



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE DE PÁDUA PEREIRA DINIZ

**OS FUNDAMENTOS NEOLIBERAIS, AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO
DO NOVO ENSINO MÉDIO E REPERCUSSÕES NO INCREMENTO DE
DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS**

INHUMAS-GO

2025

SIMONE DE PÁDUA PEREIRA DINIZ

**OS FUNDAMENTOS NEOLIBERAIS, AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO
DO NOVO ENSINO MÉDIO E REPERCUSSÕES NO INCREMENTO DE
DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

INHUMAS-GO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Cora Coralina – UniMais

D585f

DINIZ, Simone de Pádua Pereira.

Os fundamentos neoliberais, as formas de implementação do novo ensino médio e repercussões no incremento de desigualdades escolares e desigualdades sociais.

- Inhumas: UniMais, 2025.

119 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas”.

1. Novo Ensino Médio; 2. Neoliberalismo; 3. Desigualdades Escolares; 4. Desigualdades sociais. I. Título.

CDU: 37

SIMONE DE PÁDUA PEREIRA DINIZ

OS FUNDAMENTOS NEOLIBERAIS, AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E REPERCUSSÕES NO INCREMENTO DE DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RAQUEL APARECIDA MARRA DA MADEIRA FREITAS**
Data: 01/09/2025 16:08:03 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.ª Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais - UniMais

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA**
Data: 01/09/2025 12:12:12 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira

Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UniMais

Documento assinado digitalmente
 **JOSE CARLOS LIBÁNEO**
Data: 01/09/2025 20:50:36 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Membro Convidado Externo
Pontificia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás

Inhumas, GO
2025

“A Deus, porque dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

AGRADECIMENTOS

São os encontros que temos ao longo da caminhada que a faz valer a pena. Eles nos fortalecem, nos ensinam e nos impulsionam na direção do propósito que carregamos, pessoal e coletivo.

Reconhecer as pessoas que caminham conosco é um gesto de amor e gratidão. Colocar em palavras o que elas representam é uma forma singela de honrar suas vidas e tornar visível o quanto foram e são importantes em nossa trajetória.

Esta dissertação não foi construída sozinha. Ela foi tecida com vozes, orações, escutas, perguntas, afetos, dúvidas, silêncios e saberes compartilhados. Cada encontro teve um papel único e insubstituível, e as memórias desses momentos permanecerão marcadas para sempre em mim. Durante esse percurso, Deus me presenteou com pessoas que, por meio da presença, de uma palavra, de uma orientação ou de uma escuta atenta, tornaram-se parte essencial do meu caminho.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, fundamento inabalável de minha existência, que me concedeu saúde, força e sabedoria para enfrentar os desafios desta jornada. Foi Ele quem me sustentou nos dias de incerteza e me impulsionou nos dias de desânimo. Toda honra e toda glória sejam dadas ao Seu nome.

Meu agradecimento especial ao meu esposo, Alexandre Reis Diniz, meu exemplo, meu apoio diário, companheiro fiel e amoroso - obrigada por caminhar comigo com paciência, cuidado e incentivo em cada passo. Às minhas filhas, Luísa e Laís, herança incalculável do Senhor na minha vida, minha inspiração e alegria constante - o amor de vocês me move, me dá sentido, renova meu ânimo e me enche de esperança para continuar aprendendo. Agradeço ao meu sobrinho Dhiego, cuja generosidade de espírito e simplicidade de coração, sabedoria inefável, paixão pela docência e excelência como professor de matemática, têm sido fonte constante de inspiração e companhia, profissional e ao longo desta trajetória de mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, manifesto minha imensa gratidão pela escuta atenta, pelas orientações

precisas e pela sensibilidade acadêmica e humana. Sua orientação iluminou meu caminho e aprimorou significativamente a qualidade deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos aos professores e professoras que enriqueceram minha formação, meu sincero e carinhoso agradecimento: Raquel A. M. da Madeira Freitas, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Daniel Junior de Oliveira, Daniella C. Lôbo, Dostoiowski Champangnatte, Lucineide Maria de Lima Pessoni, Marcelo Máximo Purificação, Maria Luiza Vasconcelos Gomes, Ronaldo Manzi Filho, Selma Regina Gomes, Lizandro Poletto e Cristyane Batista Leal. Pelas discussões, reflexões críticas e partilha de conhecimentos, cada um de vocês enriqueceu minhas perspectivas sobre a educação e reforçou a importância do pensamento crítico como ferramenta de transformação.

Aos professores doutores José Carlos Libâneo e Daniel Junior de Oliveira, agradeço imensamente por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa desta pesquisa. Que enorme privilégio! Vocês dedicaram seu tempo precioso na leitura da dissertação, fizeram comentários e sugeriram modificações importantes, mostrando outras perspectivas de enfoque do tema que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

A turma de Mestrado 2023/2, em especial às amigas, companheiras de mestrado e profissão — Eleuza, Lusimar e Eugênia — minha gratidão profunda e carinhosa. Com vocês, os dias difíceis se tornaram mais leves, os desafios mais suportáveis, os silêncios menos solitários e as vitórias muito mais significativas. Obrigada por estarem ao meu lado nos momentos de desabafo e de riso, de surto e de superação, de textos intermináveis e cafés compartilhados. Vocês foram abrigo, força e afeto em forma de gente. Sem a companhia de vocês, este caminho teria sido mais duro e menos bonito. Levo comigo cada conversa, cada troca, cada risada, cada gesto de cuidado. Que a vida continue nos permitindo caminhar juntas, mesmo em outras estradas. Vocês são um presente de Deus na minha jornada.

Gratidão a todos!

“A injustiça num lugar qualquer é uma
ameaça à justiça em todo lugar.”
(Martin Luther King)

DINIZ, Simone de Pádua Pereira. **OS FUNDAMENTOS NEOLIBERAIS, AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E REPERCUSSÕES NO INCREMENTO DE DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, 2025.

RESUMO

A presente dissertação partiu do pressuposto de que as formas de implementação da reforma do Ensino Médio brasileiro instituída pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), produzem/reproduzem desigualdades escolares entre jovens de classes sociais populares, a maioria estudantes de escolas públicas. O problema que orienta a pesquisa consiste em compreender como fundamentos neoliberais e seu desdobramento nos formatos curricular, metodológico e organizacional repercutem nas desigualdades escolares e, por consequência, nas desigualdades sociais. O objetivo geral foi analisar as premissas neoliberais presentes na legislação que regulamenta o NEM, seu desdobramento no formato curricular, nos arranjos metodológicos e nas formas de organização do ensino, e como essa concepção curricular impacta nas desigualdades escolares e, por consequência, nas desigualdades sociais e desigualdade educacional. Como objetivos específicos buscou-se: a) compreender a relação entre a educação escolar e a produção das desigualdades, com base em diferentes perspectivas teóricas; b) contextualizar o Ensino Médio na política educacional brasileira, destacando a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 no marco do neoliberalismo e c) examinar como os elementos estruturantes do Novo Ensino Médio expressam a racionalidade neoliberal e contribuem, através de suas formas de implementação, para o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico-documental, fundamenta-se em referenciais críticos como Bourdieu (1992), Dubet (2004), Libâneo (2012; 2018), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto et al (2005), Miranda (2021), Saviani (2007; 2008; 2013), Melo (2018), Cury (2002; 2005; 2008), Romanelli (1986), Dardot e Laval (2016), Ball (2014), entre outros, articulando análise de obras teóricas, legislação educacional e documentos oficiais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM). A pesquisa examina os elementos estruturantes da reforma como: a ampliação da carga horária, os itinerários formativos, o esvaziamento da formação geral básica, a redução das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, a flexibilização curricular e a ênfase na formação por competências. Verifica-se que tais mudanças expressam uma lógica de subordinação da educação às exigências do mercado e à preparação para o trabalho, em detrimento da formação integral, crítica e cidadã. Os resultados indicam que o NEM, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento, opera como vetor de aprofundamento das desigualdades, subordinando a formação escolar às exigências do mercado e à lógica da empregabilidade. Conclui-se que, para a maioria dos jovens das classes populares, a promessa de uma educação integral e emancipadora foi substituída por uma formação restrita, fragmentada e instrumental, o que reforça a necessidade de políticas

redistributivas capazes de assegurar justiça social e o pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Neoliberalismo; Desigualdades Escolares; Desigualdades sociais.

DINIZ, Simone de Pádua Pereira. **OS FUNDAMENTOS NEOLIBERAIS, AS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E REPERCUSSÕES NO INCREMENTO DE DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, 2025.

ABSTRACT

This dissertation is based on the assumption that the implementation of the Brazilian high school reform instituted by Law No. 13.415/2017, known as the New High School (NEM), produces and reproduces educational inequalities among young people from the popular classes, most of whom attend public schools. The research problem consists in understanding how neoliberal foundations and their unfolding in curricular, methodological, and organizational formats affect educational inequalities and, consequently, social inequalities. The general objective was to analyze the neoliberal premises present in the legislation that regulates the NEM, its curricular framework, methodological arrangements, and organizational formats, as well as how this curricular conception impacts educational and social inequalities. The specific objectives were: a) to understand the relationship between schooling and the production of inequalities, based on different theoretical perspectives; b) to contextualize High School in Brazilian educational policy, highlighting the reform promoted by Law No. 13.415/2017 within the framework of neoliberalism; and c) to examine how the structuring elements of the New High School express neoliberal rationality and contribute, through their implementation, to the deepening of educational and social inequalities. This qualitative and bibliographic-documentary research is grounded in critical theoretical frameworks such as Bourdieu (1992), Dubet (2004), Libâneo (2012; 2018), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto et al (2005), Miranda (2021), Saviani (2007; 2008; 2013), Melo (2018), Cury (2002; 2005; 2008), Romanelli (1986), Dardot e Laval (2016), Ball (2014), among others, articulating the analysis of theoretical works, educational legislation, and official documents, especially the Law of Guidelines and Bases (LDB), the National Common Curricular Base (BNCC), and the National Curriculum Guidelines for Upper Secondary Education (DCN-EM). The research examines the structuring elements of the reform, such as the increase in workload, the formative itineraries, the emptying of the general education component, the reduction of subjects such as Sociology, Philosophy, Arts, and Physical Education, curricular flexibilization, and the emphasis on competency-based training. The findings indicate that such changes express a logic of subordination of education to market demands and preparation for work, to the detriment of integral, critical, and civic education. The results suggest that the NEM, rather than democratizing access to knowledge, functions as a vector for deepening inequalities, subordinating school education to the market and the logic of employability. It is concluded that, for the majority of young people from the popular classes who attend public schools, the promise of an integral and emancipatory education has been replaced by a restricted, fragmented, and instrumental formation, which reinforces the need for redistributive policies capable of ensuring social justice and the full development of human potential.

Keywords: New High School. Neoliberalism. Educational Inequalities. Social Inequalities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESIGUALDADE.....	26
1.1 A Reprodução das desigualdades por meio da Escola: uma análise à luz da teoria de Bourdieu.....	26
1.2 A Análise do Dualismo Perverso na Escola Pública Brasileira segundo a teoria de Libâneo.....	33
1.3 Superando a Visão de Educação Escolar como Lugar de Produção e Manutenção da Desigualdade.....	40
CAPÍTULO 2 – AS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO.....	48
2.1 O Ensino Médio brasileiro: aspectos histórico-estrutural e sua dualidade.....	49
2.1.1 Da Escola Jesuítica à República Oligárquica: os alicerces do Ensino Secundário (séculos XVI–1930).....	49
2.1.2 Entre Expansão e Reformulação: o Ensino Secundário na Era Vargas e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930–1942).....	54
2.1.3 LDB nº 4.024/1961 e o Decreto-Lei nº 5.692/1971: Flexibilidade e Dualismo do Ensino Médio sob o Regime Militar.....	57
2.1.4 Do Autoritarismo à Cidadania: o Fim do Regime Militar e o Estatuto Constitucional do Ensino Médio (1985–1988).....	64
2.1.5 Governo FHC e a Consolidação do Ensino Médio: LDB/96, PCN-EM e Diversificação Curricular (1995–2002).....	66
2.1.6 Entre Flexibilização e Inclusão: as Reformas do Ensino Médio no Ciclo do governo sob o Partido dos Trabalhadores (2003–2016).....	70

2.1.7 O Novo Ensino Médio: da Lei 13.415/2017 aos Desafios Contemporâneos.....	75
2.2 Aspectos Legais e Fundamentos do Novo Ensino Médio.....	76
CAPÍTULO 3 – O NOVO ENSINO MÉDIO E A RECONFIGURAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO JUVENIL.....	82
3.1 Neoliberalismo, Mercado e a (Re)Configuração das Políticas Educacionais ou Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação Pública.....	83
3.2 A Racionalidade Neoliberal Presente no Novo Ensino Médio.....	89
3.2.1 As Competências e o Esvaziamento da Formação Geral Básica: uma Expressão da Racionalidade Neoliberal.....	92
3.2.2 A Flexibilização Curricular e os Itinerários Formativos: Individualização da Trajetória Escolar e Responsabilização do Estudante pelas Desigualdades.....	96
3.2.3 Ampliação da carga horária e redução de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física: aprofundamento da lógica neoliberal no currículo escolar.....	99
3.2.4 Necessidades do Mercado e Empreendedorismo como Eixos Estruturantes da Formação Personalidade Juvenil.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	112

INTRODUÇÃO

Para pensar ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento.

(Nora Krawczyk, 2011, p. 766)

O contexto educacional brasileiro, marcado por profunda desigualdade, somado à situação crítica do Ensino Médio, impõe desafios complexos que vão além do alcance deste texto. Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos. Assumir esse desafio exige ressignificar a motivação desta pesquisa que advém da formação em Pedagogia e Matemática e em mais de trinta anos de exercício docente em escolas públicas, principalmente no Ensino Médio, na disciplina de Matemática, período em que se evidenciou, de modo recorrente, a disparidade entre as diretrizes oficiais e as vivências de exclusão de alunos oriundos de contextos socioeconômicos precários. Ao longo dessa jornada profissional, essa experiência me trouxe excelentes frutos, mas nunca deixou de ser árdua, o que provocou inquietações e foi uma das mais importantes razões para a produção deste trabalho. Essa constatação conduziu ao exame dos fundamentos neoliberais que permeiam o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e dos processos de implementação dessa política, com o propósito de identificar de que modo tais premissas e mecanismos de efetivação intensificam as desigualdades educacionais e, por conseguinte, as desigualdades sociais.

Ao longo de sua história, apesar das sucessivas mudanças no sistema educacional brasileiro, a finalidade do Ensino Médio permaneceu ambígua. Para uns, seu papel reside na formação profissional, enquanto para outros ele se configura como etapa preparatória ao ingresso na universidade (Krawczyk, 2011). Nesse contexto, evidencia-se uma relação dialética entre desigualdades sociais e as desigualdades escolares: a estratificação social reflete-se na escola e, reciprocamente, uma escolarização desigual projeta-se na reprodução das hierarquias sociais, ou seja, desigualdades escolares refletem

em desigualdades sociais e desigualdades sociais refletem em desigualdades escolares. Em se tratando do Novo Ensino Médio, seus desafios de efetivação continuam a refletir-se nessa dialética de desigualdades.

A desigualdade social presente no contexto brasileiro é um fenômeno persistente produzido por relações de natureza econômica, política, social e cultural, envolvendo interesses contraditórios e o jogo de poder entre diferentes grupos sociais. Nesse jogo, verifica-se a disputa pelas finalidades da educação escolar a fim de direcioná-la exclusivamente para os interesses de retorno econômico, não para desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas.

No campo das reformas educacionais, o que vemos são alternâncias entre progressos e retrocessos que refletem as contendas político-ideológicas que atravessam o campo educacional, tensionando a dialética entre a educação enquanto direito social e os imperativos de eficiência e competitividade preconizados pelas matrizes neoliberais.

Freitas e Libâneo (2018) demonstram essa realidade de forma muito clara ao dizer que as políticas educacionais brasileiras não se limitam às recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), mas também incorporam as diretrizes de organismos como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para esses autores, embora tais políticas se apresentem sob um discurso humanista e democrático, na prática revelam um viés profundamente economicista e mercadológico, orientado prioritariamente às exigências do mercado.

O Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, é a mais recente reforma educacional implementada no Brasil para esse nível de ensino. Com alterações significativas de ordem curricular e organizacional, essa reforma tem gerado intensos debates acerca de seus impactos sociais e educacionais. A literatura científica sobre o Ensino Médio e suas reformas evidencia preocupações recorrentes com a desigualdade educacional, especialmente diante das influências do ideário neoliberal, o que nos leva a entender que esse assunto está longe de ser esgotado.

Primeiramente, é preciso reconhecer que o discurso oficial sobre a reforma busca legitimar suas diretrizes como inerentemente igualitárias e democráticas. No entanto, essa retórica de universalidade mascara o fato de que a nova proposta privilegia, sobretudo, os interesses dos segmentos já incluídos

no sistema de ensino e no mercado de trabalho. Ao alinhar-se às demandas da acumulação flexível, apresenta o projeto de mudança curricular como único caminho, e, por ser igual para todos, afirma-se democrático. Na prática, porém, ao tratar igualmente realidades desiguais, a proposta revela-se discriminatória e excludente.

Conforme observa Kuenzer (2000):

Contrariamente ao discurso, a nova proposta atende aos interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal. Para fazê-lo, apresenta a nova proposta como 'única', e, por ser igual para todos, democrática; ao contrário, ao tratar igualmente os diferentes, ela é discriminatória e excludente (Kuenzer, 2000, p. 15).

Autores como Alves (2007) denunciam a função ideológica da chamada “educação para a empregabilidade”, ao demonstrar como essa proposta atua como mecanismo de segmentação social e escolar, apresentando-se sob o discurso de “combater o desemprego” e “incluir os excluídos”, mas que, na prática, perpetuam formas sutis de marginalização. Essas modalidades, voltadas sobretudo aos jovens das classes populares,

[...] são também uma das faces visíveis da exclusão doce a que se refere Dubet [...] e a prova de que uma educação orientada para o trabalho, que diminua os riscos de exclusão e aumente a empregabilidade, é algo que se destina aos que não possuem as competências cognitivas que lhes permita seguir um curriculum 'normal' e que, por acaso, são, na sua quase totalidade, oriundos das classes populares e das minorias étnico-culturais (Alves, 2007, p. 64).

Dessa forma, Alves (2007) destaca que a exclusão ocorre sob a aparência de inclusão, legitimada por um discurso tecnocrático e aparentemente neutro, que desloca a responsabilidade da esfera coletiva, como a estrutura econômica, as decisões políticas e a lógica do capital, para o indivíduo. Ao responsabilizar a juventude por sua suposta carência de “empregabilidade”, ocultam-se os condicionantes estruturais que produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Afonso (2019, p. 4) afirma que “a expansão da mercadorização [...] mantém grande opacidade dos mecanismos de regulação” na educação. Sua análise evidencia como as reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais promovem uma reconfiguração estrutural do papel do Estado na

educação pública. Para o autor, essas mudanças se materializam por meio de mecanismos regulatórios que favorecem a penetração de lógicas empresariais no setor público. Tais mecanismos operam por meio da criação de modelos híbridos de gestão, nos quais se combinam elementos do direito público e do direito privado, resultando em arranjos institucionais que reforçam a mercantilização da escola pública e contribuem para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais:

[...] o crescente protagonismo do sistema financeiro e, no caso que mais impacta a educação, as formas mais ardilosas de privatização do público, nomeadamente, 'por processos de criação de estatutos organizacionais fluidos e de regimes jurídicos híbridos, combinando direito público e direito privado, administração pública e gestão empresarial' (Lima, 2018, p. 130) (Afonso, 2019, p. 4).

Brito (2017) argumenta que a escola não opera isoladamente, mas sim como um elemento articulado às dinâmicas de classe, sendo a educação um dos principais mecanismos de ordenação social nas sociedades modernas. Ao destacar a persistência das desigualdades de oportunidades ao longo da trajetória escolar, o autor reforça a importância de se considerar as origens sociais como variáveis fundamentais na explicação das trajetórias educacionais desiguais:

A análise das desigualdades educacionais está estreitamente relacionada aos padrões de estruturação de classes e de possibilidades de mobilidade social, constituindo-se em tema central na agenda de estudos sobre desigualdades sociais (Brito, 2017, p. 226).

As considerações de Alves (2007), Afonso (2019), Brito (2017), Freitas e Libâneo (2018), Kuenzer (2000) e Krawczyk (2011) nos levam ao pressuposto de que, em relação ao Novo Ensino Médio, longe de representar um avanço democrático no acesso ao conhecimento, representa uma iniciativa de alinhamento deste nível de ensino aos interesses do capital sob a lógica neoliberal, mantendo a continuidade das trajetórias educacionais desiguais.

É importante considerar que sob a perspectiva neoliberal, a escola passa a ser concebida sobretudo como instância de produção de capital humano, cujo principal papel é preparar indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário, seu valor é mensurado por indicadores de eficiência, tais como taxas de aprovação, resultados em avaliações

padronizadas e índices de empregabilidade, em detrimento de seus fins formativos e democráticos (Freitas; Libâneo, 2018).

Além disso, a lógica de responsabilização individual assume centralidade: estudantes são vistos como empreendedores de si mesmos, cabendo-lhes gerir sua trajetória escolar de modo a maximizar seu retorno no mercado (Freitas; Libâneo, 2018). Essa ênfase no desempenho individual e na competitividade cotidiana acaba por reforçar a competição entre escolas e entre alunos, configurando um ambiente em que as desigualdades de origem se traduzem em diferenças de resultados educacionais legitimadas por um discurso tecnicista.

Para Bourdieu e Passeron (1992), esse modelo instrumental da escola atua como mecanismo de reprodução das desigualdades, ao valorizar apenas o capital cultural reconhecido pelas estruturas de poder e mercado, enquanto naturaliza como mérito individual aquilo que, na verdade, decorre de vantagens socioeconômicas prévias. Assim, no contexto neoliberal, a escola assume uma função duplamente ideológica: por um lado, legitima o princípio da igualdade de oportunidades; por outro, mascara a perpetuação das desigualdades sob a retórica da eficiência e da escolha individual. Os autores demonstram que o conjunto de disposições internalizadas conforme sua origem social, condiciona desempenho e expectativas em sala de aula. Ao favorecer o capital cultural hegemônico, a escola exerce uma violência simbólica, que naturaliza diferenças de “talento” e “mérito” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 209).

Libâneo (2012) descreve o dualismo perverso do sistema educacional brasileiro, em que escolas de elite mantêm currículos robustos, enquanto escolas públicas limitam-se a funções assistencialistas, perpetuando desigualdades de recursos e de conteúdo.

Já Dubet (2004) argumenta que a escola contemporânea está marcada por tensões profundas: ela busca sustentar o ideal meritocrático de “igualdade de oportunidades” ao mesmo tempo em que enfrenta as mesmas desigualdades sociais que pretende mitigar. Segundo Dubet, ao pressupor a justiça plena da competição escolar, acabamos por responsabilizar os alunos “menos aptos” por seu próprio insucesso. Como ele alerta: “Uma escola puramente meritocrática em que, se considerarmos que a competição é justa, pode-se dizer ‘azar dos vencidos’, pois eles são responsáveis por sua própria infelicidade” (Dubet, 2004,

p. 551). Na prática, essa lógica desloca estudantes de contextos mais vulneráveis para itinerários técnicos ou currículos de menor densidade teórica, aprofundando sua exclusão do mercado de trabalho e perpetuando as desigualdades sociais.

Complementarmente, Yong Zhao (2014) argumenta sobre o uso crescente de métricas e rankings internacionais, particularmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo o autor, o PISA gera uma visão distorcida e limitada da qualidade educacional. Ele ressalta ainda que esses testes padronizados impõem um modelo homogêneo de excelência, ignorando completamente as especificidades culturais e históricas dos sistemas educacionais locais. Zhao critica duramente essa abordagem por estimular uma competição global que aprofunda desigualdades ao valorizar apenas certos tipos específicos de competências acadêmicas, principalmente aquelas relacionadas às áreas que o PISA mede (leitura, matemática e ciências).

Além disso, Zhao sustenta que sistemas educacionais que perseguem incessantemente melhores posições nesses rankings acabam negligenciando o desenvolvimento integral dos alunos, sufocando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. O autor enfatiza que tal lógica meritocrática não apenas falha em preparar os jovens para um futuro incerto e em constante transformação, como também contribui diretamente para reproduzir desigualdades sociais, premiando quem já possui vantagens socioeconômicas e culturais prévias.

Nesse sentido, Jakimiu (2023) destaca como as mudanças introduzidas pelo Novo Ensino Médio vão além de ajustes curriculares ou organizacionais. Para a autora, a reforma reconfigura o próprio sentido do direito à educação, submetendo-o a uma racionalidade gerencial e economicista que visa atender prioritariamente às demandas do mercado. Assim, ao invés de promover igualdade e justiça educacional, a proposta naturaliza desigualdades estruturais e reforça hierarquias de classe dentro das escolas, aprofundando o distanciamento dos jovens das classes populares em relação ao direito pleno à educação básica de qualidade:

[...] o 'Novo Ensino Médio' representa a negação do direito ao instituir na formação dos jovens a desigualdade de acesso à educação de base e a uma formação voltada ao atendimento das demandas do capital. O neoliberalismo como projeto

formativo, episteme e lógica organizativa da sociedade, promove a normalização da desigualdade de classe e o adensamento da superexploração do trabalho, incidindo nas relações capital-trabalho (Jakimiu, 2023, p. 1).

Nessa perspectiva, o próprio neoliberalismo como “projeto formativo, episteme e lógica organizativa” é apontado como responsável pela “normalização da desigualdade de classe” no ambiente escolar.

Tiballi (2016) sustenta que a educação reflete, reproduz e, por vezes, legitima os mecanismos de exclusão social ao internalizar diferenças de classe, origem e acesso a direitos fundamentais, tornando evidente a estreita interdependência entre desigualdade social e desigualdade educacional. Para a autora, a análise histórica da constituição da escola pública brasileira revela que seu processo de expansão esteve, desde o início, profundamente vinculado às estruturas sociais excludentes que marcam a formação da sociedade brasileira. Longe de cumprir um papel universalizador do direito à educação, o sistema escolar consolidou-se como um instrumento de distinção social, reproduzindo hierarquias e perpetuando desigualdades. Essa configuração não ocorreu de forma acidental, mas responde a uma lógica estrutural de diferenciação, em que a oferta educacional é moldada pelas condições socioeconômicas dos grupos atendidos. A educação pública, portanto, historicamente se organizou de forma dual, promovendo trajetórias escolares distintas para classes sociais distintas. Como aponta Tiballi:

Desde sua origem, a escola brasileira reflete a desigualdade social ao promover a desigualdade educativa e, ancorada na dualidade que destina de modo diferenciado as suas finalidades, atende aos alunos de modo também diferenciado, conforme suas origens de classe (Tiballi, 2016, p. 1115).

São ricas as análises críticas já desenvolvidas em pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, conforme autores citados acima, além de outros, focando no debate sobre o Novo Ensino Médio (NEM) em termos gerais, enfatizando sua vinculação ao ideário neoliberal, suas consequências para a ampliação das desigualdades educacionais e a precarização da formação dos jovens oriundos das camadas populares. São abordagens imprescindíveis, pois revelam o pano de fundo ideológico e político que estrutura a reforma, além de apontarem seus impactos excludentes. No entanto, ainda se observa a necessidade de avançar

em relação aos estudos existentes ao investigar quais componentes concretos do funcionamento curricular, sob a lógica neoliberal, do Novo Ensino Médio podem ser vistos como promotores de desigualdades, e como esses dispositivos afetam o direito à educação como bem público. Embora o discurso oficial da reforma aponte para a valorização do protagonismo juvenil, a flexibilização curricular e a aproximação da escola ao mundo do trabalho, tais medidas ocultam uma racionalidade neoliberal, que tende a reforçar a fragmentação do conhecimento, a precarização da formação e a responsabilização individual dos estudantes pelo seu sucesso educacional e profissional.

Nesse contexto, observa-se um tensionamento do papel histórico da escola, especialmente da escola pública, que tradicionalmente carrega o potencial de promover a equidade social. Reformas educacionais orientadas por pressupostos mercadológicos podem comprometer esse papel ao induzirem a formação de subjetividades alinhadas à lógica da empregabilidade, do empreendedorismo e da adaptação a condições precárias de trabalho.

Libâneo (2012), adverte que tais reformas aprofundam a segmentação do sistema educacional, substituindo a função social de desenvolvimento humano e emancipação pelo atendimento a demandas do mercado. A escola, especialmente a pública, passa a ser regida por uma racionalidade instrumental, que valoriza a performance, os resultados e a produtividade em detrimento de processos pedagógicos comprometidos com a justiça social. Essa inflexão compromete o ideal democrático da educação ao instituir trajetórias escolares desiguais, em que os direitos educativos são moldados pela origem social dos estudantes. É nesse cenário que se agrava a dualidade da escola pública brasileira contemporânea, caracterizada como “uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (Libâneo, 2012, p. 13). Tal estrutura revela-se perversa por reproduzir e manter desigualdades históricas e sociais, tendo raízes nas reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, marcadas por políticas neoliberais que redefiniram a função da escola.

Como observa Charlot (1986), é em momentos de crise social e política que a sociedade tende a questionar o tipo de educação ofertado à juventude. Nesse sentido, considerando o contexto de crise da educação em nosso país como resultado do avanço da ofensiva neoliberal sobre ela, este

estudo terá como foco, a concepção de ensino médio na perspectiva neoliberal e sua repercussão na desigualdade escolar e, conseqüentemente, nas desigualdades sociais. Seu objeto de análise, são as premissas neoliberais que incorporam a Lei nº 13.415/2017 e o Parecer CNE/CEB nº 05/2017 que regulamentam o NEM, seu desdobramento no formato curricular, nos arranjos metodológicos e nas formas de organização do ensino, e como essa concepção curricular impacta a desigualdade educacional.

Desse modo, o presente estudo tem como questão norteadora: como fundamentos neoliberais e seu desdobramento nos formatos curricular, metodológico e organizacional repercutem nas desigualdades escolares e, por consequência, nas desigualdades sociais.

Partiu-se do pressuposto de que as formas de implementação do NEM produzem / reproduzem desigualdades escolares entre jovens de classes sociais populares, isto é, os estudantes das escolas públicas que já se encontram em desigualdade de classe social sofrem prejuízos e desvantagens em sua escolarização, as quais contribuem para produzir ou manter a desigualdade social. É o que se buscou explorar e demonstrar através da literatura científica e documentos analisados.

Posto o problema, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as premissas neoliberais presentes na legislação que regulamenta o NEM, seu desdobramento no formato curricular, nos arranjos metodológicos e nas formas de organização do ensino, e como essa concepção curricular impacta nas desigualdades escolares e, por consequência, nas desigualdades sociais e desigualdade educacional.

Como objetivos específicos, buscamos:

1. Compreender a relação entre a educação escolar e a produção das desigualdades, com base em diferentes perspectivas teóricas.
2. Contextualizar o Ensino Médio na política educacional brasileira, destacando a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 no marco do neoliberalismo.
3. Examinar como os elementos estruturantes do Novo Ensino Médio expressam a racionalidade neoliberal e contribuem, através de suas formas de implementação, para o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento de investigação as pesquisas bibliográfica e documental. Qualitativa, pois seu objetivo principal é a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em seus contextos naturais, valendo-se da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 269), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa”. Como procedimentos técnicos de investigação, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008). E também a pesquisa documental, que consiste na análise de fontes primárias (leis, pareceres, relatórios e documentos oficiais) para reconstruir os discursos institucionais e as lógicas políticas que fundamentam o Novo Ensino Médio (NEM). Esses procedimentos permitiram articular teorias clássicas e contemporâneas, de Bourdieu (*habitus*, violência simbólica), Libâneo (dualismo perverso), Dubet (justiça escolar), Freire (pedagogia dialógica) e Zhao (crítica às métricas meritocráticas), à análise das bases legais e dos dispositivos curriculares do NEM, evidenciando como eles incorporam racionalidades neoliberais e produzem desigualdades educacionais.

Para construir o referencial teórico e delimitar conceitos centrais, realizou-se revisão bibliográfica sistemática, definida por Gil (2010, p. 58) como “análise crítica da produção intelectual já publicada [...]”, cujo objetivo é sustentar teoricamente o estudo e identificar lacunas na literatura. A busca ocorreu no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, empregando as palavras-chave: NEM, neoliberalismo educacional, desigualdades escolares.

Também foi adotado o procedimento de pesquisa documental que, de acordo com a descrição de Gil (2010, p. 61) é o exame de “fontes primárias [...] produzidas em determinado contexto histórico ou institucional”. Através deste procedimento, foram selecionados textos normativos e orientadores que fundamentam, em âmbito nacional, a implementação do NEM (como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.415/2017 e, em âmbito estadual, o Documento Curricular para Goiás (DCGO-EM), e diretrizes oficiais.

A análise dessas fontes privilegiou a interpretação contextualizada dos discursos oficiais em seu momento político-institucional, permitindo evidenciar contradições entre as justificativas legais do NEM e as tensões apontadas na literatura crítica, seguindo as orientações metodológicas de Cellard (2008), os documentos foram examinados à luz de critérios como o contexto de produção, os objetivos declarados, os públicos-alvo e as mensagens explícitas e implícitas neles contidas. A articulação entre revisão bibliográfica e pesquisa documental possibilitou revelar como os dispositivos legais do NEM podem reforçar ou aprofundar desigualdades educacionais.

No plano pessoal, essa pesquisa foi motivada por um interesse que emergiu da experiência de mais de três décadas de docência em diferentes modalidades da rede pública, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, em municípios do interior de Goiás, onde vivenciei as tensões entre o ideal de formação crítica e a realidade de recursos escassos. Essa trajetória confere ao estudo a experiência cotidiana das práticas e desafios escolares, oriundos da prática pedagógica e das interações com estudantes e colegas.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa propôs-se a avançar em relação aos estudos existentes ao investigar quais componentes concretos da lógica neoliberal de funcionamento curricular presentes no Novo Ensino Médio podem ser compreendidos como promotores de desigualdades, e como esses dispositivos afetam o direito à educação como bem público. Ao reunir teorias como a de Bourdieu (habitus e violência simbólica), Dubet (justiça escolar), Freire (pedagogia dialógica), Zhao (métricas meritocráticas), Libâneo (dualismo perverso) e outros, a dissertação oferece um referencial conceitual para compreender como políticas de flexibilização, avaliação por competências e parcerias público-privadas operam na prática. Metodologicamente, a combinação de pesquisa bibliográfica e documental permite contribuir para o avanço dos estudos sobre reformas educacionais em contexto neoliberal.

Socialmente, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre como reformas educacionais podem afetar de forma desigual os estudantes, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, já historicamente marcados pela exclusão e pela baixa escolarização. Ao dialogar com movimentos de resistência, pedagogias críticas e propostas de currículos democráticos, o estudo fortalece o debate público em torno da necessidade de

políticas que priorizem a formação integral e a justiça social na educação brasileira. Por fim, ao discutir criticamente os limites e implicações do Novo Ensino Médio, como ele oculta desigualdades sob o discurso da flexibilização e da liberdade de escolha, esta pesquisa pretende contribuir para a construção de uma escola que vá além da mera preparação para o mundo do trabalho, promovendo, sobretudo, formação humana integral e o pleno exercício da cidadania, de modo a se chegar à justiça social na escola.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, visamos compreender a relação entre educação escolar e a produção das desigualdades, com base em diferentes perspectivas teóricas. Partindo da noção bourdieuiana de reprodução social, examinamos como o capital cultural e a violência simbólica operam na escola para naturalizar desigualdades. Em seguida, abordamos o dualismo perverso identificado por Libâneo, segundo o qual o sistema educacional brasileiro segmenta-se entre instituições de formação robusta e outras voltadas a funções assistencialistas. Por fim, apresentamos perspectivas de resistência, de François Dubet, que problematiza a falsa liberdade de escolha; de Paulo Freire, com a pedagogia dialógica; de Yong Zhao, ao criticar a hegemonia das métricas e rankings internacionais, apontando caminhos para a transformação da educação em espaço de justiça social e de Saviani, que trata sobre as políticas educacionais.

No segundo capítulo visamos contextualizar o Ensino Médio na política educacional brasileira, destacando a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 no marco do neoliberalismo. O embasamento teórico do capítulo conta com autores como Romanelli (1986); Saviani (2008; 2013); Melo (2018); Frigotto et al (2005); Libâneo (2012); Krawczyk e Ferretti (2017); Ferretti (2018); Freitas (2018b); Lessard (2010); Anderson (1995); Dardot e Laval (2016); Dubet (2004); Cury (2002; 2002b; 2005; 2008) entre outros, cujas reflexões oferecem subsídios críticos e históricos à discussão.

No terceiro capítulo, examinamos como os elementos estruturantes do Novo Ensino Médio expressam a racionalidade neoliberal e contribuem para o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais. Demonstramos que os itinerários flexíveis e a ênfase na formação técnica, somados às parcerias com a iniciativa privada e à avaliação por competências, operam mecanismos de segmentação e hierarquização. Discutimos ainda o esvaziamento do currículo

comum, a mercantilização da subjetividade estudantil e os impactos dessas mudanças sobre trajetórias escolares e oportunidades sociais. O capítulo fundamentou-se em aportes teóricos de autores como: Apple (2003); Ball (2014); Dardot e Laval (2016); Laval (2020); Dubet (2004); Freitas (2011); Libâneo (2018); Kuenzer (2002; 2007); Frigotto e Ciavatta (2003); Motta e Frigotto (2017); Miranda (2021); Giroux (2013); Saviani (2007); Souza e Gawryszewski (2023) entre outros, cujas análises contribuem para compreender os desdobramentos da reforma educacional em curso no Brasil.

CAPÍTULO 1 – ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESIGUALDADE

As sociedades, por meio da esfera pública, indicam finalidades para a educação escolar, social e moral da juventude e, de algum modo, expressam seu entendimento de que a educação é um poderoso meio de democratização e promoção de oportunidades para essa faixa etária. Nessa perspectiva, surgem diferentes propostas sobre a democratização dos sistemas escolares, razão pela qual o papel da escola, e sua relação com a superação das desigualdades sociais, é variável e, muitas vezes, até ambíguo. Por um lado, a escola é apontada como um meio potencial de mobilidade e emancipação, capaz de oferecer aos indivíduos as ferramentas para a transformação de sua realidade sociocultural; por outro, a própria estrutura do sistema educacional reproduz, de maneira sutil, mas determinante, as disparidades existentes na sociedade.

Estes diferentes papéis da escola, que articulam os processos de reprodução e geram potencial transformação das desigualdades, têm sido objeto de intensos debates teóricos ao longo das últimas décadas. Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) desenvolveram uma abordagem crítica que, a partir dos conceitos de “habitus”, “capital cultural” e “violência simbólica”, apontam como a escola reproduz as desigualdades, invisibilizando os processos de dominação que se naturalizam no cotidiano educacional.

Outros estudiosos, intelectuais como Paulo Freire, Dubet e Libâneo, apontam para a necessidade de integrar a análise “bourdieuiana” com outras perspectivas que possam oferecer uma visão mais dinâmica e menos estática das relações entre escola e sociedade.

Para tanto, este capítulo tem como objetivo compreender a relação entre a educação escolar e a produção das desigualdades, com base em diferentes perspectivas teóricas.

1.1 A Reprodução das desigualdades por meio da Escola: uma análise à luz da teoria de Bourdieu

A escola, como instituição social historicamente constituída, desempenha uma função central na formação integral do indivíduo e na

organização da vida coletiva. Longe de ser um espaço neutro, ela está profundamente inserida nas dinâmicas sociais mais amplas, o que a torna, ao mesmo tempo, instrumento de formação crítica e de reprodução das desigualdades existentes.

No Brasil, essas desigualdades ganham contornos ainda mais profundos, expressando um legado histórico de exclusão, seletividade e marginalização que atravessa a estrutura educacional. Tal realidade demanda um olhar teórico mais acurado sobre os mecanismos que sustentam essas assimetrias entre diferentes grupos sociais, perspectiva que encontra sólida fundamentação na contribuição de Pierre Bourdieu, especialmente em suas obras: "A Reprodução", desenvolvida em conjunto com Jean-Claude Passeron, "A Distinção" e "A Escola Conservadora", importantes para o entendimento das formas como a escola atua enquanto instrumento de reprodução das mais diversas desigualdades sociais.

Em "A Reprodução", Bourdieu e Passeron (1992) organizam suas reflexões em duas partes: "Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica" e "A Manutenção da Ordem", para mostrar como a escola atua como aparelho central na perpetuação das desigualdades sociais. Os autores partem do pressuposto de que o sistema de ensino possui uma função ideológica central: sob a aparência de neutralidade e mérito, legitima a estrutura de classes ao transformar privilégios herdados (capital cultural) em sucesso escolar (capital escolar).

Nesse contexto, a escola opera como um instrumento de legitimação simbólica da ordem social estabelecida, mascarando as desigualdades estruturais como se fossem diferenças naturais de capacidade, esforço ou vocação. Essa dissimulação é viabilizada pela chamada "autonomia relativa" da instituição escolar, que a faz parecer um espaço neutro, descolado dos conflitos sociais, embora esteja profundamente imbricada com os interesses e mecanismos de manutenção das elites. Como destacam os autores:

O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular [...] as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação [...] à função de conservação da estrutura das relações de classe

característica dessa sociedade (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 209).

Com isso, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas atua sobre os sujeitos, por meio de um processo prolongado de formação de disposições, o que Bourdieu conceitua como “habitus”. Segundo os autores, o “habitus” escolar, é constituído pelas estruturas internalizadas que orientam práticas, percepções e disposições dos indivíduos. Esse conjunto de disposições é socialmente condicionado, o que significa que os sujeitos carregam para o espaço escolar marcas de sua origem social, que são reproduzidas e validadas como se fossem resultado de dons naturais ou méritos individuais.

Assim, os estudantes provenientes das classes dominantes, cujo “habitus” é mais afinado com os códigos culturais legitimados pela escola, tendem a assimilar com mais facilidade os conteúdos e as exigências escolares. Como apontam os autores:

O trabalho pedagógico [...] tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (habitus) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 206).

Dessa forma, o sistema educacional acaba por transformar as desigualdades sociais herdadas em desigualdades escolares legitimadas. A escola, ao operar com base em critérios aparentemente neutros, reconhece e valida o capital cultural já acumulado pelas elites, convertendo-o em sucesso escolar e credenciais institucionalizadas. A certificação escolar, nesse contexto, não apenas reconhece competências, mas naturaliza desigualdades: o que é herdado como privilégio passa a ser sancionado como merecimento.

Bourdieu denuncia esse processo como um mecanismo de ocultação das origens sociais das competências escolares:

A ideia contra a natureza de uma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira face às funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima sua transmissão dissimulando ao mesmo tempo que preenche essa função (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 218).

A escola, portanto, ao certificar diplomas, converte capital cultural herdado em capital escolar, legitimando hierarquias e mantendo a “magia social” que faz as desigualdades parecerem naturais. Os diplomas funcionam como

instrumentos de consagração simbólica das desigualdades de origem, travestidas de meritocracia.

Além disso, o conceito de violência simbólica é central na crítica “bourdieuana” ao sistema educacional. Trata-se de um tipo de dominação sutil, invisível, que se exerce com o consentimento dos dominados. A escola impõe significados, valores e critérios de avaliação que são os da classe dominante, mas que se apresentam como universais e imparciais.

Dessa forma, aqueles que não correspondem a esses padrões, geralmente os estudantes das classes populares, interiorizam o fracasso escolar como fracasso pessoal, e não como expressão das desigualdades estruturais que carregam. Como explica Bourdieu, a escola “persuade da legitimidade de sua exclusão as classes que ela exclui, impedindo-as de perceber e de contestar os princípios em nome dos quais ela as exclui” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 216).

Essa violência simbólica não é exercida por meio de coerção física, mas através da imposição de sentidos, por meio dos quais os indivíduos passam a legitimar sua própria posição social. Paradoxalmente, o sistema educacional é aceito por aqueles que mais sofrem com seus mecanismos de exclusão, uma vez que sua estrutura simbólica esconde os verdadeiros fundamentos da desigualdade.

A partir disso, os autores definem toda ação pedagógica como violência simbólica, na medida em que impõe “arbitrários culturais”, dissimulando relações de força, sob o véu de comunicação legítima:

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma Ação Pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (isto é, de legitimação) dessa violência (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 29).

Além disso, segundo os autores, a escola consolida essa violência simbólica ao assegurar o monopólio da transmissão cultural legítima quando “[...] encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 65).

Dessa forma, a imposição cultural não se sustenta pela coerção física, mas pelo consentimento tácito dos educandos, que aceitam como natural aquilo que é, na verdade, um mecanismo de perpetuação das hierarquias sociais.

Em “A Distinção” (2007), Bourdieu aprofunda a análise das formas como os gostos e as preferências culturais são moldados pelas condições de classe. Para o autor, as práticas culturais funcionam como marcas de classe e mecanismos de distinção simbólica. A escola, ao definir e legitimar determinados gostos como superiores ou mais refinados, contribui para a imposição de uma estética dominante, que exclui sutilmente os alunos das classes populares.

A "disposição estética" que valoriza a arte pela arte é produto de um capital cultural herdado e cultivado socialmente (Bourdieu, 2007, p. 54), e sua legitimação pela escola reforça a exclusão simbólica.

O que se vê, então, é que a escola, ao valorizar determinados gostos e formas de expressão, também reproduz e legitima as hierarquias sociais do julgamento cultural. Isso significa que os filhos das classes populares, cujas disposições estéticas são historicamente desvalorizadas, enfrentam não apenas obstáculos objetivos de acesso ao saber escolar, mas também um julgamento simbólico que os inferioriza subjetivamente.

Em suma, a ideia central é que os gostos legitimados socialmente sirvam justamente como marcadores de distinção de classe. Segundo Bourdieu (2007, p. 9), “à hierarquia socialmente reconhecida das artes [...] predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da classe”, evidenciando que as preferências culturais operam como mecanismos de distinção e reprodução das hierarquias sociais.

Essa constatação é fundamental para aprofundar a crítica ao sistema educacional, pois mostra que não se trata apenas de desigualdade de acesso aos conteúdos, mas também de desigualdade nos critérios de reconhecimento simbólico. A escola, ao validar um estilo culto e erudito de expressão, reforça o capital simbólico das classes dominantes e rebaixa aqueles cujos gostos e modos de expressão são considerados “populares” ou “vulgares”.

Bourdieu (1989) oferece uma contribuição importante para a compreensão das relações entre escola e sociedade, em seu artigo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, ao revelar os mecanismos objetivos que estruturam a trajetória escolar, entre eles a herança

cultural. Para o autor não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola; é necessário descrever os mecanismos objetivos, como a ação do “privilégio cultural”, que determinam a eliminação contínua das crianças das classes mais desfavorecidas (Bourdieu, 1989, p. 7).

Ao desmistificar a ideia de “dom” ou “talento inato”, Bourdieu desloca a atenção para as condições sociais que conferem vantagens a determinados grupos. O autor caracteriza o capital cultural como uma herança social legada pelas famílias das classes dominantes, composta por saberes, códigos linguísticos e disposições comportamentais que favorecem o desempenho acadêmico.

Segundo Bourdieu, a escola, consciente ou inconscientemente, pressupõe nos estudantes uma relação familiarizada com a cultura e a linguagem, privilegiando não apenas o conteúdo ensinado, mas a maneira como ele é apreendido e valorizado. Essa familiaridade cultural, explica o autor, é transmitida de forma “osmótica” no âmbito doméstico, sem método deliberado ou esforço consciente, e, por isso, não é reconhecida como um recurso adquirido, mas atribuída a qualidades pessoais dos indivíduos. Nas palavras de Bourdieu:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (Bourdieu, 1989, p. 7).

Esse processo reforça, nas camadas mais favorecidas, a convicção de que seus conhecimentos e aptidões decorrem de vocações inatas, mascarando a verdadeira origem social dessas disposições. Bourdieu, portanto, enriquece o campo da Sociologia da Educação ao desvendar as estratégias de reprodução social encobertas pelas práticas escolares. Ao explicitar como o capital cultural se converte em capital escolar e legitima as diferenças de rendimento, o autor fornece instrumentos teóricos para compreender e questionar a transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares, rompendo com o mito do mérito puramente individual.

Apesar de sua relevância, a abordagem de Bourdieu não se encontra isenta de críticas. Há debates sobre um suposto determinismo que, em certas

interpretações, subestima a capacidade de agir dos sujeitos. Ao enfatizar a rigidez dos “habitus” e a reprodução automática das estruturas, corre-se também, o risco de esvaziar a possibilidade de resistência e transformação.

No entanto, a partir do conjunto dos argumentos apresentados, pode-se afirmar que, ao revelar os mecanismos de dominação e reprodução das desigualdades, a teoria de Bourdieu também aponta para as brechas e possibilidades de transformação dentro do sistema escolar, especialmente, por meio do papel ativo e crítico dos educadores. Apesar do foco na reprodução, tais análises não anulam a possibilidade de resistência.

Diversos teóricos marxistas contribuem para aprofundar a compreensão do papel da escola no processo de reprodução das desigualdades sociais. Althusser (1985) a interpreta como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), cuja função ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos, assumindo o papel de inculcar valores e crenças que legitimam a ordem vigente. Na mesma direção, Baudelot e Establet (1975) demonstram que a escola capitalista se organiza em duas redes distintas: uma destinada às elites, com formação cultural ampla, e outra voltada às classes trabalhadoras, direcionada à preparação para o mercado de trabalho, reforçando a segregação educacional. Bowles e Gintis (1976), por sua vez, formulam a teoria da correspondência, segundo a qual a estrutura escolar reflete a lógica da produção capitalista, disciplinando, hierarquizando e moldando subjetividades para funções específicas no mercado de trabalho.

Em conjunto com as análises de Bourdieu sobre capital cultural, habitus e violência simbólica, esses autores evidenciam que a escola funciona como um mecanismo de reprodução social, articulando dimensões econômicas, culturais e ideológicas do capitalismo.

Em síntese, as obras “bourdieuianas” convergem para o entendimento de que o sistema educacional e os mecanismos de legitimação simbólica operam em favor da manutenção da ordem social vigente, travestidos de neutralidade. Reconhecer essas dinâmicas é fundamental para pensar alternativas educacionais que rompam com a lógica da exclusão, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados.

Essa crítica estrutural, que expõe como desigualdades são reproduzidas por meio de capitais reconhecidos e invisibilizados, encontra no contexto brasileiro uma configuração específica que merece aprofundamento. Na seção seguinte, voltamos o olhar para a análise de José Carlos Libâneo, cuja categoria do dualismo perverso explicita como o sistema educacional público brasileiro diferencia trajetórias e funções escolares, produzindo, sob a aparência de justiça, uma escola do conhecimento para os que já têm acesso e uma escola de acolhimento social para os marginalizados.

1.2 A Análise do Dualismo Perverso na Escola Pública Brasileira segundo a teoria de Libâneo

As teorias da reprodução social discutidas anteriormente fornecem fundamentos importantes para compreender como a escola participa da manutenção das desigualdades. A partir disso, é necessário considerar as especificidades da realidade educacional brasileira.

Nesse contexto, a leitura proposta por Libâneo nos fornece um arcabouço teórico bastante rico e aprofundado. Em síntese, o autor oferece uma interpretação crítica da estrutura da escola pública nacional, marcada por um fenômeno por ele denominado como “dualismo perverso”.

Segundo Libâneo (2012), o sistema educacional brasileiro historicamente se organizou com base em um dualismo estrutural que separa dois modelos de escola:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

Em suma, o autor defende a existência de uma escola do conhecimento e uma do acolhimento social, as quais servem a classes distintas: [...] dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012, p. 13).

De acordo com Libâneo (2012), a escola pública atende aos pobres com uma escolarização mínima, voltada mais ao acolhimento social do que à

formação intelectual e científica. Essa fragmentação curricular contribui para reforçar a lógica da seletividade e da subalternização, travestida de liberdade de escolha.

Nesse arranjo desigual, a promessa de igualdade perde força diante da realidade de uma escola pública fragmentada, em que parte das instituições oferece um currículo robusto e voltado à continuidade dos estudos, enquanto outras assumem papéis secundários, como garantir alimentação, assistência e disciplina.

Essa constatação é reforçada por António Nóvoa (2009), que também denuncia a coexistência de modelos escolares distintos e desiguais no interior de um mesmo sistema, revelando a persistência de clivagens sociais na estrutura educacional.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa 2009, p. 64).

Essa fragmentação interna não apenas reflete as desigualdades, mas as aprofunda e institucionaliza, ao reservar às camadas mais pobres um currículo aligeirado e mínimo, sob o discurso da inclusão e da equidade, o que nos impede de pensar uma escola comum.

Para Libâneo (2012), essa dualidade escolar é uma forma sofisticada de reprodução das desigualdades, disfarçada sob a aparência de expansão da escolarização. Embora mais estudantes das classes populares estejam na escola, o que lhes é oferecido como “educação” corresponde, muitas vezes, a uma formação desprovida de densidade teórica, crítica e emancipadora.

Aprofundando-se nesse dualismo educacional, entre uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres, Libâneo voltou o foco de sua teoria, em grande medida, para a análise das políticas neoliberais que esvaziam o sentido pedagógico da escola, submetendo-a às exigências de produtividade, empregabilidade e competitividade impostas pelo mercado.

Isso, pois essa lógica pedagógica, sustentada por uma oferta limitada de saberes e centrada em competências funcionais, atende às exigências do

mundo do trabalho, mas restringe o acesso ao conhecimento sistematizado e aprofunda a desigualdade social.

Libâneo argumenta que essa racionalidade instrumental transforma a educação em um recurso funcional à lógica econômica, em vez de tratá-la como um direito fundamental. Para ele:

O problema está em reduzir a educação a um fator econômico, antes de ser um direito básico dos seres humanos de ter assegurada sua formação cultural e científica e o desenvolvimento de suas potencialidades (Libâneo, 2018, p. 62).

Nessa perspectiva, o autor denuncia a redução da educação a critérios de produtividade e desempenho, o que compromete sua função formadora e humanista, de modo que a escola pública voltada às classes populares tem desempenhado um papel essencialmente adaptativo, priorizando a formação para o mercado em detrimento de uma educação crítica e humanista.

Trata-se, portanto, de um modelo que naturaliza a seletividade escolar e rebaixa a formação oferecida às camadas populares, afastando-se da função emancipadora que deveria caracterizar a escola pública. A leitura crítica desse arranjo torna-se indispensável para compreender os desdobramentos contemporâneos das reformas, especialmente no caso do Novo Ensino Médio, que aprofunda a segmentação curricular sob o discurso da flexibilidade e da escolha individual.

A leitura do Novo Ensino Médio à luz da crítica ao dualismo perverso da educação brasileira formulado por Libâneo (2012), permite compreender como reformas educacionais, sob o discurso da inovação e da autonomia, podem aprofundar desigualdades históricas. Os itinerários formativos instituídos pela Lei nº 13.415/2017 são apresentados como ferramentas de flexibilização e de valorização do protagonismo juvenil, mas, na prática, reproduzem a segmentação: sua implementação se dá de maneira desigual conforme o tipo de instituição. Enquanto redes privadas, dotadas de mais recursos, maior capacidade de ofertar trajetórias diferenciadas e maior prestígio simbólico, conseguem diversificar e personalizar percursos, muitas escolas públicas ficam restritas a itinerários limitados, com infraestrutura precária, menor oferta de docentes qualificados e percursos de menor densidade teórica. Esse descompasso reforça o dualismo perverso, naturalizando novas formas de

hierarquização escolar e social sob a retórica da escolha e da igualdade de oportunidades.

Essa lógica de segmentação e de responsabilização individual insere-se num padrão mais amplo de reformas educacionais brasileiras que não enfrentam, de maneira articulada e contínua, as condições concretas de funcionamento das escolas. Como observa Saviani,

As várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (Saviani, 2008a, p. 7).

Ao adotar intervenções episódicas, desprovidas de continuidade, manifestada na sequência interminável de reformas que “recomeçam da estaca zero”, e por uma resistência histórica das elites à consolidação de uma educação pública robusta, que ignoram carências estruturais, como escassez de recursos, falta de infraestrutura e formação docente insuficiente, essas reformas transferem para os sujeitos individuais o ônus de superar limites sistêmicos, intensificando, em vez de corrigir, os mecanismos de exclusão e segmentação social.

Nesse contexto, o Novo Ensino Médio corre o risco de cristalizar o dualismo denunciado por Libâneo, ao institucionalizar percursos formativos distintos em um sistema já marcado por fortes clivagens regionais, econômicas e pedagógicas. O resultado é a manutenção de uma formação crítica e propedêutica destinada prioritariamente aos estudantes das elites e das redes privadas, enquanto os jovens da escola pública têm acesso limitado a conteúdos fragmentados e habilidades instrumentais.

Essa crítica ao aprofundamento do dualismo perverso é aprofundada por Libâneo (2018), que evidencia que tais desigualdades não decorrem de contingências acidentais, mas são reforçadas por reformas educacionais moldadas por uma racionalidade neoliberal global. O autor denuncia como organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a Organização

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm promovido agendas que reconfiguram os fins da escola pública, deslocando o foco da formação integral para a mensuração de habilidades orientadas ao mercado. Nesse sentido, o Banco Mundial, por exemplo, advoga a chamada “aprendizagem para todos”, cujo centro não é o desenvolvimento humano amplo, mas a verificação de que os egressos possuam conhecimentos e competências diretamente vinculados às demandas do mercado de trabalho (Banco Mundial, 2011).

Essa concepção instrumental de aprendizagem sustenta reformas que definem qualidade educacional com base em resultados mensuráveis, centrados em desempenho e avaliações externas padronizadas. Essa ênfase na quantificação, segundo Libâneo (2018), comprometem a função formativa da escola pública, desvalorizam o conhecimento científico e afetam profundamente as diretrizes curriculares nacionais, reforçando assim, a reprodução das desigualdades. Nesse sentido, Libâneo observa que, no projeto neoliberal para a educação das camadas populares,

[...] os aspectos pedagógico-didáticos ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade (Libâneo, 2018, p. 57).

Tal imposição e dependência crescente de avaliações externas e indicadores comparativos transforma a qualidade da educação em mercadoria, legitimando uma racionalidade de mercado que obscurece seus fins democráticos e formativos. Ao privilegiar métricas e rankings, reproduz-se uma lógica gerencial que desloca e esvazia seus fins formativos a produtos mensuráveis, naturalizando desigualdades sob a aparência de “comparabilidade” e “eficiência”. Em contraposição a essa visão instrumental, é necessário resgatar a concepção da educação como um fenômeno histórico, social e político: uma prática social situada, orientada à formação integral dos sujeitos e não à mera produtividade. Como observa Libâneo,

A educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos (Libâneo, 2008, p. 111).

Essa compreensão ampla do que seja educar entra em contradição com os mecanismos contemporâneos de gestão educacional que, ao mesmo tempo em que cobram resultados quantificáveis, precarizam e desprofissionalizam o magistério. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a precarização e desprofissionalização do magistério, agravada pelas diretrizes curriculares que reduzem a formação docente a competências técnicas. Esse enquadramento implica o controle do trabalho do professor por meio de procedimentos e normas rígidas, metas quantitativas e exigência de cumprimento rápido de etapas para atendimento a índices de desempenho e critérios explícitos de competitividade. Essa redução da formação de professores a um conjunto de competências puramente técnicas, acabam por enfraquecer a sólida preparação pedagógica e teórica do magistério, intensificar a sobrecarga de trabalho docente, restringir sua autonomia profissional e precarizar as relações laborais, tudo em nome da manutenção de um ensino público de baixo custo e baixa qualidade. Como observa Libâneo; Freitas e Silva,

O que importa é manter na escola pública a oferta de uma educação de baixa qualidade a baixo custo, subsumida na intensificação do trabalho do professor, da restrição da sua autonomia profissional, precarização das relações de trabalho, controle do alcance de metas quantitativas mediante bonificação e punições (Libâneo et al, 2018, p. 126).

Essa lógica desconfigura a profissão docente, transformando educadores em executores de rotinas predefinidas e comprometendo sua função reflexiva e emancipatória na construção de um projeto educativo verdadeiramente democrático. Ao não oferecer uma compreensão ampla e crítica das dimensões sociais que permeiam o ambiente escolar, a formação de professores tende a reforçar o *status quo*, impedindo a emergência de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Essa concepção reduzida impede que a prática pedagógica se torne um instrumento de transformação e, em vez disso, consolida formas de ensino que reproduzem as desigualdades já existentes. A formação inadequada dos educadores, conforme apontado por Libâneo, contribui para a manutenção das desigualdades por meio da adoção de práticas descontextualizadas e de uma abordagem que fragiliza o potencial transformador da escola.

Compreende-se, portanto, ao analisar as políticas educacionais vigentes, que elas têm provocado alterações severas na dinâmica interna das escolas, marcadas por práticas que, do ponto de vista educacional e social, se revelam desumanas, excludentes e antidemocráticas. Segundo alertam Libâneo et al (2018, p. 126-127), esses efeitos configuram o modelo de formação a que está submetida a atual geração de crianças e adolescentes na rede pública, com implicações como: “ensino restrito a conteúdos elementares”, que limita o desenvolvimento de processos mentais superiores e impede a apropriação de saberes mais complexos capazes de fomentar o pensamento crítico e a reflexão profunda sobre a realidade; “preparação instrumental para o mercado de trabalho”, pautada por uma formação apressada e funcional, sob o argumento de garantir futura empregabilidade aos estudantes de origem popular — promessa, porém, pouco factível tanto pela insuficiência de condições oferecidas pela própria escola, quanto pela tendência global de retração de vagas de trabalho decorrente das reestruturações capitalistas contemporâneas; e “modelagem de sujeitos como cidadãos-consumidores”, imersos em valores típicos da ética empresarial — individualismo, competição, imediatismo, consumismo e a noção de sucesso pautada no rendimento econômico-financeiro — em detrimento de princípios de humanização, solidariedade e justiça social.

Essa configuração demonstra como as diretrizes atuais acabam por comprometer não apenas a qualidade do ensino, mas também a capacidade das escolas de formar sujeitos críticos e plenos de agência social. Em todos esses aspectos, configura-se um modelo de escola pública de baixo custo e qualidade reduzida, voltado à reprodução de mão de obra minimamente preparada, tal como enfatiza Libâneo et al (2018). Esses três eixos serão aprofundados nos capítulos seguintes, que examinam, respectivamente, o redesenho curricular, os efeitos do monitoramento por resultados e as implicações na formação cidadã.

Diante desse cenário, torna-se urgente compreender os impactos do Novo Ensino Médio à luz do neoliberalismo vigente, bem como suas repercussões no incremento de desigualdades escolares e desigualdades sociais.

Isso requer desvendar como reformas aparentemente neutras podem, na verdade, reproduzir, e até intensificar, desigualdades educacionais

históricas, aprofundando o abismo entre diferentes grupos sociais sob a aparência de modernização e eficiência.

1.3 Superando a Visão de Educação Escolar como Lugar de Produção e Manutenção da Desigualdade

As análises que compreendem a escola como produtora ou reprodutora das desigualdades sociais têm papel fundamental na crítica à falsa neutralidade das instituições educacionais. Entre essas, destaca-se a obra de Bourdieu e Passeron (1975), cuja teoria do capital cultural revela os mecanismos sutis pelos quais a escola legitima as diferenças sociais, tratando como naturais as desigualdades socialmente construídas.

Para os autores Bourdieu e Passeron (1975), a escola é compreendida como instrumento simbólico do Estado, cuja função é reforçar o domínio das classes dominantes, mantendo a ilusão de mérito e igualdade.

Contudo, embora a abordagem bourdieuiana tenha sido essencial para desmascarar as dinâmicas de exclusão institucional, sua concepção apresenta limites importantes, especialmente por seu caráter estruturalista e determinista, que restringe o papel da escola a um aparelho de legitimação. Não há, em Bourdieu, espaço claro para a agência dos sujeitos ou para o potencial de reinvenção da prática pedagógica. Ao tomar a desigualdade como estrutural e quase intransponível, sua teoria corre o risco de esvaziar os caminhos de resistência e transformação possíveis no interior da própria escola.

Há um movimento teórico e prático que contesta a visão de que a escola, inevitavelmente, funciona apenas como mecanismo de reprodução das hierarquias sociais. Esse movimento revela-se como resistência à perspectiva da educação escolar como instrumento de produção e manutenção da desigualdade.

Todavia, em contraposição a essa leitura predominantemente reprodutivista, pensadores como Freire (1970), Charlot (1998), Dubet (2004; 2011) e Libâneo (2012; 2018) defendem que a escola, embora inserida em estruturas desiguais, pode ser também um espaço de resistência e transformação. Esses estudiosos apontam para a necessidade de integrar a análise “bourdieuiana” com outras perspectivas que possam oferecer uma visão

mais dinâmica e menos estática das relações entre escola e sociedade. Eles reconhecem os limites estruturais da escola, mas enfatizam seu potencial de resistência e transformação; reconhecem que a escola está imersa em contradições estruturais, mas apostam no seu potencial emancipador por meio de uma prática pedagógica crítica e dialógica

Freire enfatiza a educação como prática de liberdade e conscientização; Libâneo sustenta o papel da escola pública na democratização do saber e na superação do dualismo perverso; e Dubet destaca a experiência escolar como terreno de disputas simbólicas, capaz de abrir brechas para práticas emancipatórias. Nesse sentido, Charlot (1998) avança ao problematizar o lugar da escola para além da função meramente reprodutiva. Ao analisar as relações entre jovens, inserção social e trabalho, Charlot destaca que a experiência escolar não pode ser reduzida a um mecanismo de reprodução de desigualdades, mas deve ser entendida como espaço de construção de sentido, de identidades e de trajetórias diversas, onde a exclusão é vivida de forma diferenciada. Sua contribuição abre espaço para compreender que, mesmo em contextos marcados por desigualdade, a escola constitui-se também como campo de possibilidades.

É justamente nessa mesma direção que Dubet (2004) propõe um deslocamento teórico fundamental. Ao invés de reduzir a escola a um reflexo da estrutura social, Dubet propõe uma análise centrada nas experiências vividas pelos sujeitos, reconhecendo que as desigualdades podem ser reproduzidas, atenuadas ou reconfiguradas a partir das práticas escolares.

Em sua obra “O que é uma escola justa?”, Dubet (2004) desloca o debate do determinismo estrutural para as experiências concretas de alunos e professores, revelando como a retórica da igualdade de oportunidades, longe de eliminar as disparidades, tende a reproduzi-las internamente à escola. Mesmo com acesso quase universal, “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”, gerando frustração entre os que acreditaram no mérito puro: “esse modelo gerou decepção” (Dubet, 2004, p. 542). A crueldade meritocrática se manifesta quando os “vencidos” — alunos que fracassam — são responsabilizados pelo próprio insucesso, perdendo autoestima e motivação, enquanto o sistema legitima suas falhas como fruto supostamente neutro do mérito. Para ir além dos limites desse modelo, Dubet (2004, p. 546), defende que

a justiça escolar se constrói pela ação pedagógica que compensa as diferenças, “em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos”. Além disso, para Dubet, uma escola realmente justa deve tratamento digno aos vencidos, oferecendo novas oportunidades educacionais e reconhecendo a relevância do ensino técnico-profissional: “os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar [...]” (Dubet, 2004, p. 552).

Dessa forma, Dubet apresenta um contraponto à visão da escola como mero instrumento de manutenção das desigualdades, apontando caminhos de intervenção pedagógica que combinam mérito, compensação e garantia de direitos fundamentais.

Em outra obra importante de Dubet (2001), “As desigualdades multiplicadas”, o autor desloca o foco da simples descrição estatística para a compreensão das desigualdades como processos dinâmicos que se reproduzem e se diversificam no interior das instituições sociais. Ele demonstra que, embora algumas formas de desigualdade sejam atenuadas pela extensão do acesso - como no período dos “Trinta Anos Gloriosos” - outras se amplificam, criando novas hierarquias e exclusões. No campo educacional, Dubet evidencia que a oferta escolar está longe de ser homogênea, beneficiando alunos de grupos sociais mais favorecidos e, assim, produzindo desigualdades próprias ao lado das já existentes:

Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir (Dubet, 2001, p. 13).

Essa abordagem reforça a crítica ao determinismo estrutural de Bourdieu, pois aponta a escola não apenas como aparelho reprodutor de desigualdades, mas como agente ativo — capaz de multiplicar ou atenuar injustiças por meio de decisões pedagógicas, curriculares e organizacionais. Ademais, defende-se que a resistência a esse ciclo de “desigualdades multiplicadas” deve emergir também no interior da própria instituição, por meio da adoção de práticas inclusivas e redistributivas que desconstruam tais disparidades.

Por isso, segundo Dubet, é necessário que a justiça escolar se fundamente também em mecanismos internos à instituição, capazes de contrabalançar os efeitos das desigualdades de origem, por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas e políticas curriculares comprometidas com a equidade.

Já em sua obra “Mutações cruzadas: a cidadania e a escola”, Dubet (2011) oferece aportes relevantes ao debate, ao defender que a escola pode resistir à reprodução das desigualdades. Ao discutir a cidadania do passado e do presente, tomando como referência a “escola republicana francesa, cujo interesse vem do fato de ter sido deliberadamente pensada como a escola da cidadania” (Dubet, 2011, p. 289), o autor convida a reflexões sobre as contradições e paradoxos que atravessam a escolarização contemporânea.

Dubet (2011) demonstra como a educação se estruturou em torno de um “programa institucional”, uma forma escolar particular, composto por normas, rotinas e convenções que, impulsionadas pelas transformações recentes do Estado-nação, redefiniram a essência do trabalho docente e a própria relação pedagógica, caracterizada pela legitimidade do mestre – “mediador entre si mesmo e os princípios universais”, e o aluno – aquele que “identifica-se com o que o mestre encarna”. (Dubet, 2011, p. 294).

A partir desse diagnóstico, Dubet propõe um novo desenho de “cidadania pós-nacional e pós-institucional”, sustentada em práticas deliberativas e na transparência dos direitos, que fundamentam o que denomina de “formação cidadã” (Dubet, 2011, p. 509). Para dar concretude a esse modelo, o autor desdobra a cidadania em três dimensões interdependentes: o “cidadão-nação”, que remete à construção de um imaginário nacional homogêneo; “o sujeito autônomo”, relacionado à liberdade de consciência e à responsabilidade individual; e a “competência cidadã”, compreendida como a capacidade prática de deliberar e agir em espaços democráticos.

Ao propor a renovação do programa institucional escolar por meio de práticas deliberativas, contratos sociais locais e da “transparência dos direitos”, Dubet reforça a tese de que a escola pode não apenas reproduzir desigualdades, mas também constituir-se num espaço de resistência e transformação social, atenuando efeitos de exclusão através de ações internas comprometidas com a justiça e a participação democrática (Dubet, 2011, p. 304).

Para Dubet, mesmo atravessada por tensões e assimetrias, a escola pública mantém-se como um território no qual se pode construir o sentimento de pertencimento e a possibilidade de uma cidadania mais igualitária, desde que orientada por princípios de justiça e solidariedade.

Percebe-se, portanto, que Dubet reconhece a complexidade da desigualdade, mas aposta no papel ativo da escola, concebendo-a não apenas como espaço de instrução, mas como ambiente de formação cidadã e de convivência plural. Seu pensamento oferece uma alternativa teórica potente à lógica reprodutivista, ao indicar que a justiça escolar se concretiza também por meio da ação cotidiana dos educadores e das escolhas institucionais. Sua crítica reside no risco de se aceitar uma escola “naturalmente injusta”, legitimada por um discurso meritocrático e competitivo, frequentemente mascarado pela retórica da liberdade de escolha.

Dessa forma, mesmo imersa em contradições, a escola pública preserva recursos teóricos e operacionais para reafirmar sua função cidadã e promover uma cidadania mais igualitária, orientada pelos valores de justiça e de solidariedade, contrapondo-se à lógica excludente e à perpetuação das desigualdades.

No contexto brasileiro, Libâneo (2012) aprofunda essa análise ao examinar criticamente a reprodução da desigualdade escolar a partir de um dualismo estrutural, que contrapõe uma escola pública de formação mínima, direcionada às classes populares, a uma escola de excelência reservada às elites. Para o autor, tal modelo manifesta-se na fragmentação curricular, na profissionalização precoce e na seletividade social das trajetórias escolares. No entanto, diferentemente de Bourdieu, Libâneo defende que a escola pode resistir a essa lógica quando orientada por um projeto pedagógico democrático, crítico e comprometido com a transformação social.

De acordo com Libâneo (2004), a formação escolar deve garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e à cultura letrada, entendidos como instrumentos fundamentais para a emancipação social. Tal perspectiva reforça a importância da escola enquanto promotora de uma formação integral, capaz de enfrentar tanto os efeitos da exclusão material quanto da exclusão simbólica, que historicamente afetam os estudantes das classes populares.

A crítica do autor recai sobre a naturalização da fragmentação curricular e o esvaziamento de conteúdos destinados aos alunos mais pobres. Como adverte Libâneo (2004, p. 82), “reduzir os conteúdos de ensino destinados aos alunos pobres é negar-lhes o direito ao saber, perpetuando sua exclusão social”. Nessa perspectiva, denuncia a fragmentação curricular como mecanismo de manutenção da desigualdade, travestido de adaptação pedagógica. Sua proposta, no entanto, é clara: a educação pode e deve ser instrumento de justiça social, desde que comprometida com a universalização do saber de qualidade. Para isso, a escola pública precisa assumir como função social “democratizar o acesso aos saberes sistematizados da cultura e da ciência, tornando-os patrimônio de todos” (Libâneo, 2004, p. 52). Nesse processo, destaca-se o papel do professor, pois, como enfatiza o autor, “a tarefa de ensinar exige do professor domínio do conhecimento, clareza de objetivos e compromisso com a formação cultural dos alunos” (Libâneo, 2004, p. 59). Dessa forma, Libâneo reforça que apenas um currículo consistente, aliado a políticas estruturais, pode assegurar a apropriação crítica do saber sistematizado e contribuir para a superação das desigualdades.

Sua análise integra-se a um projeto coletivo de educação emancipadora, vinculado à implementação de políticas públicas redistributivas e à valorização do trabalho docente. A transformação da escola em espaço efetivo de inclusão social demanda mais do que a simples modernização de práticas ou melhorias na gestão. Exige políticas estruturantes, desenvolvimento de um currículo robusto e valorização do papel central do professor como mediador do conhecimento.

Entende-se, portanto, que autores como Freire (1970), Charlot (1998), Dubet (2004) e Libâneo (2012; 2018) reconhecem os limites estruturais da escola, mas enfatizam seu potencial de resistência e transformação.

No mesmo sentido, Zhao (2020) examina criticamente o papel das avaliações internacionais, em especial o PISA, na padronização das políticas educacionais globais. Para o autor, a imposição de métricas universais desconsidera as realidades locais e aprofunda desigualdades ao difundir uma ideologia meritocrática que responsabiliza os indivíduos por seu desempenho escolar. Ao transformar a educação em objeto de ranqueamento, o PISA

compromete a função cultural e social da escola, priorizando resultados numéricos em detrimento da equidade e da formação humanista.

Zhao (2019; 2020) argumenta que essa lógica de competição global reduz a autonomia dos sistemas educativos e reforça um modelo único de excelência, enfraquecendo a diversidade cultural e a personalização dos processos de ensino. Em contrapartida, defende que resistir à homogeneização promovida por organismos internacionais exige reafirmar a relevância local, a pluralidade dos saberes e a valorização das diferentes formas de talento. Assim, a educação deve ser entendida como direito humano e prática de liberdade, e não como mera adequação a padrões globais.

Essa análise se mostra particularmente pertinente ao contexto brasileiro, em que reformas como o Novo Ensino Médio são justificadas com base em indicadores internacionais, sem considerar as desigualdades históricas e estruturais que marcam a educação pública.

A partir dessas contribuições, é possível afirmar que, embora esses autores reconheçam que a escola, muitas vezes, serve à reprodução das desigualdades sociais, existem alternativas teóricas e políticas que apontam para sua reconfiguração como espaço de justiça social.

A pedagogia freiriana, nesse sentido, recusa a visão da escola como instrumento exclusivamente reprodutor e reivindica seu uso como ferramenta de transformação social. Freire (1970) propõe uma educação como prática da liberdade, fundada na conscientização e no diálogo entre educador e educando. Em oposição à concepção “bancária” de educação, defende um processo pedagógico em que o aluno se reconhece como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade. Tal visão se opõe à naturalização das desigualdades e propõe a escola como espaço de emancipação.

É a partir desse horizonte que esta dissertação se posiciona: é possível resistir à perspectiva da escola como produtora de desigualdades, desde que ela se comprometa com a construção de uma pedagogia democrática, crítica, inclusiva e historicamente situada. A escola pública, mesmo inserida em uma sociedade desigual, não está condenada à reprodução do existente. Ela pode — e deve — ser um espaço de afirmação da cidadania, da diversidade e da construção de uma educação orientada à superação das desigualdades e à realização da justiça social.

CAPÍTULO 2 – AS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO

No capítulo anterior, demonstrou-se que a escola não constitui um espaço neutro, mas sim um território de disputa no qual projetos sociais e políticos convergem, colidem e produzem tanto mecanismos de reprodução quanto possibilidades de resistência às desigualdades. Conforme salientam Dubet (2004, 2011), Libâneo (2012; 2018) e Zhao (2019; 2020), as instituições educacionais operam sob tensões ideológicas que, de um lado, legitimam a ordem vigente por meio da reprodução de valores e práticas hegemônicas e, de

outro, abrem brechas para alternativas transformadoras, reafirmando a escola como espaço de disputa simbólica e social.

É nesse contexto de embates simbólicos que se insere o Novo Ensino Médio, entendido não apenas como uma atualização administrativa, mas como expressão de um projeto societário específico. Amparada pela Lei nº 13.415/2017, tal reforma promove uma reconfiguração profunda do arranjo curricular, da carga horária e da organização das áreas de conhecimento, traduzindo uma racionalidade orientada pela empregabilidade, pelo empreendedorismo e pela formação por competências.

Compreender o alcance e as implicações dessas mudanças exige revisitar a trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil, considerando seus propósitos fundantes, as controvérsias que marcaram sua configuração e os discursos que legitimaram — e continuam a legitimar — suas sucessivas reformas. Para esse exercício, tomam-se como referência a obra clássica de Otaíza Romanelli (1986), *História da Educação no Brasil*, bem como estudos que analisam a dualidade estrutural do Ensino Médio em diferentes períodos, a exemplo de Melo (2018), Cury (2002; 2008), Kuenzer (2000) e Saviani (2009; 2013).

O objetivo deste capítulo é, portanto, contextualizar o Ensino Médio na política educacional brasileira, destacando a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 no marco do neoliberalismo. Para isso, propõe-se, primeiramente, uma recapitulação dos marcos históricos essenciais da educação nacional, com ênfase no Ensino Médio, seguida pela análise das inovações e dos desafios introduzidos pelo Novo Ensino Médio.

2.1 O Ensino Médio brasileiro: aspectos histórico-estrutural e sua dualidade

A história do Ensino Médio no Brasil revela a complexidade e os conflitos que atravessam a construção das políticas públicas educacionais voltadas à juventude. Nesta seção, traçamos um panorama evolutivo desse nível de ensino, enfatizando sua historicidade e as tensões que estruturam sua dupla função social. Retomando a tese de Melo (2018), compreende-se o Ensino Médio como atravessado por uma dualidade persistente: de um lado, a escola

voltada à formação da elite dirigente; de outro, aquela orientada à rápida habilitação profissional e à reprodução material da ordem vigente. Para apreender tal complexidade, a análise é organizada em períodos-chave, examinando como leis, projetos políticos e lutas sociais moldaram o papel do Ensino Médio na trajetória nacional.

2.1.1 Da Escola Jesuítica à República Oligárquica: os alicerces do Ensino Secundário (séculos XVI–1930)

O ensino secundário brasileiro tem suas origens vinculadas às missões jesuíticas do período colonial, que, desde o século XVI, tinham como finalidade principal a catequese e a formação de quadros administrativos e religiosos para a colônia. Conforme assinala Cury (2002), esse modelo inicial já se estruturava de forma seletiva, privilegiando os interesses das elites e da Igreja, e restringindo o acesso ao saber sistemático a uma pequena parcela da população considerada “digna” de frequentar os bancos escolares. Essa lógica excludente perpetuou-se ao longo dos séculos seguintes, de modo que a transmissão do conhecimento formal permaneceu “reservada aos bacharéis e aos teólogos, autorizados pela Igreja católica”, enquanto à maioria das classes populares restava apenas a cultura oral e a catequese voltada à obediência (Cury, 2002, p. 257).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, inaugurou um novo ciclo de modernização seletiva, que, em vez de atenuar, reforçou as desigualdades históricas. A criação de cursos superiores voltados para áreas como Medicina, Engenharia e Direito, segundo Milanesi (1998), respondia mais às necessidades do Estado e da elite do que à democratização do ensino. O currículo, inspirado no modelo francês, objetivava formar quadros especializados para o setor produtivo exportador, sem contemplar o acesso amplo à educação. Esse processo, contudo, esteve longe de significar a universalização do ensino ou a promoção da cidadania para todos.

Mesmo após a Independência, a Constituição de 1824, ao abolir as antigas corporações de ofício, pouco contribuiu para a democratização do ensino, pois não apresentou alternativas de formação profissional para os setores populares. O caráter restritivo e excludente da educação escolar

prolongou-se durante todo o período imperial, refletindo uma lógica elitista e seletiva que, como destaca Cury (2008), “por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (Cury, 2008, p. 294). A criação do Liceu Gonçalves de Andrade (1826) e o Colégio Pedro II (1837), instituições de elevado prestígio, foi direcionada quase exclusivamente aos filhos da elite urbana do Rio de Janeiro, evidenciando que o acesso à educação formal permaneceu condicionado à origem social. Liceu

O contexto brasileiro, portanto, é marcado por um processo histórico em que a educação pública foi concebida como privilégio e não como direito universal. Como afirma Cury (2002), para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos, predominando uma lógica de exclusão segundo a qual “era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral, cabendo-lhes um tipo de catequese em que o ‘outro’ deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil” (Cury, 2002, p. 257). O acesso às cadeiras de Filosofia, Matemática e Línguas Clássicas era restrito e operava como mecanismo de distinção social.

Vale destacar que, em países de passado colonial como o Brasil, as barreiras à universalização do ensino foram agravadas por fatores históricos e culturais que extrapolam a dimensão econômica. Como observa Cury (2002), nos países colonizados,

[...] à conquista do direito à educação, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis (Cury, 2002, p. 256-257).

Assim, entre os séculos XVI e 1930, o ensino secundário brasileiro consolidou-se como um espaço de reprodução das hierarquias sociais e exclusão, acompanhando “muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza” (Cury, 2002, p. 258). Esse modelo só começaria a ser tensionado de modo mais efetivo a partir das reformas educacionais do século XX.

Ainda que avanços legais tenham sido proclamados ao longo do tempo, apenas proclamar o direito à educação em normas legais não assegurou

a superação das desigualdades estruturais nem eliminou os mecanismos de exclusão perpetuados ao longo da história brasileira. Nessa perspectiva, o autor destaca o papel fundamental da educação básica como direito e como “alicerce e caminho” para a cidadania (Cury, 2008, p. 293). No entanto, critica a “dramática situação fática cuja existência é indicadora da permanência do velho”, pois “a chamada à modernização conservadora permitia o avanço econômico pela manutenção de formas arcaicas de poder” (Cury, 2008, p. 296-297).

Permanece evidente que a simples formalização do direito à educação não foi capaz de romper a lógica excludente herdada do período colonial e imperial. Persistem mecanismos estruturais de exclusão e diferenciação, o que exige não apenas mudanças legais, mas também transformações profundas no campo social, político e econômico. Nesse sentido, é importante ressaltar que “o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito” (Cury, 2002, p. 253). Assim, mesmo a formalização do direito não significou sua efetivação, pois a escolarização brasileira permaneceu profundamente condicionada pelas disputas sociais e políticas e pela persistência de privilégios históricos.

Enquanto países europeus, a partir do século XIX, avançavam gradualmente para a universalização do ensino básico, o Brasil permaneceu com uma estrutura dual: o acesso ao ensino de qualidade seguia sendo privilégio de poucos. Mesmo reformas como o projeto de Rui Barbosa (1882), em prol do ensino profissional, e as tentativas de D. Pedro II em reformar o ensino, esbarraram em resistências políticas e na ausência de compromisso real com a inclusão social. Cury (2008) destaca que a luta pelo direito à educação no Brasil sempre foi marcada por avanços e retrocessos, alternando períodos de expansão formal do acesso com políticas excludentes ou de alcance restrito.

No final do Império e início da República, diante dos debates em torno da abolição da escravidão e da proclamação do novo regime, evidenciaram-se as limitações de um modelo educacional orientado pela lógica elitista e excludente. Como enfatiza Cury (2002), a democratização da educação exige não apenas expansão de vagas, mas mudanças profundas nas finalidades,

conteúdos e práticas pedagógicas, para que a escola se torne espaço efetivo de cidadania e justiça social.

Esse duplo desígnio da escola — formar a elite letrada e, ao mesmo tempo, prover mão de obra para as demandas econômicas — permaneceu como traço definidor da educação secundária brasileira, inaugurando uma tensão que atravessa toda a sua história.

De acordo com Saviani (2009), a estruturação da educação ao longo da história brasileira reflete os interesses do modo de produção vigente, sendo marcada, especialmente no período imperial, por um viés conservador e excludente. O acesso ao saber elaborado era monopolizado pelas elites, restringindo-se aos interesses da classe dominante e dificultando avanços rumo à democratização efetiva do ensino. Assim, a escolarização funcionava como mecanismo de reprodução da cultura e dos valores dominantes, limitando o potencial emancipador da educação.

O legado jesuítico, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus (1759) e a posterior reorganização das escolas, manteve o viés propedêutico, sem articulação com a realidade local. As instituições herdaram métodos e formas europeus sem contextualização, o que restringiu drasticamente sua relevância social — o ensino era desconectado da realidade colonial, funcionando como mera imitação de modelos europeus.

No final do século XIX, o ensino secundário brasileiro começou, ainda de forma incipiente, a discutir a ampliação do acesso para além das elites tradicionais. No entanto, inexistia legislação ou orientação nacional que estruturasse esse processo. Apenas com a Proclamação da República e a Constituição de 1891 abriu-se espaço para alguma participação federal na educação, ainda que limitada. Mesmo assim, a consolidação de um ensino médio republicano só ocorreu efetivamente nas décadas seguintes, preservando as características dualistas herdadas dos períodos colonial e imperial. Durante a Primeira República, apesar do novo regime político, prevaleceu a influência das oligarquias regionais, e o sistema educacional permaneceu basicamente inalterado em sua estrutura fundamental. Como salienta Saviani (2009), a educação brasileira organizou-se de forma dualista: de um lado, uma escola secundária propedêutica e humanista voltada para as elites; de outro, uma

formação técnica e profissionalizante destinada às camadas populares, reforçando a divisão social do acesso ao conhecimento.

Em síntese, as análises de Saviani (2009) e Cury (2002; 2008) revelam que o ensino secundário, sob as denominações de “aulas de humanidades” ou “colégios régios”, servia à legitimação do monopólio cultural das elites, sem perspectiva de universalização. Neste período, a ênfase na formação clássica e clerical prevaleceu, sem diálogo com as necessidades locais ou com a maioria da população, gerando uma dissociação entre escola e sociedade colonial. Desde então, o sistema conviveu com itinerários propedêuticos e formações práticas para ofícios, prenunciando o duplo projeto educativo que marcaria o Ensino Médio até a contemporaneidade.

Essas características fundacionais do ensino secundário brasileiro lançaram as bases para o modelo dualista que se consolidou sob a Primeira República e que, a cada reforma posterior, alterna entre avanços retóricos de democratização e recuos estruturais de manutenção dos privilégios. Como aponta Cury (2008), a efetivação do direito à educação no Brasil depende não apenas de reformas legais, mas também de transformações profundas nos campos social, político e econômico, bem como do reconhecimento das diferenças e do enfrentamento das desigualdades históricas que ainda persistem.

Diante desse quadro histórico de limitações estruturais e da persistência do dualismo no ensino secundário ao longo dos séculos XVI ao XIX, o início do século XX inaugura uma nova etapa de disputas e reformulações no cenário educacional brasileiro. Esse novo contexto, marcado tanto por promessas de expansão quanto pela manutenção de mecanismos seletivos, foi fundamental para aprofundar – e em muitos casos ressignificar – as desigualdades históricas que atravessam o Ensino Médio. É a partir dessa conjuntura, especialmente com as transformações da Era Vargas e o debate suscitado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que se delineiam novas tensões entre democratização e exclusão, elementos decisivos para compreender como tais desigualdades persistem e se reatualizam no contexto neoliberal contemporâneo.

2.1.2 Entre Expansão e Reformulação: o Ensino Secundário na Era Vargas e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930–1942)

Até 1930, o ensino no Brasil funcionava de forma fragmentada. Até então, a estrutura do ensino já existente, “nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação” (Romanelli, 1986, p. 131). Em grande parte do país, o ensino secundário era oferecido apenas como cursos preparatórios de caráter exclusivamente propedêutico.

A partir de 1930, o sistema escolar brasileiro passou por alterações estruturais decisivas em resposta às mudanças político-econômicas desencadeadas pela Revolução de 1930. Até então, a escola permanecera praticamente inalterada desde o período jesuítico; a partir de 1930, porém, as exigências de qualificação para o trabalho industrial e urbano passaram a tensionar o sistema escolar. Romanelli (1986), demonstra como a expansão capitalista determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais, levando a um aumento expressivo de matrículas que, entretanto, não acompanhou a qualidade necessária, resultando em oferta insuficiente de vagas, baixo rendimento do sistema e discriminação social acentuada, abrindo fissuras entre o modelo escolar herdado e as competências exigidas pelo mercado.

Entretanto, a educação brasileira, até então reservada a parcelas minoritárias da população, só começou a ser questionada em escala nacional com o advento da industrialização, um processo tardio e gradual que só se consolidou a partir da década de 1930. Romanelli (1986), demonstra que a partir de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação, impulsionado tanto pelo aumento demográfico quanto pelo processo de urbanização.

Neste contexto, foi promulgada a Lei Francisco Campos que representou o primeiro passo para criar uma estrutura nacional para este nível de ensino. Instituída pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário em nível nacional e publicado no Diário Oficial em 1º de maio de 1931, marcou o primeiro enquadramento oficial e

orgânico do ensino secundário brasileiro, em substituição aos regimes estaduais fragmentados. Esta lei estabeleceu um currículo vasto estruturado em séries, com frequência obrigatória, dividindo o ensino secundário em dois estágios: um básico de cinco anos e outro complementar de dois, cuja conclusão passou a ser requisito para acesso à universidade. Ademais, essa lei consistiu em padronizar todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, sendo sujeitos à mesma inspeção federal, e deu às mesmas oportunidades às escolas particulares para que adotassem as normas do decreto e se submetessem a esse controle.

Ao traçar novas diretrizes organizacionais para a educação, inexistentes até então, esta lei inovou o sistema escolar. Porém, até que ponto esta reforma, instituída pela Lei Francisco Campos refletiu as contradições contidas na época, principalmente sob a forma como o poder vinha sendo estruturado? Romanelli (1986) reconhece que a Lei Francisco Campos inaugurou, pela primeira vez, diretrizes organizacionais sistemáticas para o ensino secundário, com currículo seriado, frequência obrigatória e ciclos diferenciados, mas adverte que essas inovações expressavam contradições profundas. Em sua análise crítica, a autora alerta que esses dispositivos legais também instauraram “uma estrutura de ensino altamente seletiva”, rígida e discriminante, reforçando a divisão entre a formação acadêmica e a técnica-profissional, refletindo interesses conservadores e reforçando barreiras sociais: ao impor exames de admissão ao ciclo complementar, provas alicerçadas em conteúdos pouco acessíveis à maior parte dos estudantes, ao garantir privilégios aos filhos das elites e perpetuar a distância entre escola pública e privada (Romanelli, 1986, pp. 141-142). Além disso, ao segmentar rigidamente o ensino secundário em áreas “secundária” e “comercial” sem prever mecanismos de transferência, instituiu dois sistemas estanques, sem mobilidade para atender trajetórias diferenciadas. O desprezo pelo ensino industrial, justamente quando o país acelerava sua industrialização, revela outra limitação: perdeu-se a ocasião de construir uma via profissional coerente com a ideologia do desenvolvimento.

Assim, embora legitimada pelo discurso de eficiência e padronização nacional, organizando o ensino secundário em bases nacionais, a Lei Francisco Campos acabou por cristalizar um modelo educacional liberal-aristocrático – seletivo, excludente e insensível às transformações socioeconômicas –,

deixando intacta a histórica tensão entre democratização formal e exclusão estrutural, que persistiram na estrutura escolar brasileira.

Mobilizações de diferentes setores sociais surgiram como resposta às limitações e contradições da Reforma Francisco Campos. Em favor da expansão do acesso escolar e o clima de otimismo em torno da educação propiciaram, em 1932, a redação de um documento pioneiro: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endereçado tanto ao povo quanto ao governo. Esse texto inaugurou o primeiro esboço de um plano educacional para o país e foi considerado por Azanha (1998) como a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou portanto, um marco ao deslocar a educação da esfera estritamente individual para o campo de responsabilidade coletiva e estatal. Segundo Romanelli (1986, p. 149), finalmente, ao “[...] opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época [...]”. Nesse sentido, ele não apenas expôs as falhas do modelo vigente, como o acesso restrito ao saber, mas também reivindicou a responsabilidade do Estado na garantia de uma escola pública, gratuita e laica, inaugurando uma nova etapa nas lutas por políticas educacionais que ultrapassassem o ciclo das reformas descontínuas e corporativas da educação no Brasil.

A partir da década de 1940, com a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942), instituiu-se formalmente a dualidade estrutural entre o ensino secundário e o técnico-profissional, consolidando uma lógica de separação entre saber científico-humanista e saber técnico. O Decreto estabelecia dois ciclos, o ginasial e o colegial, e previa diferentes percursos formativos, conforme expresso no art. 7º, §2º:

O curso colegial compreenderá o curso clássico e o científico, com fins propedêuticos, e os cursos técnicos de grau médio, com fins de habilitação profissional (Brasil, 1942).

Apesar de seu caráter organizador, a Reforma Capanema reforçou a segmentação educacional por classe social, estruturando uma escola pública funcional à estratificação social e ao projeto autoritário do Estado Novo. O modelo permaneceu praticamente inalterado até a década de 1960, quando as

pressões por democratização do acesso e a expansão do sistema educacional impuseram novas agendas à política educacional.

2.1.3 LDB nº 4.024/1961 e o Decreto-Lei nº 5.692/1971: Flexibilidade e Dualismo do Ensino Médio sob o Regime Militar

Estudos sobre a evolução histórica do ensino médio mostram que as bases atuais da estrutura do ensino brasileiro ocorreram com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), o primeiro quadro normativo nacional verdadeiramente orgânico para o ensino secundário no Brasil.

Em seu artigo 33, a Lei n.º 4.024/61 define que “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (Brasil, 1961, art. 33). O artigo 34 organiza o ensino médio em dois ciclos — o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos — contemplando tanto as disciplinas clássicas e científicas quanto os cursos técnico-profissionais e de formação de professores (Brasil, 1961, art. 34). Já o artigo 35 estabelece composição curricular obrigatória e optativa em cada ciclo, cabendo ao Conselho Federal de Educação indicar até cinco disciplinas iniciais e aos conselhos estaduais complementarem e especificarem a profundidade dos programas; o § 3º assegura um currículo uniforme nas duas primeiras séries do ginasial (Brasil, 1961, art. 35, §§ 1º–3º).

Apesar desse avanço legislativo, Romanelli (1986, pp. 179–182) observa que, na prática, faltaram recursos material e humano para operacionalizar quaisquer inovações e que, na maior parte dos estados, o currículo mínimo permaneceu praticamente inalterado. Ademais, o artigo 13, § único, reforçou o dualismo: “a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais” (Brasil, 1961, art. 13, § único), perpetuando o contraste entre escola para as elites e escola para as massas.

Com o golpe militar de 1964, o Ensino Médio passou a servir prioritariamente à formação de mão de obra especializada, sob o imperativo da “eficiência” e da “produtividade”. Saviani (2008, p. 297) cunha essa orientação como “concepção produtivista de educação”, marcada pelos princípios da

racionalidade técnica, eficiência e produtividade, “máximo resultado com mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”.

A aliança entre a burguesia nacional, o capital estrangeiro e os setores militares encontrou na LDB/61 o instrumento jurídico para dar estabilidade ao novo modelo. Romanelli (1986) destaca que, ao igualar cursos técnicos e acadêmicos para efeitos de acesso ao ensino superior, a lei aprimorou a padronização, mas preservou exames de admissão e currículo seriado que continuaram a favorecer quem já dispunha de melhor infraestrutura escolar. Melo (2018) reforça que, na prática, as escolas técnicas federais foram privilegiadas em relação às estaduais e municipais, aprofundando a segmentação do sistema.

Para Romanelli (1986, p. 181), a LDB n.º 4.024/61 foi um progresso em matéria de legislação ao permitir “a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação”, embora, na prática, as escolas mantiveram o mesmo currículo de antes, devido à escassez de recursos materiais e humanos.

Portanto, ainda que tenha representado um marco na regulamentação do ensino médio em nível nacional, a Lei n.º 4.024/61 manteve a separação estrutural entre as vias propedêutica e técnico-profissional, cristalizando um modelo dualista de “escola para as elites” e “escola para as massas”. Esse arranjo comprometeu qualquer proposta de educação emancipatória e perpetuou a exclusão social, na medida em que não enfrentou suas raízes políticas, econômicas e sociais. O artigo 13, parágrafo único, reforça essa divisão ao estabelecer que “a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais” (BRASIL, 1961, art. 13). Com isso, a LDB/61 acabou por reproduzir a estrutura desigual do ensino médio, restringindo o acesso ao saber científico àqueles que já dispunham de capital cultural e social. Posteriormente, com a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 12 de fevereiro de 1962 e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em setembro do mesmo ano, parecia anunciar-se, como observa Romanelli (1986), um projeto de coordenação e expansão escolar.

Romanelli (1986, p. 15), observa que “as mudanças que se processaram no desenvolvimento brasileiro, a contar de 1964, atingiram o setor

educativo”. Sob o imperativo da “eficácia” e da “produtividade”, o governo definiu o Ensino Médio como etapa fundamental para a preparação de mão de obra qualificada, subjugando finalidades formativas e críticas a metas de crescimento econômico, consolidando assim, um modelo tecnocrático de ensino.

Entretanto, esse arcabouço normativo ocorreu num contexto político-econômico marcado pelo otimismo desenvolvimentista do Plano de Metas “50 anos em 5” (Saviani, 2008, p. 292), e pelas crescentes tensões de classe. Enquanto o PNE de 1962 apontava metas de universalização e melhoria educacional, as disputas em torno da nacionalização da indústria e do controle social sobre o sistema escolar já anunciavam um novo reordenamento do poder. Foi nesse cenário que, menos de dois anos depois, o golpe civil-militar de 1º de abril de 1964 recolocou a educação no centro de um pacto entre Estado, capitais interno e externo, e forças conservadoras, prelúdio de uma reforma produtivista e excludente que tornaria a escola mais funcional ao mercado do que à cidadania.

Na mesma medida em que o “50 anos em 5” de Kubitschek projetava uma nação autossuficiente, a educação foi reconduzida a um papel estritamente funcional. O otimismo desenvolvimentista dos anos 1960, fundamentado no Plano de Metas, expressava um ideal de modernização que mais reforçava a lógica de mercado do que promovia a inclusão social, resultando numa educação produtivista, orientada pela máxima eficiência e pela preparação técnica, em detrimento da formação crítica e cidadã.

Esse vínculo estreito entre Estado, indústria e escola ficou evidente com o golpe de Estado de 1964. Romanelli (1986, p. 152) destaca que a aliança entre burguesia e setores militares encontrou na educação um instrumento de controle social, sobretudo ao priorizar a expansão do ensino profissional – “um ensino destinado às classes menos favorecidas” - que atendiam às necessidades de mão de obra especializada, sem questionar as condições de desigualdade estrutural herdadas da República Velha. Esse movimento, segundo Melo (2018), materializou-se na consolidação de políticas que favoreciam as escolas técnicas federais em detrimento das estaduais e municipais, aprofundando a segmentação da oferta educacional.

A Lei n.º 4.024/1961, pioneira na delimitação nacional do ensino médio, formalizou essa orientação. Como observa Romanelli (1986), ao equiparar cursos técnicos e acadêmicos para fins de acesso ao nível superior, a

lei deu um salto de padronização, mas manteve intocados os mecanismos de exclusão: exames de admissão e currículo seriado continuaram a favorecer quem já dispunha de melhor infraestrutura escolar. Melo (2018) reforça que, ao não articular efetivamente o ensino técnico ao mercado interno, a norma perdeu uma oportunidade histórica de alinhar a formação profissional às demandas do desenvolvimento nacional.

Além disso, os acordos com a United States Agency for International Development (USAID) e o fomento a convênios “MEC–USAID” elevaram algumas escolas técnicas ao status de instituições-modelo, reforçando privilégios e criando centros de excelência circunscritos a uma pequena parcela do sistema (Romanelli, 1986). Enquanto isso, o restante da rede pública ficava submetido a uma lógica de máximo resultado com mínimo dispêndio, sem recursos adequados para expansão qualitativa.

Ao revogar a vinculação orçamentária mínima e incentivar a iniciativa privada na Constituição de 1967, o regime militar desmantelou qualquer garantia de financiamento público consistente. Romanelli (1986) enfatiza que, ao abrir caminho para a educação-mercado, a nova Carta sacramentou um modelo dualista: de um lado, elites com acesso a instituições bem equipadas; de outro, massas submetidas a escolas precarizadas.

Em síntese, embora a Ditadura Civil-Militar (1964–1985) tenha consolidado a base industrial do país, a orientação dada à educação, descrita por Saviani (2008) como produtivista e por Cury (2002) como excludente, revela-se um legado ambíguo: produziu avanços em estrutura e normatização, mas falhou em estabelecer uma escola democrática e emancipadora, limitando-se a reproduzir a hierarquia social na forma de circuitos distintos de formação. Como observa Romanelli (1986), o aumento expressivo de matrículas não foi acompanhado pela garantia de qualidade e equidade, aprofundando desigualdades regionais e sociais. Nesse mesmo sentido, Kuenzer (2000) adverte que a profissionalização compulsória e fragmentada reforçou a dualidade estrutural da escola brasileira, destinada a preparar precocemente a juventude das classes populares para o trabalho, em oposição à formação acadêmica reservada às elites.

Embora a LDB de 1961 já tivesse cristalizado o dualismo entre itinerários propedêuticos e profissionalizantes, foi sob o regime militar que essa

separação ganhou corpo definitivo. Segundo Melo (2018), a partir de meados da década de 1970 o ensino médio técnico-profissional passou a ser percebido como uma via de segunda categoria, servindo sobretudo aos interesses das grandes indústrias estatais, enquanto o itinerário acadêmico permaneceu reservado às elites urbanas. Essa hierarquização curricular aprofundou as desigualdades regionais e sociais, pois manteve intacta a lógica de “escola para a classe trabalhadora” versus “escola para ricos”, deixando de promover uma formação integrada e verdadeiramente emancipatória.

Diante da crescente demanda por mão de obra especializada, o sistema educacional brasileiro passou por uma nova reforma com a promulgação da Lei n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971. Essa LDB, orientada pelos interesses do capital, tornou obrigatória a formação profissional no 2º grau, com os seguintes objetivos principais: conter o aumento desproporcional de candidatos ao ensino superior, que não dispunha de vagas suficientes; elevar o contingente de profissionais qualificados para o mercado; e unificar o acesso à universidade, eliminando seu caráter elitista (Melo, 2018). Nota-se que a redefinição da política educacional brasileira incluía, desde suas origens, uma preocupação pela reformulação do modelo de educação primária e média. É importante ressaltar que o novo modelo proposto para o ensino de 1º e 2º graus, fixa como seu objetivo geral:

Art. 1.º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, art. 1º).

Contudo, a exigência de profissionalização não foi acompanhada de recursos adicionais. Assim, as escolas técnicas ficaram encarregadas de atender à formação dos trabalhadores, enquanto as demais instituições de nível médio continuaram focadas na preparação para o vestibular. Sem os investimentos necessários, as redes públicas estaduais e municipais sofreram queda de qualidade, abrindo espaço para a expansão do ensino privado. Esse modelo de profissionalização compulsória mostrou-se ineficaz e, em 1982, a Lei n.º 7.044 finalmente “oficializou o fim da obrigatoriedade da profissionalização do ensino” (Melo, 2018, p. 46).

Neste contexto, Romanelli (1986) destaca que, ainda que a LDB de 1961 tivesse delineado princípios gerais, foi o Decreto-Lei nº 5.692, de 1971, que efetivamente reorganizou o ensino básico e médio, instituindo normas uniformes de duração de cursos, diretrizes curriculares e controles de qualidade. Essa medida consolidou a centralização federal, reduzindo a autonomia dos estados e municípios na definição de seus currículos. A autora mostra como a reforma cristalizou o modelo de itinerários separados, acadêmico e profissionalizante, reforçando o dualismo. A ênfase no caráter “útil” e “produtivo” da formação escolar fortaleceu a lógica tecnicista, posicionando a escola como fornecedora de mão de obra para setores estratégicos da economia.

Em relação ao currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus, fixados pela lei, este passa a articular duas dimensões complementares: a educação geral e a formação específica. A educação geral, predominante no 1º grau, oferece uma base comum de conhecimentos indispensável à continuidade dos estudos. Já a formação específica destina-se, nas séries finais do 1º grau, à identificação de aptidões e à iniciação profissional, ainda que não exerça caráter dominante nesse nível; no 2º grau, assume a função de habilitação profissional, tornando-se, então, a vertente principal. Dessa forma, enquanto a educação geral orienta o prosseguimento do percurso escolar, a formação específica confere a terminalidade e prepara o estudante para o ingresso no mundo do trabalho.

Para Romanelli (1986), a segmentação do currículo pleno em duas dimensões, educação geral, predominante no 1º grau, e formação específica, dominante no 2º grau, acaba por cristalizar um modelo dualista que reforça a lógica seletiva e excludente do sistema escolar. Em sua análise das incoerências da reforma do ensino de 1º e 2º graus, a autora adverte que o primeiro problema encontra-se no (art. 76) que trata sobre a antecipação da iniciação para o trabalho. Romanelli (1986, p. 251) observa que a:

[...] iniciação para o trabalho, ainda que não tenha o objetivo de qualificar profissionalmente, demanda aplicação de recursos para equipamentos e formação de professores, recursos esses mais vultuosos do que os empregados em escolas não profissionais.

Além disso, ainda tem a dificuldade funcional de se obter esse atendimento às diferenças individuais nos setores e zonas mais pobres, “onde o isolamento das famílias e da escola é quase total” (Romanelli, 1986, p. 251). Isso

demonstra a separação entre os percursos “acadêmico” (educação geral) e “profissionalizante” (formação específica) que consolida trajetórias diferenciadas, privilegiando estudantes com maior capital cultural e restringindo a possibilidade de uma formação mais abrangente para aqueles de origens menos favorecidas. Ao conferir prioridade à formação técnica no 2º grau, o currículo subordina o caráter crítico e emancipador da escola às exigências imediatas do mercado de trabalho, tornando secundária a dimensão formativa que visa ao desenvolvimento pleno do educando. Por fim, a inexistência de dispositivos que integrem efetivamente a sondagem de aptidões do final do primeiro grau com os itinerários do segundo grau reduz-se a um diagnóstico superficial, comprometendo a continuidade e a coerência das aprendizagens ao longo da escolaridade (Romanelli, 1986). A autora demonstra, portanto, que a reforma do início dos anos 1970 reforçou a centralidade do Estado na gestão educacional, institucionalizou a separação entre ensino geral e técnico-profissional e introduziu mecanismos de avaliação que, embora voltados à melhoria da qualidade, acabaram por aprofundar as desigualdades de acesso e permanência no sistema.

Entretanto, as mudanças no Ensino Médio instituídas pela Lei nº 5.692/71 revelam um conflito claro entre o governo e os interesses do mercado. O governo buscava reduzir a pressão por vagas na universidade, empurrando jovens para o trabalho; ao mesmo tempo, as empresas queriam mão de obra produtiva e barata. Por isso, o currículo ficou dividido em dois caminhos: um acadêmico limitado no 2º grau e uma formação técnica rasa já no 1º grau. Embora apresentadas como estratégia para alavancar o desenvolvimento e a profissionalização, essas mudanças serviram sobretudo às demandas econômicas, preparando estudantes para funções específicas e aprofundando as desigualdades em vez de oferecer uma educação ampla a todos. Percebe-se, portanto, que as aparentes “brechas” — um itinerário acadêmico reduzido no 2º grau e uma profissionalização contida no 1º grau — serviram menos a uma proposta pedagógica do que a um projeto de barateamento e produtivização dos trabalhadores.

Assim, a narrativa oficial de que a educação é motor de desenvolvimento e de que a tecnicização do Ensino Médio atende às exigências econômicas revela-se, na prática, alinhada às condições objetivas de expansão

do capital, que ela reforça a segmentação social ao produzir perfis de alunos adequados a funções específicas, em detrimento de uma formação integral. Em vez de promover igualdade de oportunidades, essas reformas reproduziram e aprofundaram as desigualdades estruturais, demonstrando que a retórica modernizadora mascarou finalidades que atendiam prioritariamente aos reclamos do mercado.

2.1.4 Do Autoritarismo à Cidadania: o Fim do Regime Militar e o Estatuto Constitucional do Ensino Médio (1985–1988)

Com o declínio do regime militar em 1985 e a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, inaugura-se um novo estágio para a educação nacional, marcado pelo reconhecimento do Ensino Médio como direito fundamental. A Carta Magna, em seu artigo 22, inciso XXIV, atribui à União competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, enquanto a Seção I do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) consagra princípios expressos que norteiam todo o sistema escolar. Entre eles: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e “garantia de padrão de qualidade” (Vita, 1989 apud Saviani, 2013, p. 213).

O artigo 205 eleva a educação a direito de todos e dever do Estado e da família, orientando-a ao “pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Ainda assim, conforme alerta Cury, “a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade [...]” (Cury, 2008, p. 209).

Complementarmente, o artigo 208, inciso I, garante “o atendimento em creches e pré-escolas”, “o ensino fundamental obrigatório e gratuito” e “a progressiva universalização do ensino médio” (Brasil, 1988, art. 208, I), enquanto o § 3º desse mesmo artigo impõe ao Poder Público o dever de “recensar os

educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Brasil, 1988, art. 208, § 3º).

Para assegurar uma base comum de formação, o artigo 210 estabelece a fixação de conteúdos mínimos no currículo do ensino fundamental, de modo a respeitar “os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). O artigo 206, por sua vez, elenca sete princípios do ensino, entre eles: igualdade de condições, pluralismo de ideias, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade, aplicáveis igualmente ao Ensino Médio. Finalmente, o artigo 214 determina que o Estado elabore o Plano Nacional de Educação com metas de universalização do ensino médio, “melhoria da qualidade do ensino”, “formação para o trabalho” e “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988, art. 214, incisos III, IV e V).

Dessa forma, a Constituição de 1988 conferiu ao Ensino Médio um estatuto inédito, alicerçado em universalização, gratuidade, laicidade, gestão democrática e qualidade, fundamentos que inspiraram a LDB nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Como ressalta Saviani (2013, p. 207), “inscreveram-se na Constituição importantes avanços consubstanciados em princípios e medidas”, porém, tais avanços foram em grande parte neutralizados pela carência de regulamentação e de políticas de implementação.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 tenha elevado a educação a direito subjetivo e dever estatal, a prática ficou aquém das expectativas. Como observam Frigotto, Ciavatta e Ramos, “as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram” (Frigotto et al 2005, p. 1088), perpetuando a fragmentação das políticas e o dualismo entre itinerários propedêuticos e técnico-profissionais. Nessa mesma direção, Cury (2005, p. 12) adverte que as políticas inclusivas e compensatórias na educação básica, embora fundamentais, “continuam a sofrer dos mesmos limites e possibilidades que têm acompanhado a nossa evolução histórica”. O autor enfatiza, ainda, que “a situação educacional do país, em contraste com os benefícios que a educação propicia e em contradição com os valores sustentados por uma legislação avançada, é ainda excludente” (Cury, 2005, p. 19).

Embora a Constituição de 1988 represente um marco civilizatório ao consagrar o Ensino Médio como direito universal e dever do Estado, o

descompasso entre texto e realidade mostrou-se irreversível sem um projeto político-educacional capaz de enfrentar as raízes econômicas e sociais da exclusão. A falta de regulamentação imediata, a insuficiência de recursos e a persistência de diretrizes centradas em controle e padronização evidenciam que, mais do que retórica jurídica, a democratização verdadeira exige investimento público continuado, mecanismos de responsabilização e governança participativa, elementos ainda conspicuamente ausentes no cenário educacional brasileiro.

2.1.5 Governo FHC e a Consolidação do Ensino Médio: LDB/96, PCN-EM e Diversificação Curricular (1995–2002)

O reconhecimento constitucional do Ensino Médio pela Constituição Federal de 1988 criou as condições políticas e jurídicas para a promulgação, em 1996, da Lei nº 9.394/96, que redefiniu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para essa etapa.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, o Ensino Médio brasileiro, portanto, foi reposicionado no centro das políticas educacionais, a partir de três eixos principais: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EM) para o Ensino Médio (1998) e a Diversificação de itinerários e permanência escolar.

Representando um marco importante ao reconhecer o Ensino Médio como etapa final da educação básica, atribuindo-lhe um caráter formativo mais amplo, a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (nova LDB), no artigo 35, define como finalidades do Ensino de 2º grau (atualmente Ensino Médio) o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996). Esse dispositivo legal representa, ao menos em seu texto, uma inflexão no modelo historicamente dualista, propondo uma formação mais integral e voltada à constituição de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos. Como dispõe o Artigo 35 da LDB/96:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996, Art. 35).

O que se pretendia com essa nova legislação era instituir uma base educacional unificada, adequada às especificidades do contexto brasileiro, permitindo tanto uma formação de caráter geral quanto a especialização necessária ao exercício de atividades técnicas. Melo (2018), mostra que a educação por ela caracterizada se restringiu ao ensino desenvolvido em instituições próprias a esse fim:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais — consolidadas pela LDB nº 9.394/96 — conferem ao Ensino Médio Integrado um duplo propósito: articular formação geral e qualificação técnica, ao mesmo tempo em que conectam o estudante ao universo profissional e à vida social. O Art. 2º deixa explícita essa vinculação ao estabelecer que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

O próprio texto legal evidencia essa dupla orientação curricular: o art. 22 prevê “o foco na progressão para estudos posteriores”, enquanto o art. 26 estabelece “uma parte diversificada com acréscimo de carga horária” voltada ao desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado (Brasil, 1996, arts. 22; 26). Dessa forma, o currículo do Ensino Médio não se reduz a uma mera opção entre formação humanista ou técnica, mas incorpora deliberadamente uma tensão que norteia toda a sua estrutura.

Nos termos do artigo 35 da LDB, o ensino médio, como fase conclusiva da educação básica, destina-se ao desenvolvimento integral do estudante, incluindo sua formação ética, capacidade de pensamento crítico e autonomia intelectual. O § 1º explicita que “a parte diversificada deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 1996, art. 35, § 1º), superando a simples justaposição de saberes.

Esse ideal de formação integral ganha corpo no § 7º do mesmo artigo, ao centrar-se no projeto de vida do estudante e no desenvolvimento de suas dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais, assinalando uma virada para uma educação verdadeiramente holística (Brasil, 1996, art. 35, § 7º).

Para operacionalizar essa base comum e as trajetórias específicas, o Art. 36 estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 1996, art. 36). Os itinerários, elencados nos incisos I a V, vão de linguagens e suas tecnologias a formação técnica e profissional.

Em consonância, o § 3º abre espaço para o Ensino Médio Integrado (EMI), definindo-o como a “composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, BNCC e dos itinerários formativos” (Brasil, 1996, art. 36, § 3º). Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que o Ensino Médio Integrado deve ser concebido não como mera justaposição entre formação geral e profissional, mas como a efetiva articulação entre ciência, cultura e trabalho, possibilitando ao estudante compreender criticamente a realidade e nela intervir. Essa proposta visa romper com a dualidade estrutural que historicamente reservou às elites uma formação ampla e integral, enquanto destinava às classes populares uma formação instrumental e de caráter compensatório. Nessa mesma direção, Melo (2018) enfatiza que a efetividade social e pedagógica do EMI depende de sua capacidade de concretizar uma formação omnilateral, sustentada pela articulação entre ciência, trabalho e cultura, conforme previsto no Decreto nº 5.154/2004. Para o autor, trata-se de superar a lógica fragmentada e utilitarista que marcou a educação brasileira, visando à constituição de sujeitos integrais em suas dimensões físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas.

A lógica integradora ganha reforço no Art. 39, segundo o qual “a educação profissional e tecnológica [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, art. 39), colocando fim à cisão radical entre formação geral e profissionalizante.

Entretanto, o decreto nº 2.208/97 veio delimitar essa integração. Seu Art. 1º define objetivos restritos para a educação profissional, transição escola-trabalho, especialização e atualização tecnológica, qualificação de jovens e adultos, mas o Art. 5º estabelece que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997, art. 5º), inviabilizando, na prática, a oferta integrada prevista na LDB.

Esse descompasso normativo evidencia o caráter contraditório da legislação: se, por um lado, a LDB de 1996 traça um quadro sofisticado de articulação entre currículo comum e itinerários diversificados, o decreto regulamentar de 1997 reprime o potencial integrador do Ensino Médio Integrado, mantendo a separação estrutural entre formação acadêmica e profissional. Desse modo, as boas intenções constitucionais e legais esbarram em escolhas políticas que reproduzem a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, em vez de superá-la.

Em decorrência da Lei nº 9.394/96, o MEC passou a elaborar documentos orientadores para os currículos escolares da Educação Básica. Neste contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EM) para o Ensino Médio (1997–2000), que fixou metas de expansão de vagas, melhoria da qualidade da educação e redução de desigualdades no sistema de ensino brasileiro.

Contudo, conforme aponta Libâneo (2012), essa concepção de formação ampla e humanista tem sido frequentemente enfraquecida por pressões externas, que submetem o currículo a lógicas pragmatistas, orientadas pela produtividade e pelo desempenho. As contradições do Ensino Médio brasileiro mantiveram-se, com avanços pontuais e recuos estruturais.

Em síntese, no período do governo FHC, o Ensino Médio foi estruturado para conciliar padrões nacionais de qualidade (LDB/96 e PCN-EM) com a flexibilidade requerida pelas realidades regionais, mas manteve tensões

entre suas funções formativas e profissionais, espelhando, ainda, a dificuldade em superar antigas desigualdades de acesso e permanência escolar.

2.1.6 Entre Flexibilização e Inclusão: as Reformas do Ensino Médio no Ciclo do governo sob o Partido dos Trabalhadores (2003–2016)

O ciclo do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal, compreendido entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de agosto de 2016 — período em que Lula da Silva cumpriu dois mandatos (2003–2010) e Dilma Rousseff iniciou o primeiro em 2011, tendo o segundo interrompido em 2016 pelo processo de impeachment — representou uma fase de intensa intervenção normativa e discursiva sobre o Ensino Médio brasileiro. Ao longo desse período, consolidou-se uma complexa articulação entre retóricas de inclusão, formação integral e modernização curricular, ao mesmo tempo em que se aprofundavam, sem ruptura estrutural, as desigualdades históricas e o legado dualista da escolarização média no país.

O que se apresentou, portanto, não foi um movimento unívoco de democratização, mas sim um conjunto de tensões: entre flexibilização e igualdade, entre políticas de acesso e ausência de arranjos de equidade consistentes, entre a ambição de formação crítica e a lógica de responsabilização individual. Tais tensões revelam os limites e contradições de uma reformulação do Ensino Médio em contexto de avanço do neoliberalismo educacional temperado por uma agenda de inclusão formal.

As reformas do Ensino Médio nesse período devem ser compreendidas em um contexto mais amplo de disputas entre agendas de inclusão e racionalidades neoliberais emergentes, tanto na forma de governança quanto nas estratégias de produção de subjetividades escolares. Como Stephen Ball (2012) argumenta, políticas educacionais contemporâneas operam sob uma “nova governança”, na qual o Estado assume menos o papel de provedor e mais o de articulador numa rede complexa composta por fundos filantrópicos, empresas educacionais e organismos estatais, reforçando novas formas de controle e regulação. Simultaneamente, Michael Apple (2006) adverte que a inserção de uma lógica de mercado, centrada em eficiência, padrões e escolha,

pode reconfigurar as desigualdades históricas como meras diferenças de desempenho, disfarçando a persistência de desigualdades estruturais.

Durante os governos do PT (2003–2016), as políticas voltadas ao Ensino Médio procuraram articular “democratização” e “inclusão”, mas acabaram se configurando como reformas adaptativas que não romperam com o dualismo histórico da educação brasileira. Iniciativas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009 e o Programa Mais Educação em 2007 buscavam, respectivamente, flexibilizar o currículo e ampliar a jornada escolar em nome da formação integral.

O ProEMI surgiu do reconhecimento das limitações históricas do Ensino Médio brasileiro, em especial da fragmentação curricular e do dualismo entre ensino propedêutico e técnico. Embora trouxesse em seus documentos a proposta de interdisciplinaridade, protagonismo juvenil e formação integral, a política permaneceu tensionada por contradições estruturais que, em grande medida, reforçaram as desigualdades (Krawczyk; Ferretti, 2017). Ainda que inovador em seus fundamentos, o ProEMI encontrou sérios obstáculos em sua implementação, dada a realidade de intensas desigualdades regionais, carências de infraestrutura e grandes diferenças no acesso ao capital cultural entre as redes de ensino. Essas condições objetivas dificultaram a consolidação de uma inclusão efetiva e limitaram o alcance dos avanços propostos pelo programa.

Apesar de suas limitações, a trajetória do ProEMI evidencia a tensão histórica entre projetos educacionais de inspiração democrática e as barreiras estruturais que limitam sua materialização. Mais do que uma política pontual, o ProEMI simbolizou o esforço do Estado brasileiro em reposicionar o Ensino Médio público como espaço de direito e cidadania, ainda que seus resultados tenham sido contingenciados por desafios históricos não superados.

De modo complementar, o Programa Mais Educação (2007), instituído como política de ampliação da jornada escolar, tinha como objetivo aproximar a escola pública da perspectiva de tempo integral, favorecendo aprendizagens múltiplas e ampliando o repertório cultural dos estudantes. Essas iniciativas buscaram contrabalançar a exclusão e a evasão por meio do aumento do tempo escolar e da oferta de contraturno, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Entretanto, como adverte Saviani (2008), reformas que

não enfrentam as condições concretas de funcionamento das escolas tendem a deslocar para os estudantes e professores responsabilidades que são, em essência, estruturais. Ao se apoiar em oficinas de baixo custo, com reduzida articulação curricular e precariedade na formação dos monitores, o Mais Educação muitas vezes reforçou o papel assistencialista da escola pública em vez de consolidar sua função cultural e científica (Krawczyk; Ferretti, 2017). Para Cury (2005), políticas inclusivas e compensatórias, como essa, esbarram no risco de legitimar a exclusão sob novas formas, já que ampliam a permanência sem assegurar igualdade de condições para o acesso ao conhecimento sistematizado. Kuenzer (2000) complementa essa crítica ao apontar que a ampliação da jornada, sem integração curricular, sem valorização docente e sem acompanhamento de redistribuição efetiva de recursos e de investimentos em qualidade educativa, tende a acentuar a fragmentação da formação, mantendo jovens das classes populares em percursos de menor densidade crítica. Nesse mesmo sentido, Ball (2014) e Zhao (2019; 2020) permitem interpretar o Mais Educação como uma política inscrita na lógica da performatividade e da busca por indicadores quantitativos (escolas atendidas, alunos participantes), em detrimento de uma transformação substantiva do processo educativo.

Além disso, ao ampliar o tempo de permanência escolar sem enfrentar as desigualdades nas condições de vida e suporte extraescolar, essas políticas podem intensificar a responsabilização individual dos estudantes, ocultando a necessidade de políticas intersetoriais para enfrentar os entraves sociais mais amplos. A retórica do “tempo bem aproveitado” acaba, muitas vezes, reforçando uma lógica meritocrática que avalia o esforço individual sem considerar as desigualdades estruturais subjacentes.

Assim, tanto o ProEMI quanto o Mais Educação revelam as contradições de uma política educacional que, embora revestida de um discurso de inclusão e modernização, não rompeu com o dualismo histórico da escola pública brasileira, limitando-se a reconfigurar as desigualdades sob a roupagem da flexibilização curricular e da ampliação do tempo escolar.

Nesse cenário, é importante destacar também a promulgação da Lei nº 11.274/2006. Ela altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Embora dirigida à etapa fundamental, essa mudança teve impactos indiretos no Ensino Médio, ao redefinir a organização da Educação Básica e acentuar os desafios de transição entre etapas. A medida buscava ampliar o tempo de escolarização obrigatória como forma de democratização do acesso, mas, na prática, revelou a persistência de assimetrias entre redes e sistemas, evidenciando a dificuldade histórica de conciliar inclusão formal com a garantia de qualidade e equidade.

Por fim, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, fixou metas de universalização do Ensino Médio, de contenção da evasão escolar e de melhoria do desempenho escolar dos estudantes em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, o Ministério da Educação revisitou parâmetros e diretrizes, colocando ênfase em competências e habilidades, numa tentativa de conciliar exigências de formação para o século XXI e a necessidade de padrão nacional de qualidade.

Entretanto, como argumentam Libâneo (2012) e Kuenzer (2000), ao privilegiar metas normativas e avaliações padronizadas sem mecanismos consistentes de redistribuição de recursos, o PNE acabou reforçando uma lógica de “igualdade formal” que pouco alterou a desigualdade material e simbólica vivida no cotidiano escolar. Cury (2005) acrescenta que o avanço conceitual, ainda que real em termos de linguagem e intenções, se confronta com a realidade de uma escola cuja distribuição de recursos, estabilidade docente e formação continuada persistem como variáveis desiguais.

Esse conjunto de políticas revela, portanto, o que podemos definir como uma inclusão sob regime de condicionalidade: promove-se a inclusão, no entanto, subordinada a padrões de desempenho, responsabilização individual e a uma base comum insuficientemente construída. Libâneo (2007, 2012) denomina esse fenômeno de “dualismo perverso”: a escola de formação mínima para os segmentos mais vulneráveis, enquanto a escola de excelência permanece restrita àqueles que já desfrutam de vantagens históricas.

Esse diagnóstico converge com a crítica de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a reprodução simbólica, para quem reformas superficiais, mesmo sob a égide do pluralismo, mantêm intactas as relações de poder subjacentes quando não enfrentam as condições estruturais de acesso e legitimação do saber.

Em síntese, o ciclo do PT no Ensino Médio brasileiro produziu um conjunto de reformas que, embora avançassem em termos normativos e discursivos, permaneceram presas ao dualismo perverso (Libâneo, 2012) que marca a trajetória da educação nacional. Sem contrapartidas de equidade, a flexibilização tornou-se mecanismo de segmentação; a ampliação da jornada, sem superação das desigualdades sociais e territoriais, foi insuficiente para promover uma inclusão real e o fortalecimento normativo, sem reconfiguração simbólica dos saberes, reforçou uma aparência de modernização que pouco alterou as estruturas de acesso ao conhecimento. Essa arquitetura política, na prática, manteve ou apenas deslocou as desigualdades.

Tal constatação exige que leituras posteriores do período não se limitem a uma avaliação de avanços normativos ou discursivos, mas se dediquem a desvelar como essas políticas foram apropriadas, limitadas ou cooptadas por dinâmicas de desigualdade pré-existentes.

Essas contradições prepararam o terreno para a inflexão subsequente no campo das políticas educacionais, materializada na reforma do Novo Ensino Médio de 2017. Nesse novo arranjo normativo, a racionalidade neoliberal não apenas se intensifica, mas também se consolida como eixo estruturante da política educacional, promovendo uma reconfiguração ainda mais profunda do Ensino Médio brasileiro. Tal movimento acentua a lógica da flexibilização, da responsabilização individual e da mercantilização da educação, deslocando o debate da democratização do acesso e da qualidade para a adaptação funcional às demandas do mercado. Esses desdobramentos serão analisados nos próximos segmentos do capítulo.

2.1.7 O Novo Ensino Médio: da Lei 13.415/2017 aos Desafios Contemporâneos

Em um contexto de crise econômica e avanço do ideário neoliberal, consolidou-se um discurso de “modernização” da educação, baseado em eficiência, flexibilidade e adaptação às dinâmicas do mercado. Foi nesse contexto que se aprovou a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio.

Essa reforma alterou profundamente a organização curricular, ao reduzir a carga horária da Formação Geral Básica e flexibilizar a dos Itinerários Formativos, promovendo a formação por competências e a flexibilização dos percursos. Dessa forma, reorganizou-se a seletividade escolar em função de escolhas estruturadas por desigualdades, consolidando uma segmentação curricular que desfavorece os estudantes populares.

Ao invés de combater as desigualdades históricas do Ensino Médio, a reforma acabou por aprofundar a fragmentação da escola pública, ampliando as distâncias entre as redes e entre os sujeitos que as frequentam.

Libâneo (2018) observa que a flexibilização do currículo, longe de promover autonomia ou ampliar possibilidades de escolha, reforça o dualismo educacional ao direcionar os estudantes mais vulneráveis para itinerários empobrecidos em termos científicos e culturais. Esse diagnóstico dialoga com a crítica de Krawczyk e Ferretti (2018, p. 36), que problematizam o caráter ambíguo da noção de flexibilização:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

Nesse cenário, a formação por competências substitui saberes sistematizados por habilidades genéricas, despolitizando o conhecimento e fragilizando a construção de uma formação crítica dos jovens. Em vez de promover o direito à cultura e ao conhecimento científico, a escola passa a alinhar seus objetivos à lógica do mercado.

Sob essa nova racionalidade, o Ensino Médio é progressivamente modelado pela lógica neoliberal. Como analisam Dardot e Laval (2016), a educação é convertida em dispositivo de produção de capital humano, conformando as subjetividades juvenis a uma perspectiva de vida orientada pelos valores de desempenho, eficiência e adaptação contínua às demandas do mercado. Assim, o Ensino Médio deixa de ser concebido prioritariamente como espaço de emancipação social e cultural, sendo reconfigurado como instância de treinamento de competências flexíveis ajustáveis às flutuações do mundo do trabalho.

Portanto, compreender a trajetória histórica do Ensino Médio é fundamental para analisar a reforma em curso. O atual modelo, instituído pela Lei nº 13.415/2017, não pode ser compreendido como ruptura, mas como continuidade de um processo de reformas que, embora recorrentes, mantêm a estrutura seletiva e hierarquizadora do sistema educacional brasileiro. A tensão entre formação humanista e formação funcional continua a marcar o Ensino Médio, reiterando seu papel ambíguo: entre o direito e o privilégio.

2.2 Aspectos Legais e Fundamentos do Novo Ensino Médio

A promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, representou uma das mais profundas reformas estruturais do Ensino Médio desde a LDB/1996. Esta medida provisória, posteriormente convertida em lei, introduziu alterações significativas na organização curricular, nos tempos escolares e nos fundamentos pedagógicos da etapa final da educação básica, com implicações diretas sobre a concepção de formação humana que orienta a política educacional brasileira.

Entre as principais mudanças promovidas pela nova legislação, destaca-se a implementação dos Itinerários Formativos, que permitem ao estudante escolher parte da sua trajetória educacional a partir de cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Essa escolha deve ser realizada com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a orientar o currículo mínimo obrigatório a todos os estudantes. Como estabelece o Artigo 36, §1º:

A parte diversificada dos currículos do ensino médio [...] deverá estar articulada à Base Nacional Comum Curricular e ser organizada por meio de itinerários formativos, com diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Outro ponto central da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 foi a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio, que passou de 800 horas anuais para, no mínimo, 1.000 horas por ano, com meta de atingir 1.400 horas em tempo integral. Além disso, a formação geral básica — composta pelas disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — foi

reposicionada dentro da nova estrutura, ocupando uma parcela menor da carga horária total, ao passo que os Itinerários Formativos ganharam espaço ampliado e flexível. Disciplinas, antes obrigatórias, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, passaram a ser tratadas com menor obrigatoriedade, abrindo espaço para uma flexibilidade curricular que, segundo o texto legal, visa a valorização dos interesses dos estudantes e a contextualização com o mundo do trabalho.

Conforme o texto da própria LDB, alterado pela nova lei:

A carga horária mínima anual do ensino médio será de mil horas, progressivamente ampliada no ensino médio integral, considerando-se a parte diversificada dos currículos, adotada pelas redes de ensino, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, Lei nº 13.415/2017, art. 36, §1º).

Essa reorganização da carga horária reduz o tempo dedicado ao núcleo comum obrigatório e intensifica a fragmentação curricular, já que os itinerários são implementados conforme a capacidade de oferta de cada escola ou rede, o que aprofunda as desigualdades entre regiões e instituições. Dessa forma, “a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos optativos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público” (Ferretti; Silva, 2017, p. 395). Da mesma forma, Krawczyk e Ferretti (2017) argumentam que expandir a jornada escolar sem fortalecer a formação geral básica pode diluir conteúdos essenciais, aprofundando desigualdades de acesso ao saber.

Embora a reforma subtende reconhecer a diversidade estudantil ao instituir itinerários formativos, essa tentativa de adequação se restringe a uma perspectiva centrada no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Desconsidera-se, assim, a produção social das juventudes e as condições objetivas das escolas públicas, como se os limites históricos que marcam essas instituições pudessem ser superados apenas pela flexibilização curricular, pelo uso de metodologias ativas ou pela introdução de recursos digitais.

Essas análises evidenciam que a expansão da carga horária, por si só, não garante melhoria da qualidade da educação, sobretudo quando acompanhada pela redução do espaço destinado aos conhecimentos científicos

e humanísticos comuns a todos os estudantes. A suposta flexibilização do currículo, nesse caso, encobre uma profunda redefinição das prioridades pedagógicas, subordinando a formação escolar às exigências do mercado e à lógica da empregabilidade.

Tais mudanças são justificadas, nos documentos oficiais e discursos institucionais, pela necessidade de tornar o Ensino Médio mais atrativo, dinâmico e conectado com o século XXI. No entanto, por trás dessa retórica de modernização, evidencia-se a presença de fundamentos ideológicos associados à racionalidade neoliberal, como a centralidade da escolha individual, a lógica da empregabilidade, o foco em competências e habilidades e a aproximação entre escola e setor produtivo.

A construção do Novo Ensino Médio ocorre em consonância com diretrizes defendidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que há décadas vêm pressionando os países periféricos a reformarem seus sistemas educacionais com base em parâmetros de eficiência, padronização de resultados e adaptação às exigências do mercado global. O discurso da “flexibilização”, nesse contexto, não se apresenta como mero ajuste técnico, mas como expressão de um projeto político que redefine os fins da educação pública.

Ainda que a Lei nº 13.415/2017 apresente como um de seus objetivos a personalização do percurso educativo, o que se observa, na prática, é o reforço de uma lógica que transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua trajetória, desconsiderando as profundas desigualdades sociais, regionais e escolares que atravessam o país. A autonomia prometida aos estudantes pode converter-se em um mecanismo de segmentação curricular e aprofundamento da exclusão, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade. Essa dinâmica insere-se no que Dubet (2004) denomina como paradoxo das políticas meritocráticas, uma vez que currículos personalizados e critérios de desempenho tendem a naturalizar trajetórias desiguais como se fossem resultado exclusivo da escolha ou do mérito individual.

Nessa direção, Dardot e Laval (2016) demonstram que o neoliberalismo não atua apenas no campo econômico, mas constitui uma racionalidade capaz de moldar subjetividades, formando indivíduos como “sujeito empresarial”, orientados pela lógica da competição, do

autogerenciamento e da adaptação permanente. Essa racionalidade, ao penetrar o campo educacional, redefine o papel da escola pública e de seus sujeitos, deslocando o direito coletivo à educação para um regime de desempenho e responsabilização individual. Assim, o Novo Ensino Médio, ao organizar a formação por itinerários diversificados e ao enfatizar competências adaptáveis às demandas de mercado, coaduna-se com essa lógica de subjetivação neoliberal, incentivando escolhas individuais que, na realidade, são profundamente condicionadas por desigualdades estruturais.

Assim, o Novo Ensino Médio inaugura uma nova etapa no percurso histórico do Ensino Médio brasileiro, marcada por uma inflexão nas políticas públicas voltadas à juventude e à escola pública. Sob a justificativa da modernização e da flexibilidade, a reforma tem sido objeto de críticas por parte de diversos autores contemporâneos, que denunciam seus efeitos sobre o aprofundamento das desigualdades e a fragmentação curricular. Essas análises convergem na compreensão de que, ao delegar ao estudante a responsabilidade por sua trajetória formativa, em um contexto estruturalmente desigual, a política educacional reforça mecanismos de exclusão já consolidados.

Anderson (1995), ao analisar o neoliberalismo como hegemonia global, demonstra que esse projeto não se restringe ao plano econômico, mas infiltra-se também nas políticas sociais, culturais e educacionais. Nesse sentido, as reformas escolares integram a reconfiguração do Estado, promovendo a mercantilização de bens públicos e adaptando a juventude às exigências do capital. O Novo Ensino Médio pode, portanto, ser interpretado como expressão de uma “revolução passiva”, em que desigualdades são naturalizadas sob o discurso da modernização educacional.

Krawczyk e Ferretti (2017) reforçam essa crítica ao mostrar que a flexibilização curricular, longe de democratizar o acesso ao conhecimento, intensifica a fragmentação dos saberes e institucionaliza percursos educacionais desiguais. Para os autores, a reforma de 2017 representa uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio “a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 38).

Lessard (2010) acrescenta que reformas ancoradas em escolhas individuais e em políticas de responsabilização comprometem a construção de uma cultura escolar comum, essencial para a formação cidadã. Sob essa lógica, o Novo Ensino Médio induz ofertas desiguais entre escolas e redes, acentuando a disparidade de oportunidades nos territórios mais vulneráveis.

Nesse mesmo horizonte, Libâneo (2012) figura entre os principais críticos da estrutura dualista da escola pública brasileira, evidenciando como as reformas educacionais voltadas à formação para o trabalho, desarticuladas de uma base comum de conhecimento científico e humanista, acabam por naturalizar uma escola destinada a formar, de modo precário, a juventude das classes populares. Em sua análise, o autor afirma que:

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala, os sistemas de premiação de escolas e professores etc., deixando de investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão (Libâneo, 2012, p. 24).

Tal crítica ressalta que, longe de romper com a lógica histórica de exclusão, o Novo Ensino Médio a reorganiza sob um discurso moderno, mas funcional às demandas de um sistema que perpetua a desigualdade educacional.

Conjugadas, essas análises revelam que o Novo Ensino Médio não rompe com a lógica histórica de exclusão escolar, mas a reorganiza sob novas formas, alinhadas à racionalidade neoliberal. Assim, o debate sobre a reforma de 2017 não deve ser isolado, mas inserido em um campo de disputas políticas e teóricas que mobilizam intelectuais comprometidos com uma educação pública capaz de resistir à mercantilização e de enfrentar efetivamente as desigualdades estruturais. Portanto, a Lei nº 13.415/2017, embora travestida de modernização, pode consolidar novos mecanismos de exclusão educacional, o que será explorado de forma mais detida no capítulo seguinte, com vistas a compreender como essa reforma se articula às dinâmicas de reprodução e aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO 3 – O NOVO ENSINO MÉDIO E A RECONFIGURAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO JUVENIL

As transformações implementadas pela Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio brasileiro não podem ser compreendidas de forma isolada ou meramente técnica. Elas precisam ser situadas dentro de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas públicas de educação, influenciado pela ascensão do neoliberalismo como racionalidade política, econômica e cultural. Esse

modelo, hegemônico globalmente desde o final do século XX, tem redefinido o papel do Estado, dos direitos sociais e, particularmente, da escola pública.

O objetivo desse capítulo é examinar como os elementos estruturantes do Novo Ensino Médio expressam a racionalidade neoliberal e contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Partiremos do conceito de neoliberalismo e da compreensão de que a reforma do Ensino Médio opera uma mudança estrutural nos sentidos atribuídos à educação escolar, deslocando seu foco da formação crítica e emancipatória para o desenvolvimento de competências utilitárias voltadas à empregabilidade e ao empreendedorismo. Em seguida, serão verificados os elementos estruturantes da reforma do Novo Ensino Médio como: as competências e a formação geral básica, a flexibilização curricular e os itinerários formativos, a ampliação da carga horária e a redução das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, bem como o esvaziamento da formação geral básica e a individualização da trajetória escolar.

Como afirmam Dardot e Laval (2016), trata-se da consolidação de uma “governamentalidade neoliberal”, em que a escola passa a funcionar como instrumento de regulação dos indivíduos segundo os interesses do mercado.

A análise que se busca desenvolver neste capítulo fundamenta-se em aportes teóricos de autores como Apple (2003), Frigotto e Ciavatta (2003), Motta e Frigotto (2017), Perry Anderson (1995), Kuenzer (2000), Ramos (2011), Dubet (2004), Dardot e Laval (2016), Libâneo (2018), Laval (2016), Young (2007) e Ball (2014). O capítulo busca demonstrar que o Novo Ensino Médio, embora se apresente como uma política inovadora e democratizante, reforça mecanismos de exclusão e seletividade, reorganizando a desigualdade educacional sob uma nova roupagem: a da escolha individual e da meritocracia.

3.1 Neoliberalismo, Mercado e a (Re)Configuração das Políticas Educacionais ou Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação Pública

Antes de examinarmos criticamente as mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio à luz do neoliberalismo, é necessário situar essa política educacional em um contexto mais amplo de transformações institucionais e ideológicas impulsionadas pela racionalidade neoliberal. Para tanto, torna-se

fundamental compreender o conceito de neoliberalismo e suas formas concretas de operacionalização nas reformas educacionais.

Desde o final dos anos 1970, o neoliberalismo deixou de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, para se tornar “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Nessa perspectiva, o neoliberalismo é entendido como uma nova razão do mundo, uma racionalidade normativa abrangente que universaliza a lógica da concorrência e do modelo empresarial. Sua influência extrapola a esfera econômica, moldando sistematicamente áreas como a educação, que passa a ser subordinada aos imperativos do mercado. Essa racionalidade não opera apenas como discurso, mas se materializa em estruturas concretas de poder: “o neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais” (Dardot; Laval, 2016, p. 30), evidenciando como o aparato estatal e as instituições públicas são reorganizados segundo os princípios da eficiência, da competição e da produtividade.

Assim, o neoliberalismo expõe sua ambição de redefinir não apenas as relações de mercado, mas as próprias noções de cidadania, autoridade e saber. Para Anderson (1995, p. 22), ele constitui “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. Essa definição explicita o caráter político do neoliberalismo, que ultrapassa os limites da economia e se impõe como racionalidade dominante para organizar a sociedade contemporânea.

A mobilização “militante” desse discurso, segundo Anderson (1995), tende a restringir o espaço do debate público, desqualificando alternativas consideradas “ineficientes” e consolidando consensos em torno de seus princípios. No campo educacional, essa lógica traduz-se na valorização da preparação para o mercado de trabalho como objetivo central da escola, em detrimento de sua função cultural e emancipatória. Nesse sentido, Apple (2003) denuncia como a aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo transforma a escola em espaço de mercantilização e padronização; Ball (2014) evidencia a expansão de uma “nova governança” que submete as políticas a métricas e

indicadores; e Libâneo (2018) critica a redução da qualidade educativa a parâmetros instrumentais e mínimos, reservando à escola pública um papel compensatório.

Anderson (1995) ainda destaca que o neoliberalismo, mais do que uma racionalidade econômica, constitui-se como um projeto político voltado à reestruturação do poder de classe. Esse movimento, ao transferir progressivamente os custos sociais para os indivíduos e enfraquecer os mecanismos coletivos de proteção, redefine o papel do Estado e dos direitos sociais. No caso do Brasil, tal lógica encontra limites e contradições em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais, evidenciando o abismo entre o ideal meritocrático defendido pelo discurso neoliberal e a realidade concreta do sistema educacional, no qual a promessa de “igualdade de oportunidades” raramente se efetiva.

Ball (2014) compreende o neoliberalismo como um conjunto instável e contraditório de práticas organizadas em torno do mercado, o que resulta na penetração da lógica mercantil em quase todos os aspectos da vida. Essa racionalidade redefine a atuação do Estado, promovendo a dissolução de fronteiras entre o social, o econômico e o político. Essa imbricação de esferas resulta em uma complexa e, muitas vezes, opaca articulação entre formas de regulação, governança e interesses de mercado, redefinindo o próprio sentido das políticas educacionais e potencializando processos de mercantilização e de controle no âmbito escolar. Como o autor argumenta, trata-se de uma forma de governamentalidade que reconfigura indivíduos como “sujeitos empreendedores e escolas como unidades de desempenho” (Ball, 2014, p. 43).

Além disso, Ball mostra que o neoliberalismo educacional se materializa em “redes políticas”, transnacionais e parcerias público-privadas, que privatizam a formulação e a implementação de políticas e são entendidas como novas formas de governança que atravessam fronteiras tradicionais entre Estado, mercado e sociedade civil. Para o autor, as redes políticas constituem em:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio

dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...] (Ball, 2014, p. 34).

Essa visão amplia o escopo de análise para fora do “territorialismo metodológico”, convidando à investigação de espaços e atores diversos, de organismos multilaterais a empresas de consultoria. Para Ball, essas “redes políticas” não apenas difundem modelos de gerencialismo e responsabilização individual, mas criam um mercado global de ideias de políticas educacionais. Nesse contexto, o autor argumenta que a Educação passou a se comportar como mercadoria, no movimento chamado “edu-business”, no qual políticas educacionais passaram a ser “compráveis” e “vendíveis” como qualquer outro produto de mercado:

Na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda parte [...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro [...] o trabalho com políticas está também sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos (Ball, 2014, p. 222).

A partir desse diagnóstico, Ball expõe a proliferação de “pacotes prontos” de políticas, softwares educativos, consultorias e assessorias, mostrando como o setor privado penetrou no coração da gestão pública.

Neste contexto, Ball (2014) examina criticamente o avanço da lógica de mercado na educação a partir do estudo de redes globais como a Atlas Liberty Network, cuja missão é, segundo um de seus diretores, “entulhar o mundo de think-tanks do livre mercado” (Ball, 2014, p. 50). Tais organizações funcionam como centros estratégicos para difundir a ideologia do mercado, promovendo pesquisas, eventos e lobbies voltados a legitimar princípios como “direitos individuais”, “governo limitado” e “livre iniciativa”.

No Brasil, Ball identifica a presença de diversos institutos ligados a essa rede, como o Instituto Millenium e o Instituto Liberdade, que influenciam políticas públicas, inclusive na educação. O autor destaca que o objetivo central dessas articulações é “fazer do mercado a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (Ball, 2014, p. 59), alterando a percepção pública sobre questões educacionais e incentivando a mercantilização do setor.

Segundo Ball, esse processo implica transformar relações sociais e educacionais em “calculabilidades e intercâmbios”, convertendo a escola em espaço de competição, produtividade e geração de lucro (Ball, 2014, p. 66). Essa

racionalidade normativa penetra as instituições, naturalizando práticas empresariais e promovendo professores e alunos “responsáveis e empreendedores”. Como resultado, o Estado é levado a imitar o setor privado, inclusive na gestão da escola pública, e as iniciativas voltadas aos mais pobres se tornam alvo de investimentos e experimentações orientadas pela lógica neoliberal.

Essa narrativa “salvadora” do neoliberalismo se ancora no que Ball (2014, p. 160) denuncia como sendo o discurso de “crise do público” que abre espaço para o edu-business: empresas oferecem “soluções” — pacotes de políticas, consultorias, tecnologias — vendidas como panaceia para o “fracasso” escolar, reafirmando a lógica mercantil em detrimento do compromisso estatal com a equidade.

Esses pacotes são vendidos como autonomia mas, como mostra Libâneo (2018, p. 47), “a finalidade educativa da escola [...] atrela-se a critérios gerenciais de eficiência, competitividade e produtividade”, subordinando o projeto pedagógico às exigências do mercado. Nesse processo, empresas e organismos internacionais, como Banco Mundial e Unesco, pressionam pela adoção de avaliações externas e metas quantitativas, alinhando a educação a um subsistema do aparato produtivo.

Por conseguinte, é justamente essa retórica de “crise do público” que legitima soluções privadas como as únicas respostas viáveis, configurando uma privatização que não retira serviços do controle estatal, mas os “vende” por meio de parcerias e contratos.

A esse respeito encontra-se nas ideias de Ball a elucidação da verdadeira intencionalidade neoliberal:

O neoliberalismo promove a substituição de princípios públicos por uma lógica privada de mercado. As escolas tornam-se ‘empresas’ que competem por clientes, recursos e legitimidade por meio de indicadores de desempenho (Ball, 2014, p. 56).

Seu trabalho oferece uma ferramenta conceitual potente como neoliberalismo plural, redes políticas, governamentalidade, mas desafia-nos a superar abordagens tradicionais e a desenvolver novas sensibilidades para apreender as mediações locais desses processos.

Segundo Ball (2014), para compreendermos a dimensão e a influência do neoliberalismo na educação, vale destacar as complexas dinâmicas

internas das políticas educacionais globais que vêm moldando realidades como a brasileira, demonstrando como determinados nichos do mercado educacional internacional se consolidaram e se transformaram em um empreendimento de escala planetária sem precedentes. Em síntese, os fluxos globais de políticas de educação, decorrentes, em grande medida, das complexas dinâmicas que o neoliberalismo tem assumido na contemporaneidade, vão muito além dos aspectos econômicos, espalhando-se por quase todas as arenas da vida social.

Por sua vez, em publicação do início do século XXI, Michael Apple (2003) identificava o neoliberalismo como um dos eixos estruturantes daquilo que denomina "nova aliança conservadora-modernizadora", na qual convergem interesses neoliberais, neoconservadores e tecnocráticos. Essa aliança promove uma reorientação das políticas educacionais a partir da lógica de mercado, substituindo princípios de justiça social, igualdade e formação cidadã por valores como competitividade, eficiência, padronização e responsabilização. O autor já denunciava:

[...] o neoliberalismo promove uma versão do mundo em que o mercado é a solução para quase todos os problemas. Ele transforma a educação em uma mercadoria, algo a ser comprado e vendido. A lógica do lucro e da eficiência substitui a lógica da equidade e da democracia (Apple, 2003, p. 39).

Apple (2003) denunciava também que as escolas são pressionadas a operarem como empresas, voltadas para resultados, avaliação e competição, marcando a crescente despolitização do currículo, em que esses ambientes se tornam palco de testes padronizados e rankings de resultados.

Laval (2020), contribui para aprofundar a compreensão do avanço da ofensiva neoliberal sobre a educação escolar, ao apontar que a racionalidade neoliberal captura a escola ao transformá-la em um instrumento de gestão do "capital humano", reduzindo o conhecimento à sua utilidade econômica.

Para além do plano econômico e social, Manzi (2022) aborda a questão do neoliberalismo em um plano subjetivo. Conforme teoria por ele desenvolvida, o neoliberalismo configura-se como "sistema psíquico", premiando esforços individuais e criminalizando o fracasso, desvinculando assim, a responsabilidade pelas desigualdades das políticas públicas.

Nessa perspectiva subjetiva, o neoliberalismo promove modelos de sucesso baseados exclusivamente no esforço individual, enquanto atribui o

fracasso à falta de mérito, ignorando as desigualdades estruturais. Essa perspectiva de subjetivação dos princípios neoliberais é particularmente perversa no campo educacional, pois desresponsabiliza o Estado pela garantia de condições equitativas de aprendizagem e transfere para o indivíduo — estudante ou professor — a culpa pelo insucesso escolar. Segundo Manzi (2022, p. 305), “há uma transferência de responsabilidade: é o indivíduo o responsável por suas conquistas e derrotas; se não conseguiu alcançar o que gostaria, então não se esforçou o suficiente”.

Tal lógica contribui para a naturalização da exclusão e da seletividade do sistema, ao ocultar os determinantes sociais que produzem as desigualdades e reforçar a ilusão meritocrática como critério de justiça e eficiência.

Dardot e Laval (2016, p. 26) interpretam a aplicação do princípio empresarial ao plano individual como a conversão dos indivíduos em uma “empresa de si”, o que leva a educação escolar a transferir aos estudantes e professores o ônus de resultados, enquanto esconde as condições estruturais que geram exclusão.

Tal processo corresponde muito bem ao que Dubet descreveu como “ilusão de liberdade” (Dubet, 2004, p. 546), o qual, inserido em um cenário de desigualdades, se torna mecanismo de seleção social, pois quem tem menos recursos acaba em itinerários menos valorizados.

Na prática, essas diretrizes neoliberais no campo da educação se materializam em reformas que priorizam competências utilitárias e a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica.

3.2 A Racionalidade Neoliberal Presente no Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, é frequentemente apresentado como uma reforma modernizadora e inovadora. No entanto, sua estrutura revela forte alinhamento aos princípios da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade, como apontam Dardot e Laval (2016), não se limita a uma doutrina econômica, mas constitui uma nova forma de governo das condutas, caracterizada pela imposição da norma da concorrência e pela constituição do indivíduo como “empresa de si”.

No campo educacional, essa lógica se traduz em políticas que postulam uma formação cidadã funcional e adaptativa, centrada em competências individuais e na empregabilidade global, distanciando-se de concepções de cidadania crítica, democrática e transformadora como a de Paulo Freire. A centralidade atribuída aos itinerários formativos exemplifica esse movimento. O estudante é chamado a construir sua própria trajetória, como se essa escolha ocorresse em um contexto de igualdade de condições. Manzi (2022) alerta que a retórica da autonomia e da escolha individual, ao ignorar os condicionantes estruturais, reforça a desigualdade e responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

No âmbito específico do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), todas essas teorias ganham corpo na flexibilização curricular e na oferta de itinerários formativos. Embora a reforma prometa autonomia, ela se apoia em critérios de eficiência e produtividade que subjagam a formação integral:

A finalidade educativa da escola, ‘formação de trabalhadores para as necessidades imediatas da economia’, atrela-se a critérios gerenciais de eficiência, competitividade e produtividade (Libâneo, 2018, p. 47).

Tais critérios, amplamente promovidos por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), promovem uma concepção de educação restrita e restritiva, voltada para o atendimento de metas quantitativas e para a preparação instrumental dos estudantes.

Conforme argumenta Freitas (2011, p. 47), a inserção desses organismos multilaterais, ONGs e movimentos educacionais atrelados a corporações empresariais no campo educacional expressa o esforço em “implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”, submetendo os objetivos escolares às demandas estratégicas do mercado por força de trabalho.

Nesse processo, observa-se a consolidação de um modelo global de padronização educacional, viabilizado por avaliações externas e mecanismos de controle gerencial, como diretrizes, programas e projetos estatais. Essa uniformização imposta globalmente descaracteriza a educação como prática social emancipadora, esvaziando sua função crítica e adaptando-a a finalidades econômicas imediatas.

A análise desenvolvida por Libâneo (2018) revela, com clareza e contundência, o processo de empresarialização que vem moldando a escola pública no Brasil. Nesse contexto, observa-se a substituição de uma concepção educativa orientada pelo desenvolvimento humano e pela promoção da cidadania crítica por uma lógica centrada na responsabilização. Conforme o autor, a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos configura-se como um dos pilares dessa racionalidade, deslocando o foco da coletividade e das condições estruturais para a performance individual. Tal lógica ignora as desigualdades históricas e reforça uma ideia meritocrática de sucesso escolar, ao mesmo tempo em que deslegitima as funções sociais mais amplas da escola pública.

Com isso, o Novo Ensino Médio não rompe com o dualismo estrutural que historicamente marca a educação brasileira; ao contrário, o reconfigura sob um discurso gerencial que fragiliza a formação crítica e aprofunda a segmentação educacional.

Não obstante, tal como observa Dubet (2004), a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, que deslocam a responsabilidade pela formação para os próprios estudantes, resulta em um sistema que ignora as condições desiguais de origem e tende a naturalizar as injustiças sociais sob o discurso da liberdade de escolha e do protagonismo juvenil.

Portanto, compreender o Novo Ensino Médio à luz da racionalidade neoliberal nos permite enxergar que essa reforma não apenas expressa um novo modelo de política educacional, mas também opera como um mecanismo de aprofundamento das desigualdades. Ao redefinir os objetivos da escola pública e a função social da educação, essa política reforça o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro, convertendo a promessa de equidade em um discurso legitimador das desigualdades existentes.

Em suma, a proposta do Novo Ensino Médio não representa mera inovação administrativa, mas a cristalização de uma racionalidade neoliberal que desloca a formação integral para a capacitação mínima ao trabalho; transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso escolar; e aprofunda desigualdades ao mascará-las sob retóricas de liberdade e mérito.

A reforma também promove uma reconfiguração curricular que esvazia os conteúdos científicos e filosóficos, priorizando saberes utilitaristas.

Para Libâneo (2018), essa orientação implica a substituição da formação plena por uma capacitação mínima para o trabalho, o que fragiliza ainda mais a posição das camadas populares na hierarquia educacional e social. A educação, nesse modelo, deixa de ser um direito social para tornar-se um investimento individual com vistas à maximização do capital humano.

Essa lógica é criticada também por Apple (2003), que denuncia a despolitização curricular promovida pelas reformas neoliberais. Para o autor, a padronização, os testes em larga escala e o discurso da eficiência técnica obscurecem as desigualdades estruturais e retiram da escola seu papel formativo e transformador. O que se observa, no caso do Novo Ensino Médio, é a subordinação da formação à lógica da produtividade, da mensuração e da competição.

Dubet (2004) amplia esse debate ao advertir que o princípio meritocrático, quando aplicado em contextos de desigualdade, aprofunda as injustiças. A fragmentação curricular e a flexibilização propostas pela reforma não são neutras: favorecem os estudantes que já dispõem de capital cultural, enquanto limitam as possibilidades formativas dos mais vulneráveis. Dentro dessa lógica meritocrática, as desigualdades tornam-se mais perversas, como destaca Dubet (2004, p. 547), “os alunos mais fracos se desgarram como os corredores de um pelotão de ciclistas em uma subida”.

Percebe-se, portanto, que a justiça educacional é reinterpretada sob o viés meritocrático. Em vez de garantir igualdade de condições e acesso universal ao conhecimento, a escola passa a premiar os que melhor se adaptam às regras do jogo, ainda que estas sejam estabelecidas em um tabuleiro profundamente desigual. Como alerta Apple (1989), a eficiência técnica, uma lógica cada vez mais presente nas instituições, não visa apenas a organização do ensino, mas também o controle e a acumulação do saber técnico-administrativo nas mãos de gestores e do capital, promovendo uma escola moldada segundo imperativos de eficiência e produtividade, e não de formação crítica e emancipatória.

Nesse sentido, Dubet (2004) adverte que a lógica meritocrática, quando aplicada de forma isolada, desconsidera as desigualdades sociais e escolares que moldam o percurso dos estudantes. Como enfatiza o autor, “durante muito tempo, o mérito desempenhava um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores”, de modo que o princípio meritocrático se torna

profundamente injusto ao ignorar que nem todos partem das mesmas condições de origem (Dubet, 2004, p. 541). Ao adotar tal diretriz, o Novo Ensino Médio não apenas reproduz desigualdades históricas, mas as reconfigura sob uma estética tecnocrática, legitimada pela retórica da autonomia individual e da liberdade de escolha.

Assim, o Novo Ensino Médio não representa apenas uma alteração na gestão ou na estrutura curricular, mas a consolidação de uma nova racionalidade educativa. Essa reforma traduz um projeto de formação alinhado à lógica da adaptação social e da eficiência produtiva, em detrimento da formação crítica e cidadã. Como aponta Charlot (2005), ao submeter a educação à lógica neoliberal, transforma-se a escola em mercadoria, esvaziando sua função cultural e humanizadora. Nesse contexto, a escola pública tende a assumir um papel de contenção social com oferta de formação mínima, enquanto a escola voltada às elites preserva o acesso ao conhecimento robusto e à mobilidade.

Portanto, o Novo Ensino Médio expressa, uma racionalidade educacional que abandona os compromissos com a justiça social e a democratização do saber. Ao redefinir os sentidos da escola, converte-a em espaço de treinamento técnico-comportamental, naturalizando as desigualdades estruturais sob a aparência de inovação e protagonismo juvenil.

3.2.1 As Competências e o Esvaziamento da Formação Geral Básica: uma Expressão da Lógica Neoliberal

A Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio no Brasil, é emblemática na consolidação da racionalidade neoliberal no campo educacional, especialmente por enfatizar o que foi definido como Formação Geral Básica (FGB) articulada por competências.

Em suma, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 14), a Formação Geral Básica (FGB) corresponde ao conjunto de aprendizagens essenciais e obrigatórias, organizadas em competências gerais e específicas para cada área do conhecimento, que todos os estudantes do Ensino Médio devem desenvolver. A BNCC detalha que essas competências envolvem “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) complementam a BNCC ao estabelecer que a Formação Geral Básica deve garantir conhecimentos essenciais e estruturantes, capazes de promover uma formação integral, cidadã e crítica (Brasil, 2018).

Segundo o artigo 35-A, §7º da Lei nº 13.415/2017, os currículos devem considerar:

[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

O foco da educação escolar no desenvolvimento do aluno atrelado a competências é criticado já há bastante tempo por pesquisadores dessa questão. A formação por competências fornece uma aparência positiva que oculta as finalidades definidas para a escola no modelo empresarial. Por isso, tem sido alvo de críticas contundentes na literatura especializada, já há muito tempo.

Uma crítica importante nessa discussão é a de Acácia Z. Kuenzer. Em análise do ciclo de “flexibilização”, a autora mostra que a pedagogia das competências, tal como vem sendo implementada, produz “inclusão excludente”: amplia formalmente oportunidades, mas por meio de ofertas desiguais e muitas vezes meramente certificatórias, que não asseguram o domínio de conhecimentos necessários às competências cognitivas complexas e à autonomia intelectual (Kuenzer, 2007). Nessa mesma linha, descrever sobre o “Ensino Médio para a vida”, Kuenzer evidencia seu caráter ideológico: em vez de superar o dualismo histórico, a retórica da flexibilidade perpetua e aprofunda a dualidade por meio de certificações desqualificadas e da desqualificação como mecanismo de ajuste à acumulação flexível (Kuenzer, 2000). Já em texto de fôlego sobre conhecimento e competências, a autora destaca a dimensão ideológica da chamada pedagogia das competências quando apresentada como solução “universal”, apontando o risco de banalização das competências e de seu uso instrumental às demandas imediatas do mercado, com pouco efeito formativo quando desacoplada de sólida formação teórica (Kuenzer, 2002).

Importantes pesquisas mostram que a centralidade das “competências” tende a reconfigurar o currículo como treinamento adaptativo ao mercado. No balanço dos anos 1990, Frigotto e Ciavatta apontam que as reformas do ensino médio técnico avançaram com “cursos breves modulares” e com a “redução do saber e da técnica às questões operacionais”, associadas a valores de individualismo e competitividade, o que empobrece a formação crítica, sobretudo dos jovens trabalhadores (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 45).

No plano das políticas, Ball analisa a difusão de uma “nova governança” e do *edu-business*, em que “a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro”, abrindo espaço para que agentes privados formulem, vendam e implementem “pacotes” de reforma educacional (Ball, 2014, p. 222).

Na recente reforma brasileira do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), críticas de Motta e Frigotto (2017) mostram que, no Novo Ensino Médio, a alegada “livre escolha” dos itinerários tende a ser compulsória na prática via cumprimento da carga horária, reforçando a segmentação curricular (Motta; Frigotto, 2017, p. 368).

Diante disso, tem-se um esvaziamento crítico e político da educação: com a diluição da Formação Geral Básica, o currículo perde seu potencial de análise social e de reflexão ética, reduzindo-se a um instrumento voltado exclusivamente à empregabilidade. Em vez de estimular o debate sobre as raízes das desigualdades e o papel do cidadão na transformação da sociedade, o espaço escolar se torna mera preparação técnica para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, a promessa de neutralidade do mérito e das ‘competências’ encobre desigualdades persistentes de origem. No plano da justiça escolar, Dubet (2004) mostra que a escola de massas produz “vencidos” responsabilizados por seu fracasso quando o mérito opera sem compensações pelas desigualdades de partida, e observa também as “orientações negativas” que empurram alunos para vias técnico-profissionais de menor prestígio. Essa crítica sustenta a cautela frente a currículos personalizados que podem naturalizar trajetórias desiguais como simples “escolhas”.

Ao afastar a formação crítica, em detrimento de uma formação técnica, Libâneo (2018) alerta para o esvaziamento da função social da escola pública, que, ao abdicar de um currículo comum pautado por saberes científicos,

filosóficos e históricos, passa a oferecer uma formação mínima, funcional, voltada exclusivamente à adaptação ao mundo do trabalho. Essa lógica compromete o papel da escola como promotora de igualdade e emancipação, substituindo a formação integral por percursos desiguais e precocemente segmentados.

Dardot e Laval (2016) alertam que o "governo por competências" reflete uma lógica neoliberal, em que a autonomia dos sujeitos é transformada em obrigação de autogestão alinhada às demandas do capital. Laval (2020) aprofunda essa crítica ao afirmar que a educação orientada por competências privilegia uma racionalidade econômica que instrumentaliza a formação humana. Nesse sentido, o autor defende que "o paradigma das competências promove uma forma de subjetivação neoliberal, em que os indivíduos são reduzidos a gerentes de si mesmos, constantemente avaliados e pressionados por resultados" (Laval, 2020, p. 102).

Por fim, Libâneo (2018) reforça a preocupação ao sublinhar que, embora o protagonismo estudantil seja positivo, sem uma formação crítica e sólida, essa autonomia se torna superficial: "A autonomia promovida pelo novo currículo corre o risco de ser apenas aparente se não estiver acompanhada por uma sólida formação intelectual e crítica" (Libâneo, 2018, p. 47).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) complementam a BNCC ao estabelecer que a Formação Geral Básica deve garantir conhecimentos essenciais e estruturantes, capazes de promover uma formação integral, cidadã e crítica (Brasil, 2018).

Dessa forma, apesar de conter um discurso que veicula aparente intenção democrática e de formação integral dos estudantes, a Formação Geral Básica (FGB) proposta pela Lei nº 13.415/2017 tem sua essência revelada pelas críticas de pesquisadores do assunto, tornando evidentes os sérios riscos quanto ao aprofundamento das desigualdades educacionais e ao estreitamento da formação dos jovens, limitando-a à lógica neoliberal e instrumental do mercado. Isso significa que a implementação da FGB no Ensino Médio reduz o acesso ao conhecimento e as possibilidades de formação integral destes jovens, embora apregoe justamente estar promovendo uma formação integral.

Por essa razão é que tal movimento curricular representa uma grave ameaça à função pública e democrática da educação. Reduzir o processo

formativo a ofertas fragmentadas não apenas reforça uma lógica competitiva e mercantil, mas também dilui o sentido coletivo de aprendizagem. Urge, portanto, recuperar o caráter integral e emancipatório da escola, revalorizando conteúdos estruturantes que assegurem equidade e possibilitem a todos os estudantes o desenvolvimento pleno de sua capacidade de pensar criticamente e agir como cidadãos.

3.2.2 A Flexibilização Curricular e os Itinerários Formativos: Individualização da Trajetória Escolar e Responsabilização do Estudante pelas Desigualdades

Uma das principais mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 é a flexibilização curricular por meio dos Itinerários Formativos (IF). Esses itinerários, definidos como “percursos formativos ofertados pelas redes e instituições de ensino, organizados em áreas de conhecimento ou temáticas contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 19), propõem aos estudantes a possibilidade de aprofundar interesses e complementar a Formação Geral Básica (FGB). A flexibilização visa oferecer trajetórias diversificadas, ampliando a autonomia do estudante para escolher percursos ligados a seus interesses acadêmicos ou profissionais (Brasil, 2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que tais escolhas contribuiriam para um projeto de vida mais autêntico, com a escola reconhecendo histórias, interesses e trajetórias individuais (Brasil, 2018).

Os Itinerários Formativos no discurso da BNCC, são uma vantagem para o estudante por proporcionar a ele o acesso a conhecimentos e temas contemporâneos e que melhor contemplam as necessidades de formação para a atividade sociedade atual, permitindo fazer escolhas e atender interesses individuais. Assim, a escola estaria, segundo a BNCC (Brasil, 2018), proporcionando aos jovens uma formação que considera suas trajetórias pessoais, histórias de vida, interesses, tendo em vista um projeto de vida.

Todavia, as escolas não são legalmente obrigadas a oferecer todos os cinco IF e muitas têm condição real de oferecer apenas um. Dessa forma, o que seria uma medida apregoada como enriquecedora da formação, acaba sendo empobrecedora. O que seria uma autonomia da escola para escolher e definir IF, torna-se na prática uma limitação dada pelas condições concretas em que se

encontram inúmeras escolas, sucateadas fisicamente e com quadro docente insuficiente em quantidade e formação.

O fato de a legislação estabelecer que as opções de IF devem ser organizadas a partir de arranjos curriculares distintos significa, conforme aponta Frigotto (2021), liquidar o direito universal dos jovens a receberem uma formação básica de mesma qualidade, independentemente do contexto do país em que ele se encontre vivendo e estudando na escola pública. Ainda de acordo com o autor, o NEM condena os jovens a não terem as ferramentas básicas de conhecimento para a cidadania política e econômica (Frigotto, 2021). Por isso, segundo o autor, o NEM é uma dupla traição, porque barra o futuro dos jovens deixando a eles como única opção a formação precoce para o trabalho no mercado e porque ao restringir a oferta de conhecimentos no currículo, impede a formação de novos cientistas para o futuro da nação brasileira.

Na prática, FGB e IF vêm sendo mobilizados como mecanismos de redução qualitativa do currículo: a Formação Geral concentra a carga horária em competências mínimas, enquanto os IF fragmentam o restante do currículo e transferem ao estudante a responsabilidade de definir parte de sua formação (Miranda, 2021). Essa individualização tende a aprofundar desigualdades históricas, já que alunos de escolas com menos recursos são direcionados para itinerários de menor prestígio, enquanto estudantes de redes mais equipadas acessam percursos com maior projeção acadêmica e profissional.

Em vez de promover uma formação integral comum, a personalização dos itinerários fragmenta o currículo e força uma falsa ideia de que a trajetória escolar depende exclusivamente da escolha individual, condicionando o acesso ao conhecimento às condições pré-existentes de cada rede, escola ou estudante. A suposta liberdade de escolha promovida pela flexibilização é frequentemente ilusória, uma vez que a liberdade de escolha torna-se fictícia quando as condições sociais determinam, antecipadamente, quem pode escolher o quê (Dubet, 2004).

Libâneo (2018) alerta que a flexibilização curricular pode acentuar o dualismo perverso da escola pública brasileira, segmentando o currículo entre uma formação intelectual para poucos e uma formação instrumental para a maioria. Para o autor, isso representa o esvaziamento da função social da escola pública, que, ao abdicar de um currículo comum pautado por saberes científicos,

filosóficos e históricos, passa a oferecer uma formação mínima, funcional, voltada exclusivamente à adaptação ao mundo do trabalho, enfraquecendo seu papel de promotora da igualdade e emancipação.

Nessa linha, Apple (2003) ressalta que esse modelo impõe à escola pública uma lógica de mercado, pautada pela padronização, pelo controle e pela despolitização do currículo. Em contextos de desigualdade, a “liberdade de escolha” transforma-se em um sofisticado mecanismo de controle social, limitando a autonomia dos sujeitos e reforçando divisões já existentes.

Portanto, a flexibilização curricular e a aparente liberdade de escolha não se constituem avanços pedagógicos neutros, mas operam como instrumentos de aprofundamento das desigualdades. Sob a aparência de inovação, o Novo Ensino Médio institucionaliza novas formas de exclusão sob o discurso do protagonismo juvenil.

A consequência mais expressiva dessas alterações é o esvaziamento da FGB e a individualização das trajetórias escolares. Isso reflete diretamente a lógica neoliberal, que enfatiza a responsabilidade individual pela formação e dilui o compromisso coletivo com uma educação crítica, ampla e democrática.

Freire (1996) adverte que a individualização excessiva contradiz a essência emancipadora da educação, a qual deve ser compreendida como prática política, coletiva e solidária. Sob a lógica neoliberal, esse processo tende a reduzir o estudante à condição de consumidor de um bem privado, enfraquecendo os vínculos sociais e comunitários que sustentam a construção de uma sociedade democrática.

Giroux (2013) reforça essa crítica ao afirmar que a individualização neoliberal reduz a educação a um produto privado, esvaziando seu potencial transformador: “Ao transformar a educação em uma mercadoria individualizada, a lógica neoliberal corrói o potencial democrático e crítico da escola, fragmentando o compromisso coletivo com a justiça social” (Giroux, 2003, p. 55).

Saviani (2007) também ressalta que a individualização curricular e a redução da FGB afastam a educação de seu papel transformador: “A educação não pode se restringir ao mero acúmulo individualizado de competências práticas; ela precisa fortalecer o compromisso com o bem coletivo e com a formação integral e crítica dos sujeitos” (Saviani, 2007, p. 91).

Motta e Frigotto (2017) sintetizam que “a fragmentação curricular promovida pelo modelo de itinerários formativos individualiza o percurso educacional, transferindo para os estudantes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, e reforça desigualdades estruturais pré-existentes” (Motta; Frigotto, 2017, p. 32). Além de comprometer o acesso equitativo a conteúdos essenciais e estruturantes, fragilizando a formação cidadã e crítica, a redução da FGB ainda deposita sobre o estudante a responsabilidade pelas desigualdades por ele enfrentadas,

Essa lógica individualista, que desloca a responsabilidade do Estado e a transforma em esforço e mérito pessoal, encontra eco na análise de Dardot e Laval (2016), que caracterizam o neoliberalismo como processo de “subjetivação empreendedora”, produzindo sujeitos autorresponsáveis, permanentemente avaliados e pressionados por resultados, reduzindo a formação à construção de competências utilitárias (Dardot; Laval, 2016, p. 158). Para Laval (2020), a escola torna-se espaço de difusão da “governamentalidade neoliberal”, moldando sujeitos competitivos, autônomos e permanentemente adaptáveis ao mercado de trabalho, responsabilizando-os por desempenho e fracasso, enquanto as desigualdades são naturalizadas.

Dubet (2004, p. 546) também enfatiza a retórica da liberdade de escolhas: “quando os alunos fazem as escolhas escolares sem o apoio da escola ou da família, eles não estão fazendo escolhas verdadeiras, mas são deixados entregues a si próprios”. Assim, a responsabilidade pelo percurso formativo é transferida ao indivíduo, ocultando as desigualdades estruturais e naturalizando trajetórias previamente desiguais.

Portanto, a flexibilização curricular os itinerários formativos apresentada como uma solução inovadora para tornar o Ensino Médio mais atrativo, se olhada sob uma lente crítica, revela a perversa racionalidade neoliberal, efetivando na educação escolar um movimento de deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo. Em vez de promover uma formação integral comum a todos os estudantes, a proposta de itinerários formativos personalizados fragmenta o currículo e força uma falsa individualização da trajetória escolar, condicionando o acesso ao conhecimento às condições pré-existentes de cada rede, escola ou estudante. O que se observa é a responsabilização individual exacerbada: o estudante assume integralmente o

ônus pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória, enquanto desigualdades estruturais, carências de infraestrutura, apoio pedagógico e disparidades regionais são desconsideradas. Essa lógica meritocrática desloca o foco das causas coletivas para a conduta individual, mascarando as reais fontes da desigualdade e enfraquecendo o potencial emancipador da escola pública.

3.2.3 Ampliação da carga horária global mas redução de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física: aprofundamento da lógica neoliberal no currículo escolar

A Lei nº 13.415/2017 ampliou a carga horária do Ensino Médio, concentrando-se, no entanto, em disciplinas consideradas instrumentais e economicamente úteis, enquanto Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física tiveram sua presença drasticamente reduzida ou diluída nos itinerários formativos. Esse movimento reflete explicitamente a racionalidade neoliberal, que orienta a educação para a formação de capital humano em detrimento de uma educação crítica e integral.

Estudos recentes, como os realizados em escolas do Paraná, destacam que a redução dessas disciplinas impactou negativamente a qualidade da formação, acentuando disparidades entre estudantes socialmente favorecidos e aqueles com menos recursos (Chagas, 2025). Em São Paulo, disciplinas como Filosofia e Sociologia tiveram cortes significativos, superando 60%, confirmando uma tendência de desvalorização dos saberes humanísticos em benefício de áreas consideradas prioritárias para o mercado (Carta Capital, 2023).

Stephen Ball (2014) caracteriza esse processo como expressão da governamentalidade neoliberal, que transforma escolas em unidades focadas em resultados econômicos imediatos, sacrificando saberes críticos e culturais em nome da eficiência e das demandas mercadológicas. Ball destaca que "o neoliberalismo configura as escolas como unidades de desempenho econômico, negligenciando a formação cidadã e crítica dos estudantes" (Ball, 2014, p. 43).

Demerval Saviani (2007) oferece uma crítica contundente à lógica tecnicista e instrumental que orienta as recentes reformas curriculares, alertando que, ao suprimir ou reduzir disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, o

currículo escolar “esvazia-se de sua dimensão formativa integral, essencial à formação cidadã e democrática” (Saviani, 2007, p. 89).

O problema desse esvaziamento curricular é a redução do papel da escola e o conseqüente desvirtuamento de sua essência. Segundo o autor:

A educação não pode se reduzir à simples transmissão técnica de conteúdos instrumentais, pois sua essência reside em formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a realidade social (Saviani, 2007, p. 89).

Paulo Freire (1996) complementa esse diagnóstico ao enfatizar a importância da educação como prática de liberdade, em oposição à lógica mercantilista que reduz o ensino ao treinamento para o mercado de trabalho: “Educar não é treinar para o mercado, mas proporcionar a leitura crítica do mundo e a capacidade de transformação da realidade injusta em que vivemos” (Freire, 1996, p. 32).

Giroux (2013) defende que a educação deve ser compreendida como um espaço público democrático, capaz de possibilitar aos jovens o desenvolvimento de competências para questionar, resistir e intervir nas estruturas sociais injustas, fortalecendo, assim, o papel da escola como instância de formação cidadã e de resistência democrática.

Tais cortes curriculares revelam um processo crescente de instrumentalização da educação, orientado por metas de curto prazo e alinhado à lógica econômica hegemônica, o que compromete seriamente o desenvolvimento crítico, social e político dos estudantes. Em primeiro lugar, ao suprimir disciplinas de cunho reflexivo, criativo e crítico, o currículo perde densidade teórica e simbólica, fragilizando a formação democrática e cidadã. Simultaneamente, agrava-se o quadro de desigualdades educacionais, visto que alunos oriundos de contextos vulneráveis ficam privados de experiências formativas essenciais ao acesso a saberes humanísticos e culturais. Ademais, o enfraquecimento das áreas de Ciências Humanas e Artes promove a despolitização do espaço escolar, esvaziando-o de instâncias de debate ético e construção de consciência coletiva. Por fim, instaura-se um processo de alienação subjetiva, na medida em que a lógica neoliberal de responsabilização individual, que Dardot e Laval (2016) qualificam como “empresa de si”, desconsidera os condicionantes sociais e estruturais que moldam o desempenho educacional, transferindo indevidamente ao estudante o ônus pelos seus próprios resultados.

Essa orientação curricular representa um retrocesso significativo em relação à função social da escola. Ao esvaziar as disciplinas que dão densidade crítica, estimula-se uma subjetividade fragmentada, presa a uma lógica utilitarista e individualista. Urge restaurar uma concepção emancipadora da educação, revalorizando Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física como alicerces indispensáveis à formação de sujeitos conscientes, reflexivos e engajados na construção democrática da sociedade.

3.2.4 Necessidades do Mercado e Empreendedorismo como Diretrizes Hegemônicas da Formação da Personalidade Juvenil

Entre os traços mais emblemáticos da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 está a ênfase atribuída à formação para o trabalho e ao empreendedorismo, que passam a ocupar lugar central na etapa final da educação básica. Tal orientação reflete uma reconfiguração neoliberal do papel da escola pública, que passa a assumir uma função adaptativa e instrumental, em detrimento de sua missão crítica e emancipadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos que orientam a reforma reiteram a necessidade de alinhar a educação às “demandas do século XXI” e do “mundo do trabalho”. Entretanto, essa aproximação entre escola e mercado está sustentada por uma concepção tecnicista e utilitarista de formação. Como observam Krawczyk e Ferretti (2017), essa lógica esvazia a densidade conceitual da formação escolar e substitui o conhecimento crítico por habilidades funcionais e práticas.

A valorização da formação técnica e profissional, alçada à condição de um dos cinco itinerários formativos, evidencia esse deslocamento. Na prática, essa modalidade tem se concentrado majoritariamente em escolas públicas periféricas, reproduzindo a histórica segmentação entre formação ampla e formação para o trabalho. Manzi (2022) aponta que essa profissionalização precoce, quando desarticulada de uma base comum humanista e científica, aprofunda a desigualdade social ao delimitar desde cedo o destino formativo e profissional dos jovens das camadas populares.

No mesmo contexto, o discurso do empreendedorismo juvenil tem sido amplamente promovido como solução para o desemprego. Contudo, essa

narrativa despolitiza o debate sobre a precarização do trabalho e transfere a responsabilidade pela inserção profissional do Estado para o indivíduo. Como afirmam Souza e Gawryszewski (2023, p. 178), a reforma educacional naturaliza o desemprego estrutural e convida os jovens a “se autoengajarem em um mercado de trabalho extremamente desprotegido e precário”, sob a lógica da flexibilidade e do “empreendedorismo”.

Essa concepção afeta especialmente os estudantes das classes populares, que permanecem afastados de uma formação crítica e abrangente. Longe de superar a desigualdade estrutural, o Novo Ensino Médio a reorganiza em novos moldes, agora pautados na autogestão e na produtividade individual. O que se observa é a priorização de competências adaptativas em detrimento de saberes humanistas e científicos, esvaziando o papel formativo e transformador da escola pública.

Como apontam os autores, esse processo insere a educação numa lógica de “gestão da escassez”, em que os sujeitos são preparados para suportar as incertezas do mundo do trabalho como se fossem naturais. As políticas educacionais, ao promoverem o deslocamento da responsabilidade pelo fracasso profissional para o indivíduo, desoneram o Estado e reforçam a naturalização da precariedade.

Nessa lógica, a educação é cada vez mais tratada como instrumento de gestão da escassez e de adaptação subjetiva à precariedade. Em vez de garantir condições equânimes de aprendizagem, as políticas educacionais deslocam para o indivíduo a responsabilidade por enfrentar as contradições do mercado de trabalho.

Em síntese, a centralidade conferida à formação para o trabalho e ao empreendedorismo não representa um avanço educacional, mas sim o aprofundamento da lógica de mercado nas escolas públicas. Sob o discurso da inovação, protagonismo e empregabilidade, consolida-se um modelo de formação subordinada, que legitima as desigualdades históricas em nome da eficiência e da empregabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que norteou esta investigação foi como os fundamentos neoliberais e as formas de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, impactam as desigualdades escolares e, por consequência, as desigualdades sociais. Definiu-se como objetivo geral analisar as premissas neoliberais presentes na legislação que regulamenta o Novo Ensino Médio (NEM), seu desdobramento no formato curricular, nos arranjos metodológicos e nas formas de organização do ensino, e como essa concepção curricular impacta as desigualdades escolares e, por consequência, as desigualdades sociais e desigualdade educacional.

Partiu-se do pressuposto de que os jovens de classes sociais populares, que já sofrem desvantagens e prejuízos provocados pela desigualdade social, e cuja escolarização, em geral, se resume ao que a escola

pública oferece, com a implementação do NEM passaram a ter ainda mais prejuízos.

A análise da bibliografia e dos documentos selecionados permitiu demonstrar esse pressuposto e ressaltar que a racionalidade neoliberal contida no NEM tende a aprofundar as desigualdades educacionais dos estudantes de classes populares, reduzindo ainda mais a possibilidade de uma formação que favoreça seu desenvolvimento humano amplo para a busca de uma vida digna em uma sociedade contraditória e desigual. Portanto, o NEM impacta de forma negativa o desenvolvimento dos jovens que dependem totalmente da escola pública para a aquisição de conhecimentos, sobretudo daqueles conhecimentos que contribuem para desenvolver suas diversas capacidades humanas, uma vez que restringe sua aprendizagem a determinados conhecimentos associados com atividades econômicas consideradas de interesse para o mercado no momento histórico atual.

Os resultados da análise empreendida permitem considerar que, na escola pública brasileira atual, em que os estudantes são majoritariamente pertencentes às classes populares, o NEM, ao contrário da narrativa oficial afirmada nos documentos, opera como vetor de aprofundamento das desigualdades escolares e, por consequência, das desigualdades sociais.

As alterações promovidas pelo NEM, acabam por aprofundar as desigualdades e injustiças já presentes na educação brasileira, ao restringirem as possibilidades de formação plena para jovens oriundos das classes populares que dependem exclusivamente da escola pública. Esse é um fator de produção e reprodução de desigualdade social, na medida em que estes jovens permanecem com uma educação que afunila o desenvolvimento para o trabalho no mercado neoliberal, enquanto jovens em condições sociais e econômicas privilegiadas têm acesso a outras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que permitem uma formação que vai muito além de preparação para o trabalho, o que contribui para manter e ampliar sua condição privilegiada, do ponto de vista social, cultural e material.

A segmentação curricular evidenciada pela divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), aprofunda o abismo cultural e social entre estudantes. Enquanto a FGB tem sido esvaziada de conteúdos essenciais, os IF têm sido efetivados de forma restrita, com a oferta de percursos

limitados frequentemente reduzidos a opções consideradas de menor valor econômico e social, que requerem um conhecimento mais pragmático e instrumental, prescindindo de conhecimentos mais sofisticados. São opções focadas apenas em empregabilidade ou em possibilidade de realização de uma atividade para sobrevivência econômica em um mercado capitalista neoliberal com oportunidades de emprego formal, relações de trabalho reguladas e direitos trabalhistas cada vez mais escassos. Assim, o NEM opera para produção/reprodução de desigualdade escolar em uma lógica que se articula com desigualdade social.

Na análise possível de ser empreendida a partir do material bibliográfico e documental selecionado, emergiram quatro categorias indicativas de que o NEM opera a produção e, ao mesmo tempo, reprodução da desigualdade:

1. Formação Geral Básica (FGB) como expressão de esvaziamento da oferta de conhecimentos aos estudantes.

A literatura analisada (Manzi, 2022; Libâneo, 2018; Frigotto, 2021; Miranda, 2021) é praticamente unânime ao indicar que a FGB, núcleo comum da formação escolar, sofreu significativa redução de carga horária e de conteúdo. Tal processo compromete a formação integral dos estudantes das escolas públicas, privando-os do acesso a saberes científicos, filosóficos, artísticos e históricos indispensáveis à cidadania crítica, mantendo o foco em conhecimentos considerados úteis para o trabalho no mercado. Já no caso dos estudantes de classes privilegiadas, suas próprias condições de classe permitem acessar esses conhecimentos por outros meios e formas.

2. Fragmentação e Segmentação Curricular pelos Itinerários Formativos (IF).

Diversos autores (Dubet, 2004; Libâneo, 2018; Apple, 2003; Frigotto, 2021; Motta & Frigotto, 2017) destacam que a implementação dos IF contribui para a fragmentação do currículo e a individualização das trajetórias escolares, transferindo aos próprios estudantes a responsabilidade pela escolha de percursos, sem considerar as condições desiguais de oferta e orientação. Isso resulta em percursos assimétricos, nos quais estudantes de escolas com menos infraestrutura e recursos têm acesso apenas a itinerários de baixa projeção acadêmica e profissional, associados a atividades com baixa valorização

econômica e remuneração. Frequentemente, são opções focadas em empregabilidade e sobrevivência. Por sua vez, estudantes de classes sociais privilegiadas usufruem da possibilidade de conhecimentos amplos, que permitem escolhas futuras em um universo de atividades sociais consideradas de maior valor social e, conseqüentemente, com maior remuneração. Ou seja, mantem-se a lógica que historicamente vem marcando o ensino médio no contexto brasileiro.

3. Flexibilização e Heterogeneidade como Vetores de Desigualdade:

O discurso da flexibilização curricular — recorrente em documentos oficiais e defendido por organismos internacionais —, segundo a maioria dos estudos analisados (Krawczyk & Ferretti, 2017; Jakimiu, 2023; Silva et al., 2022), tem servido mais à legitimação da heterogeneidade de trajetórias do que à democratização do acesso ao conhecimento. A oferta desigual de IF, a ausência de condições estruturais, a precarização do trabalho docente e a fragmentação curricular têm aprofundado a desigualdade entre estudantes de classes sociais populares em relação aos estudantes de classes sociais privilegiadas, reforçando o papel seletivo e excludente da escola pública. A centralidade atribuída à empregabilidade e ao empreendedorismo, em detrimento da formação cidadã e crítica, reitera a tendência de subordinação da educação pública aos interesses do capitalismo e neoliberalismo, reduzindo o papel da escola à mera preparação para o trabalho precarizado e à adaptação dos jovens à lógica da competição e da individualização.

4. Responsabilização Individual e Naturalização das Desigualdades.

A análise documental e bibliográfica revela que a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar, sob o ideário meritocrático, desloca a tarefa de superar obstáculos históricos e estruturais do Estado e das políticas públicas para o indivíduo (Apple, 2003; Dubet, 2004; Dardot & Laval, 2016; Freire, 1996). Isso implica que os estudantes das camadas populares, já penalizados por carências objetivas, são responsabilizados individualmente pelas conseqüências do fracasso escolar e da inserção precária no mercado de trabalho.

Além dessas categorias destacadas, foi possível identificar também como traço neoliberal do NEM a desvalorização do trabalho docente, e a legitimação de políticas de gestão direcionadas para a produção de resultados e

indicadores escolares quantitativos, como já denunciaram diversos estudiosos, entre eles Libâneo (2018) e Afonso (2019).

Pode-se identificar no NEM uma forma de operacionalizar o tipo de escola apontado por Dardot e Laval (2016), progressivamente modelada pela racionalidade neoliberal, que converte a educação em dispositivo de produção de capital humano, através da conformação das subjetividades juvenis à perspectiva de vida orientada pelos valores e demandas de ação definidas pelo mercado. Nessa perspectiva, o Ensino Médio torna-se desprovido da função social de oferecer uma educação que contribua para o enfrentamento da desigualdade escolar e da desigualdade social. Mais que isso, tende a reproduzir e reforçar tais desigualdades.

Dardot e Laval (2016) demonstram que quando a escola adota princípios empresariais a educação opera como mecanismo de conversão dos sujeitos em “empresas de si”, responsabilizando estudantes e professores pelos resultados alcançados, ao mesmo tempo em que se ocultam as determinações estruturais da exclusão escolar. Ao reduzir a formação geral, introduzir os itinerários formativos e o foco no empreendedorismo, o NEM reproduz esse mecanismo empresarial. Além disso, recai naquilo que Dubet (2004) já demonstrou: a suposta liberdade de escolha que permeia esse tipo de política educacional constitui uma “ilusão de liberdade”, já que as opções educacionais estão, de fato, condicionadas por desigualdades sociais preexistentes.

Assim, o que se constatou nessa investigação em relação ao NEM reforça o que vem sendo demonstrado na literatura científica: o discurso da inovação, da autonomia e do protagonismo juvenil é de promover melhor educação para estudantes das classes populares, porém representam na verdade, a operacionalização de mecanismos neoliberais de aprofundamento das desigualdades. A análise da BNCC e da legislação do Novo Ensino Médio evidencia a presença de forte adesão à lógica da flexibilização e da responsabilização individual. Para a implementação do NEM não sejam asseguradas às escolas e aos professores as condições materiais, pedagógicas e institucionais mínimas para a realização plena dessa política educacional. Porém, ainda que fossem asseguradas tais condições, em nada melhoraria o ensino médio, pois isso não retiraria do NEM seu caráter essencial, que é de

produzir e manter desigualdade escolar, impactando na manutenção da desigualdade social.

Portanto, conclui-se que as formas de implementação do Novo Ensino Médio têm operado como mecanismos sofisticados de produção e legitimação de desigualdades escolares. Para a grande maioria dos jovens das classes populares que frequentam a escola pública brasileira, a promessa de uma educação integral e emancipadora foi substituída por uma formação cada vez mais restrita, fragmentada e instrumental. Ao mesmo tempo, as escolas públicas, que já ofereciam pouco, passaram a oferecer ainda menos, enquanto as escolas privadas ampliam a oferta de percursos qualificados, aprofundando o fosso que separa os diferentes grupos sociais.

Essas conclusões indicam a urgência de resgatar o compromisso público e coletivo da educação básica, defendendo políticas que priorizem a formação integral, o currículo comum e a valorização dos profissionais da educação. É imprescindível denunciar o esvaziamento da escola pública e reafirmar a necessidade de políticas redistributivas, capazes de garantir oportunidades reais, justiça social e o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas de todos os estudantes, especialmente dos que dependem exclusivamente da escola pública para romper com o ciclo da exclusão.

Como limitação, este estudo se ancorou predominantemente em análise documental e bibliográfica. Embora essa abordagem permita construir uma articulação consistente entre discurso, políticas e racionalidade, ela não abarca diretamente as experiências concretas de professores, estudantes e gestores que vivenciam, no cotidiano, as contradições do NEM. Desse modo, abre-se um campo fértil para aprofundamentos empíricos que investiguem como esses sujeitos negociam, resistem ou se adaptam às lógicas identificadas, evidenciando práticas e percepções que podem corroborar, tensionar ou reconfigurar a hipótese aqui defendida.

Para pesquisas futuras, recomenda-se:

- Investigar os efeitos diferenciados dos itinerários formativos em contextos regionais e socioeconômicos distintos;

- Acompanhar longitudinalmente as trajetórias de estudantes para identificar como a segmentação curricular repercute em oportunidades educativas e inserção laboral;
- Examinar práticas pedagógicas que se contrapõem à lógica neoliberal na escola média e que consigam efetivamente promover justiça escolar em contextos adversos;
- Avaliar políticas de formação continuada docente que articulem criticidade, autonomia profissional e resistência às imposições de resultados padronizados.

Essa ampliação investigativa não apenas aprofundaria a compreensão das desigualdades potencializadas pela reforma, mas também possibilitaria identificar caminhos concretos para a construção de um Ensino Médio público comprometido com a formação integral, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Por fim, reafirma-se o papel fundamental da pesquisa crítica e do debate democrático na resistência à hegemonia da racionalidade neoliberal. Somente por meio do enfrentamento das condições objetivas de desigualdade, do fortalecimento do currículo comum e da valorização da escola pública como bem social é possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e emancipadora. Apesar dos limites estruturais e das políticas educacionais que, ao longo da história, têm aprofundado desigualdades, é possível e urgente acreditar no potencial transformador da escola pública: comprometer-se com uma formação integral, crítica e universal de “todos” os estudantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220116, 2019. p. 1-16

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWcdhF8SPb69VqjfT3kLMMg/?lang=pt>.

Acesso em: 29 maio 2025.

DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220116>.

AFONSO, Almerindo Janela. A expansão da mercadorização e a opacidade dos mecanismos de regulação na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0220116, 2019.

Disponível em:

DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.0220116>. Acesso em: 29 maio 2025.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: **Graal**, 1985.

ALVES, Natália. “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?”. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 59–68, 2007.

Disponível em: <https://hdl.handle.net/10451/5521>. Acesso em: 29 maio 2025.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1995. p. 9-42.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **O educador crítico: políticas, práticas e a educação democrática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. A escola capitalista na França. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1975.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Belo Horizonte. 10^a ed. **Educ. Rev.**, 1989. p. 3-15.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: 3^a ed. **Editora S.A.** 1992. 238 p

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: **Zouk**, 2007.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life. New York: **Basic Books**, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB e estabelece a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRITO, Murillo Marschner Alves. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 224–261, jan./mar. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143789>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRITO, Rômulo Lins. O “novo ensino médio” e os desafios da formação humana integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1417–1434, out./dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e exclusão: os sentidos sociais da educação no Brasil. São Paulo: **Cortez**, 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e legislação: o ensino no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2002b. p. 247–270.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Belo Horizonte: PUC-Minas, **Educação em Revista**, 2008. p. 205–222.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e a subjetivação capitalista. **Revista O Olho da História**, n. 22, abr. 2016b.

DUBET, François. **A escola das oportunidades**: o que é uma escola justa? Tradução de F. M. Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p.5-19, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–564, set./dez. 2004.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289–304, 2011.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino médio e o esvaziamento curricular**. In: SOUSA, Sandra Denise de; FREITAS, Luiz Carlos de (orgs.). *Escola e democracia em disputa*. Campinas: Mercado de Letras, p. 199–214., 2018.

FERRETTI, Celso João; KRAWCZYK, Nora. **A reforma do ensino médio: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

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, jan./abr. 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2009. (1. ed. 1970)

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]*. 1. ed. Goiânia: **Editora Espaço Acadêmico**, 2018. p. 88–130. ePUB.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 72-90. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. **Juruá Editora**, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003. DOI: 10.1590/S0101-73302003000100005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>. Acesso em: 9 ago. 2025

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: **Cortez**, 2005.

FRIGOTTO, G. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro (RJ), 05 de novembro de 2021. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2025.

FURTADO, Débora Cristina Moraes; SILVA, José Marcelino de Rezende Pinto da. Novo ensino médio e desigualdades educacionais: qual formação para quais estudantes? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 618–641, 2020.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

GIROUX, Henry A. Beyond neoliberal miseducation. *Fast Capitalism*, v. 1, n. 1, 2003.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, C. Fernando; SEGABINAZZI, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0018

JAKIMIU, Rogério (org.). **Reformas educacionais e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “novo ensino médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 29 maio 2025.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752–769, set./dez. 2011.

DOI: 10.1590/S0100-15742011000300006

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Políticas públicas e o ensino médio: entre a formação humana e a adaptação ao mercado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 77–95, jul./dez. 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê?: meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.

Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Considerações sobre a reforma do Ensino Médio. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017176826.

KUENZER, Acácia Zeneide (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. 248 p.

KUENZER, Acácia Zeneide. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Ed. Soc**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Formação por competências e fragmentação do saber. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 74, p. 75–89, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed., São Paulo: **Loyola**. p. 61-88, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós graduação em educação e a pesquisa pedagógica. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jul. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. reimpressão. São Paulo: **Ed. Cortez**, 2008. p. 52.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan./mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos (orgs.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: **Editora Espaço Acadêmico**, 2018. p. 44–87.

MANZI, Ronaldo. Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas. Curitiba: **Editorial Casa**, 2022.

MELO, Lana Cristina Barbosa de; MATOS, Maria Almerinda de Souza; COSTA, Nayara Ferreira. A nova BNCC do Ensino Médio: Uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14324, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14324>.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado**: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. Goiânia, 2018. 227 p.

MILANESI, I. A Construção Curricular do Ensino Superior no Brasil numa Perspectiva Histórico-Sociológica da Educação: da Colônia à República. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v.3, n.5, p. 51-63, nov. 1998.

MIRANDA, Verônica B. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio em Goiás: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MIRANDA, M. G. de. O Neoliberalismo como Ofensiva Neoconservadora à Educação Brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr./jun. 2017.

DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado**. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. III, p. 229-241

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil, 1930-1973**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–24.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7–16, jun. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, V.28, n.76, p. 291-312, set/dez, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 110–116, jun. 2009.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua sobre educação produtiva ou neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. Brasília: **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 207-221, 2013

SILVA, André Luís Leite *et al.* **O novo ensino médio como política pública de ajuste: elementos de uma reforma neoliberal**. In: JAKIMIUI, Rogério (org.). Reformas educacionais e neoliberalismo. Curitiba: CRV, 2023. p. 55–72.

SILVA, Francisco Vieira; MORAIS, Edvânia Batista. Reflexões neoliberais: discursos sobre trabalho de coleção didáticas de Projeto de Vida no novo ensino médio. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 298–316, set./dez. 2022.

SOUZA, Jessé; GAWRYSZEWSKI, Vanessa. Da escola para o mercado: flexibilização e o novo ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 2, p. 76–93, 2023.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A dualidade da escola brasileira na primeira metade do século XX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1007–1026, set./dez. 2016.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38487>. Acesso em: 29 maio 2025.

YOUNG, Michael. **Educação, conhecimento e justiça social**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZHAO, Yong. **O PISA e a geocultura da desigualdade meritocrática**. In: LIMA, Licínio; SILVA, Tomaz Tadeu da; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Educação, neoliberalismo e regressão social. Campinas: Autores Associados, 2022. p. 55–72.

ZHAO, Yong. Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. **Journal of Educational Change**, v. 21, n. 2, p. 245-266, 2020. DOI: 10.1007/s10833-019-09367-x.

ZHAO, Yong. **The PISA Illusion**. National Education Policy Center, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://nepc.colorado.edu/blog/pisa-illusion>. Acesso em: 18 ago. 2025.