos ou seguir metodologias predefinidas; implica em compreender profundamente os contextos em que se ensina e buscar constantemente formas de tornar a educação mais relevante e transformadora para os alunos.

Na educação contemporânea, percebemos uma intensa captura de princípios e práticas advindas do setor econômico, traduzidas numa obsessiva busca por resultados mensuráveis e metas predefinidas. O empreendedorismo, cada vez mais exaltado como valor central nas escolas, se inscreve nessa lógica que prioriza a performatividade. Como destacado por Nascimento (2018), o neoliberalismo instaura-se pela multiplicação de forças que atravessam e produzem subjetividades voltadas para o individualismo e a competitividade.

O neoliberalismo, conforme Nascimento (2018), afirma que a coletividade é marginalizada em favor de uma lógica que privilegia o sujeito como empresa de si. Há, assim, uma crença difundida de que a reconfiguração do papel do Estado, ao promover a autorregulação do mercado, seria a chave para o crescimento econômico. Contudo, esse movimento, nas palavras de Deleuze e Guattari (2010), operam como uma captura, uma maquinaria que produz sujeitos codificados pela lógica do capital, anulando as potências de singularidade e de criação que poderiam emergir em outros planos de existência.

Essas características do neoliberalismo têm um impacto direto nas instituições educativas, que cada vez mais são submetidas a avaliações e classificações baseadas nos desempenhos individuais dos alunos (Betlinski; Kaloczi, 2023). Essa abordagem culmina na culpabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso na educação, transferindo a responsabilidade para os alunos e, por consequência, para os professores. Essa culpa é utilizada como justificativa para políticas educacionais que buscam medidas disciplinares e punitivas em vez de abordagens que considerem a complexidade dos contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes.

Dessa forma, o neoliberalismo na educação promove uma visão utilitarista e mercadológica da escola (Freitas, 2018), transformando alunos em consumidores do ensino e professores em funcionários treinados para prepará-los para o mercado de trabalho. Essa ideologia obscurece o papel social e político da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, destacando a necessidade de resistência e transformação desse modelo.

## O “novo” ensino médio e suas ideias neoliberais

A proposta de Reforma do Ensino Médio é enraizada em um discurso atraente de teor neoliberal, que advoga pela modernização da educação através da implementação de um ensino médio flexível. Esse modelo permite aos estudantes a liberdade de escolher as disciplinas que desejam cursar, além de expandir a carga horária das aulas, culminando na possibilidade de um processo de escolarização em tempo integral. No entanto, sua contradição reside na inviabilidade de concretização desse discurso governamental, devido à imposição de um teto para os gastos públicos estabelecidos pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, convertida posteriormente na PEC 554 e aprovada pelo Senado brasileiro em 2016. Isso evidencia que a ampliação da já precária educação básica brasileira, por meio da Lei n.º 13.415/2017, visa predominantemente a promoção de parcerias público-privadas e associações com ONGs.

Ao longo do tempo, pesquisadores, gestores e professores debatem a dicotomia entre a formação direcionada para o mercado de trabalho e a preparação para o ensino superior nos anos finais da educação básica. Kuenzer (2011) aponta que os desafios do ensino médio se concentram em duas questões fundamentais: a democratização desse nível de ensino, que vai além do simples aumento de vagas, exigindo também a adequação de espaços físicos e a presença de profissionais capacitados e concursados; e a integração entre o aspecto acadêmico e profissional, visando superar a tradicional dicotomia entre a formação para o trabalho e a preparação para o ensino superior.

Além dessa dicotomia, o Ministério da Educação (MEC) apresentou dados de uma pesquisa realizada pelo Índice Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope, 2016), que evidenciaram diversos problemas no ensino médio, como o desinteresse dos alunos pela escola, a baixa eficácia do aprendizado, a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por mais de uma década, a deficiência de 70% dos jovens em matemática e português ao final do ensino médio, e a alta taxa de abandono escolar, com 41% dos alunos deixando a escola antes de concluírem essa etapa.

Diante dos problemas destacados por Kuenzer (2011) e pelos dados do MEC, surgiu a proposta da Reforma do Ensino Médio, inicialmente apresentada como medida provisória (MP). Entretanto, a abordagem adotada pela Reforma acentuou a divisão entre um percurso profissionalizante para a classe trabalhadora e outro acadêmico para a elite, em vez de criar uma articulação eficaz entre os aspectos acadêmicos e profissionais, como proposto por Kuenzer (2011).

O ensino médio brasileiro está passando por uma ampla e urgente reformulação, denominada pelos reformistas como “Novo” Ensino Médio. A primeira iniciativa veio por meio da Medida Provisória n.º 746/16, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/17, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa reforma é sustentada por uma série de documentos elaborados para orientar uma política educacional abrangente, com foco no currículo, na docência e em outras áreas relacionadas às políticas educacionais.

O investimento na elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio demonstra o foco no currículo como eixo central dessa política educacional. Neste contexto, discutimos como essa ênfase no currículo se desdobra em áreas como gestão, financiamento, formação docente, aquisição e distribuição de materiais didáticos, e avaliação do sistema educacional.

Argumentamos que o foco no currículo visa influenciar a conduta docente, seguindo a perspectiva de Foucault (2014), que entende as políticas públicas como parte de um conjunto de tecnologias de governamentalização. Essas tecnologias operam discursivamente, utilizando funções para produzir sujeitos e objetos por meio da indução, condução, regulação e governança de condutas.

A governamentalidade, conforme concebida por Foucault (2014), refere-se à gestão das condutas individuais e ao seu uso na administração do Estado e na regulação do sujeito por si e pelos outros. O neoliberalismo é considerado uma prática governamental que constrói novas percepções de Estado, mercado, trabalho e controle do corpo, criando novas formas de existência.

Entendemos que o neoliberalismo atua como uma governamentalidade, empregando tecnologias discursivas capazes de promover sua lógica nas práticas docentes, investindo na produção de objetos e sujeitos docentes alinhados com suas ideias. As políticas educacionais atuais são vistas como mecanismos da governamentalidade neoliberal, integrantes de um conjunto de outras tecnologias.

Esses mecanismos incluem o controle do currículo, da gestão e financiamento, da formação docente, da aquisição e distribuição de materiais didáticos, e da avaliação. São constituídos por discursos que se articulam em movimentos táticos, com normativas regulatórias que buscam a coerência entre os mecanismos para alcançar objetivos mais amplos.

Silva e Ferretti (2017) destacam que a agenda do “Novo” Ensino Médio (NEM), expressa na Lei n.º 13.415/2017, promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O conteúdo da política visa flexibilizar o currículo, tornando-o, porém, reducionista. A política propõe uma abordagem supostamente atual para atender às diferentes demandas das juventudes e da diversidade de culturas, mas alinha-se com os interesses neoliberais do mercado.

Nesse sentido, Lima e Gomes (2022) argumentam que as reformas educacionais desde a década de 1990 estão centradas na ideia de reforma administrativa do Estado e são influenciadas pela modernização do país, pela melhoria da qualificação da mão de obra e pelas transformações na produção capitalista. Empresários têm exercido influência na formulação de políticas públicas, consolidando a ideia de formação por meio de parcerias entre redes pública e privada. Mais uma vez, a proposta do “Novo” Ensino Médio reflete os interesses neoliberais do mercado.

Nessa perspectiva, as práticas docentes no “Novo” Ensino Médio são entendidas como parte da governamentalidade neoliberal, que utiliza mecanismos de regulação e controle, como as políticas públicas educacionais, para funcionar. São essas políticas que

vinculam a racionalidade geral às práticas docentes específicas, sendo o entrelaçamento entre elas fundamental para o funcionamento dos mecanismos.

O currículo sempre desempenhou um papel central nas decisões educacionais, e a reforma do Ensino Médio intensificou essa centralidade ao instituir um currículo nacional obrigatório, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acreditamos que essa centralidade em torno da política curricular se deve ao seu papel fundamental como um dos elementos mais rígidos e instrumentalizados, servindo como ponto de partida para as práticas educacionais e articulando-se com outros mecanismos. Conforme destacado por Cury, Reis e Zanardi (2018), o currículo é o cerne da educação, influenciando outras ações educacionais, sendo criado, recriado, incrementado, extinto ou modificado. Funciona como um guia ou programa, delineando uma trajetória, tal como sugere sua etimologia relacionada à pista de corrida (Cossetin; Gross, 2024).

Na perspectiva dos estudos pós-críticos do campo curricular, essa centralidade do currículo pode ser explicada, segundo Corazza e Tadeu (2003), com base em quatro pressupostos: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; e a questão dos valores. De acordo com esses autores, o problema central do currículo é determinar o que deve ser ensinado, constituindo conhecimento válido ou verdadeiro.

Considerando a dimensão subjetivante do currículo sob a perspectiva da governamentalidade em Foucault (2021), compreendemos que, dado seu caráter intencional, o currículo é o principal instrumento de governamentalidade nos mecanismos de controle e regulação da educação. Ele conduzirá determinados discursos às práticas docentes. Portanto, em um contexto governado pela racionalidade neoliberal, os mecanismos utilizados refletirão o discurso que sustenta essa racionalidade.

Assim, a política curricular na educação é um mecanismo da governamentalidade neoliberal, explicando por que o currículo é tão disputado por grupos com interesses diversos que desejam decidir sobre os conhecimentos e verdades a serem selecionados e quais devem ser excluídos. O currículo é um território (Silva; Azevedo, 2019), e os territórios são arenas de disputa.

Portanto, poder e valores são componentes centrais no currículo, em torno dos quais são estabelecidos critérios para a seleção do que ensinar e de que conhecimento é válido ou verdadeiro, bem como o tipo de sujeito e subjetividade preferidos para uma sociedade. Por isso, o controle do mecanismo curricular é fortemente disputado.

Essa disputa reflete o interesse pelo controle das estruturas políticas de gestão do Estado, uma vez que esse controle determina como a conduta dos indivíduos será direcionada em determinadas instituições (Foucault, 2021). Assim, o interesse pelo controle do mecanismo curricular se deve ao fato de que ele cria possibilidades de ação e autorreflexão entre os indivíduos, influenciando como nos avaliamos e interagimos com os outros.

Com a reforma do Ensino Médio, o foco no currículo tornou-se ainda mais evidente, especialmente com a implementação da BNCC, um documento normativo que organiza os direitos de aprendizagem (Brasil, 2018). Desde 2012, já havia discussões sobre a

construção de uma base nacional curricular, suscitando críticas em relação aos procedimentos de construção desse documento (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Já naquele momento, grupos políticos e empresariais demonstravam interesse em um projeto que estabelecesse um currículo nacional para a Educação Básica.

Antes do golpe de 2016, as ações para a elaboração do currículo nacional envolviam a participação de comissões compostas por profissionais e especialistas, bem como representantes do setor educacional e empresarial (Dourado, 2019). No entanto, após o golpe, alguns grupos foram excluídos dos debates e as versões anteriores da BNCC foram completamente modificadas, culminando na homologação de uma versão em 2017 que não contemplava o Ensino Médio. A versão final para essa etapa só foi aprovada em 2018 com base na Lei n.º 13.415/17, diferenciando-se das versões anteriores.

A reforma do Ensino Médio está inserida em diversas trajetórias históricas e em uma construção eficaz, influenciada por fenômenos globais e interesses macroeconômicos, em um jogo de disputas pelo controle dos mecanismos de governança das condutas. Isso reflete uma análise do poder como algo que opera em rede (Foucault, 2014), exercendo-se em uma cadeia de relações.

Lima e Maciel (2018) argumentaram que tanto o “Novo” Ensino Médio (NEM) quanto a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de congelamento dos gastos sociais resultaram em um sério comprometimento do direito à Educação, representando um dos maiores retrocessos nas políticas públicas. Essas reformas foram orientadas para atender demandas neoliberais e neoconservadoras a curto ou longo prazo, sem considerar o bem-estar social. O NEM reformulou completamente a base curricular e a organização do Ensino Médio. Apesar de documentos importantes serem elaborados para orientar o trabalho docente, como afirmam Barbosa, Silva e Motta (2022), eles não conseguem resolver todas as dúvidas dos professores relacionadas à reformulação do Ensino Médio.

Para Weinheimer e Wanderer (2021), o ensino neoliberal promove a competição entre os estudantes, o que vai contra os princípios da Educação Integral, que não visa apenas preparar os alunos para o mercado, mas para a vida em sociedade. Silveira, Silva e Oliveira (2021) observaram a presença do discurso neoliberal nos materiais didáticos utilizados no NEM.

Entretanto, é necessário que práticas flexíveis proporcionem aos alunos habilidades específicas para sua atuação no mercado de trabalho. É evidente a presença da ideologia neoliberal nos estudos mencionados anteriormente. De acordo com Souza e Hoff (2019), essas ideologias orientam as políticas implementadas pelo governo Temer, visando desmontar políticas estabelecidas anteriormente e abrir espaço para o mercado.

Portanto, não é exagero considerar o NEM como uma via de mão única que conduz os estudantes a um futuro incerto. Sem alternativas de carreiras profissionais além das formações técnicas incentivadas pelo novo modelo, os alunos do Ensino Médio estarão enfrentando um cenário de adversidades socioeconômicas. Isso se deve à falta de postos de trabalho e políticas públicas eficazes para lidar com as desigualdades sociais, refletindo um dos princípios-chave da ideologia neoliberal: a responsabilização individual (Garcia;

Czernisz; Pio, 2022). Consequentemente, os indivíduos são responsabilizados por seus próprios fracassos na carreira, conforme preconiza o neoliberalismo.

Considerando as particularidades do Brasil e suas deficiências educacionais, é possível vislumbrar um corpo social que, em um futuro próximo, se vê fragmentado e desestimulado. Neste cenário, as forças da ideologia capitalista se imiscuem, moldando subjetividades e desejos conforme as necessidades do mercado.

Em meio a esse contexto, o NEM entrou em vigor em 2022. No entanto, um dos desafios na implementação de políticas públicas no Brasil são as desigualdades regionais, resultando em um descompasso na efetivação de certas ações do governo. Além disso, é importante ressaltar que o Brasil não possui um padrão escolar condizente com as diretrizes e ambições da reforma, em termos de estruturas físicas, qualificações do magistério e investimentos igualitários nas escolas. Prevalece, entre as tentativas de ajustes, um estado de completa precarização das instituições de ensino. O NEM não foge a essa realidade, e a flexibilidade da grade curricular, impregnada de intenções neoliberais, enfrenta grandes obstáculos em sua implementação.

Entre esses desafios, destacamos a restrição da escolha dos estudantes, uma limitação provocada pela ausência de itinerários formativos ou especializações técnicas em várias unidades escolares. Este aspecto pode ser considerado o núcleo da reforma em questão, cuja viabilidade permanece questionável frente às instabilidades intrínsecas das escolas públicas brasileiras. Assim, a reforma se vê enredada nas redes de controle e nas forças centrífugas que a confrontam, dificultando a efetivação de uma verdadeira experimentação e inovação pedagógica.

Lima e Gomes (2022) destacaram que as reformas educacionais desde 1990 têm se concentrado em ideias neoliberais e na preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, negligenciando a promoção da Educação Integral que proporcione reflexão aos estudantes. Harvey (2013) também observa o crescimento de uma camada conservadora na sociedade, opondo-se a diversos temas, como a educação sexual, sob fundamentos morais ditos “cristãos”, mas sem embasamento, resultando em um retrocesso nos processos sociais e prejudicando o progresso nacional.

Harvey (2013) argumenta que, no Estado neoliberal, as políticas sociais sofrem cortes severos, pois o Estado deixa de intervir ao privatizar e dar espaço ao mercado, resultando em aumento da desigualdade social. Santos (2013) destaca que, desde 1990, o Brasil vem sofrendo diversas intervenções, baseadas na política neoliberal, que resultaram na redução de vários direitos sociais garantidos por lei. A forte crise econômica que assolou o Brasil serviu como catalisador para a implementação de políticas neoliberais que, sem sucesso, reduzem as políticas sociais.

Através das perguntas que mobilizamos sobre essa seção, tornamos evidente que a reforma do ensino médio encobre interesses hegemônicos do grande capital, de forma disfarçada e camuflada. Esses interesses justificam projetos alinhados com ideais neoliberais, que se dissimulam sob a aparência de modernização e eficiência. Portanto, a reforma não é apenas uma tentativa de atualização, mas uma manifestação das forças de

controle que buscam a consolidação de um projeto de sociedade que privilegia a lógica do mercado e a gestão sobre a criatividade e a diversidade do processo educativo.

Este estudo pondera que o NEM não prepara adequadamente os jovens para a vida cidadã, uma vez que seu foco está no mercado, na formação individual, na autopromoção e na competitividade entre os estudantes. A literatura é unânime ao apontar o currículo como um mecanismo neoliberal que exige reformulação. Logo, é importante revisitar a atual política educacional, bem como a implementação do NEM nos diferentes estados do Brasil, de modo a contribuir para uma educação que priorize a formação cidadã e reflexiva, em vez de prejudicar ainda mais a educação brasileira.

## **Algumas considerações**

Diante do exposto, evidenciamos que a reforma do ensino médio representa uma mudança nos mecanismos de governo, visando orientar as escolas, especialmente as práticas nelas ocorrentes, pela racionalidade neoliberal. Essa orientação se fundamenta em aspectos como o currículo, que desempenha um papel crucial. Para o currículo funcionar conforme o planejado, é essencial acionar táticas que alinhem e unifiquem outros mecanismos. Nesse sentido, o Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos, articulou-se com organismos e organizações empresariais.

Existem lacunas sobre o papel do professor: a influência da formação docente nas políticas curriculares privadas, seguindo a lógica neoliberal na elaboração de normativas que regulamentam a reforma do ensino médio. Aqueles que trabalham nas escolas de ensino médio são conduzidos a seguir o que está estipulado nessas normativas. Contudo, essa condução não garante a adesão dos indivíduos ao que está na lei. Segundo Foucault (2014), trata-se não tanto de impor uma lei, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar diversos meios para assegurar a conformidade com as leis.

Além das normas jurídicas, uma variedade de outras tecnologias é acionada para essa condução, visando produzir uma certa aceitabilidade entre os indivíduos. Assim, entendemos o conjunto das políticas públicas educacionais como mecanismos e táticas da atual governamentalidade.

O “Novo” Ensino Médio (NEM) corresponde a uma parte das reformas implementadas no Governo Temer, que foram intensificadas no Governo Bolsonaro. A reforma do NEM ignorou as propostas de pesquisadores da área de educação, assim como a posição de professores, gestores e alunos. Tais ações neoliberais visaram prejudicar as políticas sociais e demandaram do Estado menos intervenção nas ações econômicas.

Consideramos que, diante das problematizações, observamos uma forte pressão internacional para que os países se adaptem às políticas neoliberais, com base na abertura de mercado e na ideia de livre comércio, propondo um modelo de educação que atenda aos padrões internacionais e busque preparar a juventude para o mercado de trabalho. A categoria que emergiu da pesquisa bibliográfica foi o neoliberalismo, com uma presença marcante na preparação do sujeito para o mercado de trabalho.

No entanto, o “Novo” Ensino Médio representa retrocessos para a educação, pois não valoriza o currículo, o professor e a escola como ambiente de conhecimento. Seu foco é manter uma formação flexível, fundamental para o funcionamento e a manutenção do sistema capitalista. Em outras palavras, podemos afirmar que o neoliberalismo alcançou seus objetivos através dessa legislação.

A promoção da educação humanística, na perspectiva de Paulo Freire (2014), que se afirma em uma educação para a liberdade, é um processo de criação de espaços de aprendizagem que não dissociam os saberes científicos de seus contextos culturais, históricos, sociais e éticos. Nessa perspectiva, a educação se torna um campo de experimentação e criação, onde a cidadania democrática é vivenciada tanto nos contextos sociais quanto nos territórios específicos. O currículo, em vez de se limitar à reprodução de estruturas fixas, busca a abertura para a multiplicidade de experiências e subjetividades, alinhando-se a um processo contínuo de devir e transformação. Assim, a educação e o currículo se tornam um processo de devir contínuo, onde o potencial para a experimentação e a criação se desdobra em linhas que desafiam e reconfiguram as normatividades existentes.

Portanto, é fundamental reconhecer que este estudo não encerra a problematização dos múltiplos horizontes que emergem dessa experiência. Pelo contrário, ele marca o início de um processo contínuo de evolução e transformação, que exige não apenas tempo para adaptação, mas também um aprofundamento crítico sobre as direções da educação brasileira contemporânea. É imperativo questionar como as ideias neoliberais, que enredam as escolas em lógicas de mercado e reduzem os estudantes a meras mercadorias, retrocederão e se manifestarão na prática educativa. A política do NEM, impregnada por tais ideias neoliberais, demanda uma resistência e transformação incessantes. Neste contexto, a tarefa é criamos linhas que permitam a emergência de novas formas de educação, que rompam com a lógica da homogeneização e ressignifiquem as práticas pedagógicas para escapar das armadilhas da mercantilização e do controle normativo.

## Referências

AMÂNCIO, Nivânia Menezes. *O “novo” ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada*. 2022. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ANDRÉ, Philipe Braga. Novos/velhos sentidos para o Ensino Médio: necessidade, legitimidade e organização curricular na reforma de 2017. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e14374, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14374. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14374>. Acesso em: 13 jan. 2024.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 181-216, 2017.

BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Monica Ribeiro da; MOTTA, Lucas Gabriel. A BNCC do ensino médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–19, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12745. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BETLINSKI, Carlos; KALOCZI, Juliana da Silva Lopes. A racionalidade neoliberal e a subjetivação do neossujeito na educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 18, p. e9976-e9976, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/96) de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.415/17*. Altera as Leis n. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e pesquisa*, v. 42, p. 245-258, 2016.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo*: Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os cantos de Fouror*: escrituras em filosofia e educação. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2008.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer; GROSS, Caroline Baldissera. A dignidade do fracasso: um lugar para o sujeito na sociedade neoliberal. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e15479, 2024. DOI: 10.5335/rep.v30.15479. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15479>. Acesso em: 19 fev. 2024.

COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia?* Curitiba, PR: Appris, 2016.

CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? *Atos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 934–959, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019v14n3p934-959. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CURRY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2. ed. (5ª reimpressão). Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/>. Acesso em: 03 jan. 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, out. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052022000400241&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400241&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 jan. 2024.

FERREIRA, Déborah Cristina Barbosa; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Pós-estruturalismos e educação: condições de produção conceitual de um campo. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 28, p. e40530, 2022. DOI: 10.26512/lc28202240530. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40530>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FLUBACHER, Mi-Cha; PERCIO, Alfonso Del. *Language, education and neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (197-1978)*. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Portugal, 2021.

FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo não pode nascer*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 252 p.

IBOPE. *Aprovação da Reforma do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: IBOPE/MEC, 2016. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/pesquisa-ibopemec-ensino-medio-2-sobre-pec-241-552016/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 331-354, 2017.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, v. 34, p. e177494, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/#>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LEROY, Ian Oliveira. *Brasil e neoliberalismo: Rodadas de neoliberalização e limites à autonomia de política econômica*. 2023. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230058, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt#>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária. In: *Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática*, 2.; Semana de Licenciatura, 11., 2014, Jataí. *Anais [...]*. Jataí, GO, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/431>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. *Ilha do Desterro*, v. 71, p. 39-58, 2018.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Osmar Faustino de. O Estado empreendedor ou Estado de bem-estar social? Uma discussão sobre o Estado brasileiro contemporâneo. *Almanaque de Ciência Política*, v. 4, n. 1, p. 01-09, 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, p. 159-178, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-22.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílíana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

ROCHA, Felipe Serezani. *Startup: as formulações neoliberais e as concepções de formação de emprego em uma startup*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Faculdade de Economia, Administração, Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RODGERS, Daniel. The uses and abuses of "neoliberalism". *Dissent*, v. 65, n. 1, p. 78-87, 2018.

SANTOS, Marta Alves. Lutas sociais pela saúde pública no Brasil frente aos desafios contemporâneos. *Revista Katálisis*, v. 16, p. 233-240, 2013.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. *Caderno de Geografia*, v. 29, n. 2, p. 55-69, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; FERRETTI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 385-404, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 3, p. 1562-1585, 2021.

SOARES, Guilherme Araújo; TRINDADE, Luana Dias; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202441, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68598. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/68598>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 11, p. e20180023, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/3MJh66qb4LrfjwrFLdyttrQ/?lang=pt#>. Acesso em: 29 dez. 2023.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. O (novo) ensino médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021.

**Guilherme Araújo Soares**

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2022). Especialização em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (2023). Atualmente, está cursando o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) pela Universidade Federal do Amazonas.

**Ynara Silva Luniere Brito**

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2024). Professora de Matemática pela Secretária de Educação e Desporto Escolar do Amazonas.

**Maria Ione Feitosa Dolzane**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas-UFAM - atuando no Centro de Educação a Distância na área de Gestão de Projetos e Sistemas para a Educação a Distância.