

REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: AS CONTRADIÇÕES DO DISCURSO DE MODERNIDADE E SEUS IMPACTOS

 <https://doi.org/10.56238/arev6n4-445>

Data de submissão: 27/11/2024

Data de publicação: 27/12/2024

Deane Taiara Soares Honório

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL
E-mail: taiaradeane@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3285-8576>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/4416511908002768>

Erivaldo Ferreira da Silva

¹Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL
E-mail: erivaldo.silva@cedu.ufal.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-7818>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/5290036162320041>

Fernanda Karina Souto Maior de Melo

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL
E-mail: fernanda.melo@cedu.ufal.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0406-5931>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/1882140368183434>

Iane Silva de Oliveira

Pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Práticas Inclusivas pela Faculdade Famart
E-mail: ia.201517@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9103-3030>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/6841994348571883>

Jacyelle Karinne Bento

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL
E-mail: jacyellekbento@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9673-6551>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/0639730808332831>;

Lucas Alexander da Silva

Mestrando em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS
E-mail: alexsander-adm@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3298-510X>
LATTEs: <http://lattes.cnpq.br/1114519982177505>

Vanessa Santos de Jesus

Pós-graduanda em Neuropiscopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Censupeg
E-mail: vanessasantos.pedago@gmail.com
LATTEs: <https://lattes.cnpq.br/8959769406050943>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8831-1706>

Whevenny D'arc Pereira de Souza

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia –
UNEB

E-mail: whevenny@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5768-9526>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9346747945890885>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desvelar o que está por trás do discurso de modernidade propalado com a nova reforma do Ensino Médio, por meio da lei de nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, consequentemente, o currículo escolar. Diante disso, para entender os perigos trazidos pela nova lei, para a escolarização dos estudantes de nível médio, recorreu-se à análise do discurso francesa, filiada à Michel Pêcheux em que é possível considerar o discurso como *práxis* humana, pois este se constitui nas relações históricas e sociais, materializando-se na linguagem. Sendo assim, para compreender os seus sentidos, é necessário um processo de análise que considere as relações entre a língua, a história e a ideologia. Para alcançar esse intento será investigado as condições de produção do discurso que possibilitaram a constituição desse discurso, aqui considera-se a constituição do neoliberalismo como um fator importante para compreender esse processo. Para análise, o *corpus* de pesquisa foi constituído a partir de uma sequência discursiva do texto da lei que discorre sobre os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do Ensino Médio para que ao final desta etapa os estudantes passem a demonstrar domínio dos preceitos tecnológicos e científicos que orientam a produção moderna. A partir desta análise foi possível compreender que outras reformas do Ensino Médio já foram realizadas, em contextos similares, sendo interessante notar que há um retorno a outros discursos. No entanto, vê-se agora um neoliberalismo mais profundo, neofacista e autoritário, que faz uso do termo “modernidade” para sucumbir cada dia mais ao direito à vida da classe trabalhadora. Por isso, os estudantes da última etapa da educação básica são direcionados para uma formação superficial que tem como “foco” uma falsa formação científica e tecnológica baseada na modernidade, para desqualificar os futuros trabalhadores e consolidar a ideologia do não emprego.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Análise do Discurso. Neoliberalismo. Modernidade. Classe Trabalhadora.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo desvelar o que está por trás do discurso de modernidade propalado com a reforma do Ensino Médio, por meio da lei de nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, consequentemente, o currículo escolar. Esta pesquisa se faz necessária para obter uma leitura crítica do discurso de modernidade apresentado nesta lei, uma vez que, assim como será possível compreender no início da análise, a modernidade é um conceito que popularmente produz o sentido de avanços significativos, de mudança, estando relacionada ao que é novo. No entanto, foi possível perceber que esta lei ecoa antigas reformas da educação básica, assim como produz novos sentidos, a partir deste conceito de modernidade.

Compreende-se que esta lei apresenta perigos para a escolarização dos estudantes de nível médio da educação básica, por isso será utilizado os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada à Michel Pêcheux, uma vez que esta teoria é pertinente pois considera o discurso como *práxis* humana, constituindo-se nas relações históricas e sociais, materializando-se na linguagem. No processo de análise do discurso é preciso investigar as condições de produção do discurso que possibilitaram a constituição do discurso, neste trabalho considera-se que a lei de nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017 tem suas raízes no surgimento e consolidação do neoliberalismo enquanto sistema de produção que norteia as práticas sociais.

A partir disso, o *corpus* de pesquisa foi constituído considerando como o discurso de modernidade é apresentado no texto da lei e, com isso, elencou-se uma sequência discursiva para o aprofundamento da análise. Isso foi feito com o intuito de compreender a necessidade de um estudante do Ensino Médio precisar demonstrar domínio dos preceitos tecnológicos e científicos que orientam a produção moderna ao final desta etapa do ensino básico.

Deste modo, demonstrou-se que outras reformas já foram realizadas e que suas memórias são evocadas e mascaradas nesta lei como sendo inovadoras. As contradições do sistema de produção vigente, possibilitam entender que o que se objetiva hoje para a educação básica é uma formação superficial, tendo como “foco” uma falsa formação integral, considerada científica e tecnológica tendo por base a necessidade de atualização da educação para dar conta das demandas modernas da sociedade, isso provoca a desqualificação dos futuros trabalhadores, uma vez que estão fadados a uma formação esvaziada e desprovida de sentidos para este estudante, consolidando a ideologia do não emprego, em que existe a valorização do empreendedorismo e as atitudes individuais que garantam outras ocupações a este estudante sem que o Estado seja culpado diretamente por isso.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é norteado pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada à Michel Pêcheux. A AD considera o discurso como práxis humana, sendo possível a sua análise através de investigações em torno da língua, da história e da ideologia. De acordo com Orlandi (2015, p. 15), a AD, como seu próprio nome indica,

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. **Elá trata do discurso.** [...] com o estudo do discurso observa-se o homem falando. **Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história** [grifos nossos].

Na AD, o discurso não pode ser apresentado como um instrumento com mera função comunicacional, seu conceito extrapola qualquer simplificação possível em torno dele. Para Pêcheux (2015), todo e qualquer discurso possibilita desestruturar e reestruturar, assim como agitar as filiações sócio-históricas de identificação do sujeito. O discurso possibilita reproduzir, mas também transformar as relações sociais. Isso ocorre, principalmente, devido ao modo como a ideologia opera dentro das relações sociais do modelo vigente, que busca definir aquilo que é correto e que deve ser reproduzido.

No processo de análise, o primeiro passo a ser considerado é investigar as Condições de Produção do Discurso (CPD). As CPD podem ser definidas como o conjunto de elementos que possibilitam a produção de um discurso, sendo possível considerar: a conjuntura social e histórica, os sujeitos que produziram esse discurso, o lugar de onde falam, a imagem que fazem do outro e de si, entre outros. Sempre tendo como principal objetivo buscar compreender os efeitos de sentido que são produzidos a partir desses elementos. Sobre as CPD, Orlandi (2015, p. 28-29) afirma que:

compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação; é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

É importante destacar o sujeito, pois, ao produzir um discurso, ele está inserido em um processo social muito amplo, no qual possui relações imediatas com a cultura, a sociedade, a economia, entre outros fatores. No entanto, essas instâncias possuem um estabelecimento na sociedade muito antes de esse sujeito produzir seu discurso, muito antes de ele constituir consciência. Por isso, durante o processo de análise, faz-se necessário compreender o sujeito que enuncia o discurso e o lugar em que ocupa, pois ao estar em uma situação em que precisa se manifestar — seja para apoiar ou causar divergência ou até mesmo buscar conciliação — ele assume uma posição ideológica. Assim, é possível

identificar a qual formação ideológica o discurso está filiado e como produz sentidos, a partir do sujeito que o enuncia. Pêcheux (2015, p. 134) diz ainda que

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo dominante’ das formações ideológicas de uma formação dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

No sistema de produção capitalista, que permeia a sociedade brasileira, os conflitos devem-se às divisões de classe existentes entre a classe dominante, que é a detentora do capital e dos meios de produção; e a classe dominada, que por não deter o capital e nem os meios de produção acaba tendo que se “subordinar” à classe dominante, o que a faz vender sua força de trabalho para ter mínimas condições de sobrevivência nesse sistema.

A classe dominante, por ser detentora dos meios de produção e principal interessada para a manutenção do sistema de produção capitalista, norteiam as práticas sociais, por isso não é raro um trabalhador que pertence à classe dominada enunciar um discurso alinhado com a classe dominante. Sendo assim, ao analisar a lei de nº13.145 de 16 de fevereiro de 2017 é possível partir do pressuposto que esta lei atende a determinados interesses dos sujeitos que constituíram seu discurso, sendo possível compreender que este processo produz sentido e significado a partir da constituição das CPD, assim como da constituição do *corpus* de pesquisa que será apresentado mais adiante.

3 A CONSTITUIÇÃO DO NEOLIBERALISMO

Ao seguir os pressupostos teórico-metodológicos da AD francesa buscar-se-á compreender as condições de produção do discurso (CPD), que possibilitaram a promulgação da lei de nº13.145 de 16 de fevereiro de 2017. Esta lei alterou substancialmente o currículo escolar da última etapa da educação básica brasileira.

As CPD é um conceito fundamental, uma vez que para Pêcheux (2009, p. 146) “o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no **processo sócio-histórico** no qual as palavras expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) [grifos nossos]”, ou seja, para compreender o sentido de um discurso é necessário investigar as posições ideológicas que se fazem presentes no processo sócio-histórico, visto que a análise de um discurso não é possível por si só. Nesse sentido,

[...] a produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é **como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam**. Assim, a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as

determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido (AMARAL, 2005, p. 27) [grifos nossos].

Sendo assim, parte-se do pressuposto que a educação é uma política social que encontra respaldo legal na Constituição Federal de 1988, quando esta assegura ao cidadão os direitos sociais, após anos de lutas e tensões para ultrapassar o período vivenciado durante a ditadura militar (1964-1985). Nesse contexto, a Carta Magna nasceu em um momento de concretização da democracia e de progressos no campo social. Portanto, as políticas públicas de cunho educacional surgiram como meio de garantir o direito social a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referendada para todos (LOMBARDI, 2018).

Nesse cenário, as políticas públicas surgidas na época tinham o escopo de construir uma educação emancipatória. Assim como estas, as políticas públicas atuais também são implementadas com intenções e finalidades a serem alcançadas, bem como o tipo de cidadão que se deseja ver materializado na sociedade. Nesse sentido, dependendo da real intenção das políticas públicas, que podem ser aparentes ou não (MARTINS, 1994), constrói-se e direciona-se a sociedade para os rumos pretendidos, e a educação é o mecanismo utilizado para alcançar esse fim. De acordo com Souza (2006), política pública refere-se às decisões do governo, sejam ações ou omissões, implementadas por meio das estratégias e medidas que ele adota.

Nesse contexto, faz-se significativo analisar o neoliberalismo enquanto sistema político-ideológico surgido na Suíça em 1947 e que teve como escopo imprimir concepções de individualidade e racionalidade nas práticas políticas e econômicas. Nestas práticas prevalecia a diminuição do Estado como provedor dos direitos sociais, que passou a atuar como avaliador e regulador. Destaque-se que a consolidação do neoliberalismo ocorreu no mundo a partir de 1973, com a crise econômica ocasionada pelo pós-guerra que motivou um período de recessão e, devido a isso, foi sugerido a implantação das reformas por essa concepção, com o intuito de retirar o mundo do caos econômico ao qual estava inserido (SILVEIRA, 2009).

A concepção neoliberal percebe o Estado como a instituição mais relevante e que por isso mesmo sua atuação deve ser limitada dentro da esfera econômica, de forma a possibilitar que os cidadãos sejam livres para buscar seus interesses. Desta forma, o sistema enxerga a desigualdade social como necessária ao equilíbrio econômico e se contrapõe ao Estado de Bem-Estar social (SILVEIRA, 2009). Nesse sentido, é que as despesas com direitos sociais são percebidas como obstáculos e intromissões ao desenvolvimento econômico e social, de forma a cercear a competitividade, o empreendedorismo, a livre iniciativa e o equilíbrio que o próprio mercado é capaz de gerar (HYPÓLITO, 2008).

As políticas neoliberais abalaram muitos países, uma vez que foram empregadas como modelos para os programas de desenvolvimento liderados pelas organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, foi constituído por Consenso de Washington que os relevantes recursos passariam por “[...] disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o consequente apagamento da intervenção do Estado” (Barroso, 2005, p. 741). Com o passar dos tempos, as teorias neoliberais mais rígidas foram recuando e assim permitindo espaço ao surgimento de ideias alternativas que aspiravam uma harmonia entre o Estado e o mercado.

No Brasil, o projeto neoliberal foi implementado posteriormente em relação a outros países da América Latina, embora tenha se inspirado em experiências de países vizinhos, como a Inglaterra, sob o governo de Margaret Thatcher (1979-1990), e os Estados Unidos, durante o governo de Ronald Reagan (1981-1989). No contexto brasileiro, o neoliberalismo se consolidou gradualmente, como resultado das lutas políticas entre as classes.

Nesse sentido, após o fracasso dos planos econômicos da década de 1980, o projeto neoliberal ganhou forma como um programa político que enxergava a crise como um problema estrutural. Na década de 1990, a abertura da economia e as privatizações marcaram fortemente a chegada da “Era Liberal” no país.

Contudo, mesmo o neoliberalismo tendo suas primeiras aparições no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), seu sucesso e consolidação aconteceu apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de forma a se revelar nas vastas modificações implantadas no conjunto das políticas públicas e sociais. Com estas transformações, o governo conseguiu atingir uma estabilidade econômica ocasionada pelo Plano real e que a partir daí foram iniciadas as reformas estatais que visam à modernização.

As reformas sugeridas se posicionaram contrárias a muitos direitos sociais adquiridos em processos de lutas e tensões e que estavam garantidos constitucionalmente por meio da Carta Magna de 1988. Desta forma, na área educacional, as reformas apontavam para novas orientações no campo da gestão, do currículo e da avaliação educacional. As modificações ocasionadas no Brasil seguiam as práticas e experiências ocorridas em outros países que propagavam mais flexibilidade na gestão, mais liberdade administrativa, pedagógica e financeira, suscitando a ideia de transferir responsabilidades do ente federal para os estados e municípios (OLIVEIRA, 2011).

Nesse cenário, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que conseguiu a implantação do neoliberalismo com sucesso, foi responsável pelas propostas de emendas constitucionais sugeridas,

evidenciando-se a reforma tributária, a previdenciária e a administrativa (1995). Porém, dessas três reformas, a única que logrou êxito foi à reforma administrativa, que conseguiu superar a administração pública burocrática por meio da implantação de uma administração pública gerencial. O modelo de gestão gerencial visava o desenvolvimento de mais autonomia e responsabilização das agências governamentais, objetivando atingir os princípios norteadores desta gestão que são eficiência, eficácia, produtividade e qualidade dos serviços públicos (PEREIRA, 1999).

Com base nesse discurso, o neoliberalismo e os princípios gerenciais foram construindo uma engrenagem capaz de envolver todo o território brasileiro. Assim, o país está imerso a esse sistema de forma tão enraizada a ponto de não se perceber fora dele, uma vez que, os discursos são desenvolvidos de maneira a persuadir a sociedade a acreditar que é uma concepção capaz de sugerir mudanças significativas no cenário econômico, social e cultural. Mudanças essas que, mesmo sendo desenvolvida uma política de Estado mínimo com vistas à redução de gastos públicos nos setores sociais, serão capazes de ocasionar a melhoria dos serviços públicos com a geração de eficiência e qualidade.

Observa-se que a implementação e a concretização do neoliberalismo vêm tomando mais força a cada governo, de maneira a ficar cada vez mais difícil imaginar a implantação de outra concepção. Porém, vê-se que o neoliberalismo tomou um sentido próprio no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), vez que este estava associado ao fascismo. A presença marcante de um governo conservador, neoliberal e autoritário passou a ser possibilidade concreta no território brasileiro a partir do momento em que se deu o golpe de Estado, quando Dilma Rousseff (1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016) foi destituída do poder em 2016. A partir disso, ocorreram mudanças profundas no processo político brasileiro, permitindo o retorno de forças antidemocráticas que se encontravam adormecidas (BOITO, 2020).

Assim, iniciou-se uma era neofascista e neoliberal, uma vez que, de acordo com Boito (2020), o fascismo é um regime reacionário de massa que defende e justifica a ditadura. Com base nesse entendimento é que esse movimento passa a ter força, após a deposição da ex-presidente Dilma Rousseff. Portanto, boa parte da burguesia e da classe média, como também alguns proprietários e profissionais liberais que assumiram/tomaram o discurso de anticorrupção, anticomunismo e antiesquerda assumem os discursos e passam a combater avanços já adquiridos na luta pela liberdade e diversidade.

Portanto, é essencial desenvolver uma política educacional que promova a emancipação, rupturas históricas, melhoria do processo de ensino e aprendizagem, gestão escolar e utilização de recursos. Para isso, é necessário a participação ativa de todos os envolvidos, desde o planejamento até

a execução, a fim de evitar a mera continuidade do estabelecido sem uma avaliação crítica da educação (HOFLING, 2001).

4 DESVELANDO O DISCURSO DE MODERNIDADE

Antes de iniciar a análise da sequência discursiva escolhida, é fundamental contextualizar o recente sancionamento da lei nº14.945, de 31 de julho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Ensino Médio. Essa nova legislação revoga partes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº9.394/1996) e da lei nº13.415/2017, que reformou o Ensino Médio vigente até 2021. A partir de 2022, o chamado “novo” Ensino Médio começou a ser implementado (GOV.BR, 2024). Contudo, devido às críticas de estudantes, professores, acadêmicos, intelectuais e pesquisadores, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 1º de janeiro de 2023, promoveu esforços para revogar a reforma de 2017.

Embora a Lei nº13.415/2017 tenha sido parcialmente alterada, muitos de seus dispositivos permaneceram. Entre as mudanças mais significativas estão: i) o retorno da carga horária de 2.400 horas para a formação geral básica, restando 600 horas destinadas aos itinerários formativos; e ii) a reinserção de disciplinas anteriormente retiradas da obrigatoriedade, como história, sociologia, geografia, educação física (GOV.BR, 2024). Além disso, em 21 de novembro de 2024, a Resolução nº3 atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, originalmente estabelecidas em 2018, alinhando-as às orientações da nova Política Nacional de Ensino Médio.

Apesar dessas alterações, a reforma de 2024, introduzida pela lei nº14.945, enfrenta críticas substanciais. Destacam-se a falta de regulamentação clara, particularmente em questões como o uso de tecnologias e o reconhecimento de experiências extraescolares, o que pode gerar práticas inadequadas e desrespeito às normas do ensino a distância. Além disso, persistem riscos de ampliação das desigualdades entre escolas públicas e privadas, agravados pela escassez de recursos, infraestrutura precária e falhas históricas de monitoramento. A flexibilização do ensino técnico, sem fiscalização rigorosa, ameaça a qualidade da formação, enquanto o longo processo de reformas iniciado em 2017 criou um cenário de incertezas que impacta negativamente alunos e educadores (JORNAL DA UNESP, 2024).

Outro desafio significativo é o curto prazo para que as escolas adaptem currículos e capacitem professores, comprometendo a eficácia da implementação prevista para 2025. Esses obstáculos reforçam a necessidade de regulamentações detalhadas, coordenação eficiente entre as esferas governamentais e investimentos adequados para assegurar que os objetivos da reforma sejam alcançados sem comprometer a equidade e a qualidade do Ensino Médio (JORNAL DA UNESP, 2024).

Esclarecidos esses pontos, destaca-se que este estudo não pretende aprofundar a discussão sobre a lei nº14.945 de 2024. A inclusão desse contexto busca apenas situar o leitor em relação às atualizações recentes no tema abordado. Contudo, é evidente que as reformas do Ensino Médio e seus impactos na sociedade permanecem temas que demandam debate e reflexão contínuos.

Diante disso, será apresentado a seguir o trecho da lei da reforma do Ensino Médio de 2017 escolhido para compor o *corpus* de pesquisa para análise, sendo este o foco deste estudo:

SD1 - [...] § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; [...] (BRASIL, 2017) [grifos nossos].

A sequência discursiva acima foi recortada do texto da lei de nº13.415 de 2017, mais precisamente artigo 3º, parágrafo 8º, inciso I e aponta para qual perspectiva devem ser fundamentados os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do Ensino Médio reformulado em 2017. Tendo em vista que o objetivo é fazer com que o estudante conclua essa fase do ensino demonstrando domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, comprehende-se que a concepção pedagógica que dará embasamento a este currículo considera a produção moderna como ponto de partida.

De acordo com Laks (2016), na concepção filosófica elaborada por Habermas (1985) o conceito de modernidade diz respeito a um processo uniforme, contínuo e não ambíguo, que se aproxima do pensamento de Marx Weber sobre racionalismo ocidental, sendo este, a ideia de que o dia a dia da sociedade é transformado pelo crescimento do racionalismo social e cultural que eliminam os modos tradicionais de se organizar da humanidade. Nesta vertente, as sociedades tradicionais fundamentadas no trabalho são alteradas e modificam também o corpo social, com a ideia de individualização. Pois,

[...] no lugar destas identidades que se baseavam nas funções laborais exercidas nas sociedades tradicionais, surgem novos modelos de socialização formadores de subjetividades e identidades abstratas do eu, proporcionando assim uma ideia de individualização do corpo social. Esta relação entre modernidade e racionalismo ocidental estabelece o conceito de modernidade como um conceito de época: os novos tempos são os tempos modernos (LAKS, 2016, p. 19).

Tendo em vista o pensamento de Laks (2016) elaborado a partir das ideologias de Habermas e Weber, percebe-se que o sentido de modernidade ainda pode ser compreendido como ideia de novos tempos. Essa concepção temporal considera a separação entre a idade média e a moderna, ambas contemplam alguns acontecimentos históricos europeus, sendo eles: a Reforma Protestante, a

Descoberta do *Novo Mundo* e o Iluminismo. Ao recortar do contexto histórico a época do iluminismo tem-se que foram criados tanto um padrão de sistematização social e político quanto o ponto de vista que aborda a modernidade como parte de um percurso natural da evolução histórica.

Essas percepções geram implicações para a sociedade, especialmente ao se considerar a modernidade como a concretização do racionalismo ocidental. Essa visão tende a tratá-la como um evento natural de universalização da cultura eurocêntrica, supostamente impulsionado pela história. Nesse contexto, destaca-se que “este sistema de pensamento cria uma lógica de superioridade cultural que mascara a possibilidade de se pensar a modernidade enquanto uma complexa e heterogênea dinâmica geopolítica” (LAKS, 2016, p. 20). Assim, o discurso que apresenta a modernidade como “teoricamente inovadora” acaba por atribuir, à chamada modernidade periférica, a ideia de atraso.

A modernidade como padronização e exaltação da cultura eurocêntrica é resultado do sistema capitalista, conforme define Laks (2016), ao trazer o conceito por Marshall Berman (1986), que diz que existem processos socioeconômicos de *modernização*. Nesse sentido, são as vivências de tempo, de espaço, de crises e de superações compartilhadas entre todas as pessoas do mundo que definem o que é modernidade. As transformações a que a vida “moderna” passa integram o conjunto de processos sociais e esses dizem respeito a distintos acontecimentos, como a industrialização da produção, o desenvolvimento do sistema de comunicação em massa, o empoderamento de nações estimuladas pelo mercado mundial capitalista, entre outros (LAKS, 2016). Para tanto, chega-se a seguinte definição dos termos em questão:

[...] modernização refere-se a um conjunto de transformações socioeconômicas geradas a partir de uma lógica de *desenvolvimento capitalista*. Modernismo, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de um vocabulário específico para traduzir a experiência da modernidade que o antecede. Nesse sentido, para Berman, o desenvolvimento e estabilização do sistema capitalista é a condição fundamental para o estabelecimento do modernismo enquanto estetização das formas de vida (LAKS, 2016, p. 22).

Neste entendimento, o modernismo funciona como resultado cultural da experiência da modernidade, compreendida como “modernização capitalista” (LAKS, 2016). Isso coloca o discurso de modernidade como aquele que nasce para assegurar a perpetuação do sistema econômico capitalista. Sendo assim, a novidade que a palavra modernidade carrega não deveria se relacionar diretamente com o sentido de inovação, que é criada para beneficiar a sociedade, posto que sua existência deriva dos processos de produção que visam ao lucro, para as classes hegemônicas, a partir da exploração do trabalhador alienado. Com isso, toma-se essa concepção de moderno para dizer de que lugar fala o sujeito que enuncia o discurso de produção moderna, elencada no texto da lei do Ensino Médio de 2017.

Portanto, assim como a SD1 indica, o que seria então produção moderna? e porque os estudantes precisam concluir o Ensino Médio dominando os princípios científicos e tecnológicos que a presidem? Não seria na verdade uma contradição o que eles chamam de modernidade, visto que a base dessa modernidade é o sistema econômico capitalista e, com isso, esses estudantes acessariam um período de retrocesso?

Bruseke (2002) diz que apesar de haver divergências no entendimento do que é essencialmente a modernidade, há algo comum que perpassa todas essas compreensões, que é o seu caráter técnico. Nesse sentido, o referido autor nomeia esse processo de modernidade técnica, expondo que se trata da técnica do trabalho e que é dessa forma desde os tempos antigos até os dias atuais, ou seja, “a técnica sempre foi um meio usado pelo homem para alcançar determinados fins” (BRUSEKE, 2002, p. 138).

Nesse caso, se a modernidade em todas as suas formas é essencialmente técnica do trabalho, não há nada de novo, visto que o trabalho existe desde os primórdios da humanidade. Diante disso, a produção moderna apontada no Ensino Médio diz respeito justamente aos diferentes tipos de trabalho que possibilitam a produção de bens de consumo, só que agora com o auxílio dos sistemas automatizados e das tecnologias da informação e comunicação, como pode ser verificado abaixo:

[...] a introdução de novos meios de comunicação possibilitou novas formas de ação e interação aliado aos novos tipos de relacionamentos sociais. Nesse sentido, o avanço da informatização traz consigo tanto novos objetos (ciberespaço, realidade virtual, etc.) como novos modos de percepção e representação (geometria fractal, representações da realidade via computador, etc.), que por si só requerem novos modos de pensamento e cognição (CARDOSO, 2012, pp. 51-52).

Daí que surge a necessidade de o estudante do Ensino Médio receber uma formação direcionada para o atendimento desses preceitos, que na verdade são as necessidades que o mercado de trabalho atual exige. No entanto, a controvérsia que está posta se deve ao fato de que a problemática dessa alteração curricular não está somente em focar nos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, mas também na forma como esses conhecimentos serão mediados na escola.

Proporcionar ao estudante de nível médio acesso aos saberes que são importantes para o funcionamento da produção no país e possibilitar uma aprendizagem significativa é sim imprescindível, para que ele possa não só compreender o mundo em que vive, mas para que tenha condição de assumir um bom cargo no meio profissional. Só que, diante da realidade em que o Brasil está inserido, com pouco investimento no setor da educação, com as escolas públicas e privadas competindo entre si, com a falta de valorização dos professores e várias outras dificuldades

enfrentadas, alcançar um projeto como esse, que exige inúmeros recursos, foge da possibilidade concreta do país.

Com isso, volta-se o olhar para a questão sobre quais serão as condições efetivas de implementação desse currículo nas escolas públicas. Pode-se recorrer ao próprio texto da lei de nº13.415 de 2017 para encontrar algumas pistas, por exemplo, somente o ensino de português e matemática serão obrigatórios durante os três anos de Ensino Médio, a organização do currículo será dividida em duas partes, uma delas com carga horária de 1800 horas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a outra com 1200 horas para os itinerários formativos. Estes, tratam-se de diferentes arranjos curriculares, ou seja, podem ser ofertados por meio de projetos, cursos de curta duração, disciplinas e outros (BRASIL, 2017).

A BNCC é organizada por áreas do conhecimento, sendo elas, linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018). Com exceção de português e matemática, há uma compilação das disciplinas do currículo anterior e a exclusão de outras. Esses pontos abordados já evidenciam um retrocesso da educação pública brasileira e pensando especificamente no caso da produção moderna não há viabilidade para o oferecimento desses conhecimentos numa escola que suprime conteúdo.

Tendo em vista que se fez necessário contemplar os saberes sistematizados da humanidade para desenvolver os diversos aspectos que compõe o ser humano (como cognição, sociabilidade, corporeidade, criticidade, capacidade lógica, de abstração, de mensuração e tantos outros) com a supressão de disciplinas e recursos como laboratórios, bibliotecas etc. dificilmente se formará um cidadão emancipado. Nesse sentido, o que se evidencia, de modo geral, é um projeto de flexibilização das práticas pedagógicas e dos saberes escolares, bem como o fornecimento de uma formação fragmentada e fragilizada. A base deste projeto de sociedade está firmada na ideologia neoliberal e na aprendizagem flexível.

O que tem sido disseminado no campo da educação a respeito da aprendizagem flexível é que ela é produto de uma nova metodologia que contempla tanto as tecnologias quanto às variadas dinâmicas de aprendizagem e interação. Seu objetivo é fazer com que o ensino cresça de modo a suprir as exigências e a competitividade da sociedade atual. Além disso, em seu formato pedagógico amplo, ela tem estado presente entre grupos de profissionais com interesses comuns, que pesquisam com foco na solução de problemas. Já em seu aspecto pedagógico mais específico, tem sido utilizada na modalidade de Educação a Distância (EaD) como forma de aprimorar as metodologias de ensino e aprendizagem (KUENZER, 2017).

Ainda que a metodologia da aprendizagem flexível venha sendo utilizada mais enfaticamente pela modalidade EaD, ela tem servido a diversas outras intencionalidades. O uso mais habitual tem sido nos cursos EaD, para flexibilização do tempo de aprendizagem, fundamentando-se na possibilidade de mais autonomia para que o estudante determine seus próprios horários de estudo, em comparação com os horários inflexíveis do ensino presencial (KUENZER, 2017). É nesse ponto que se apoia a flexibilização do currículo na reforma do Ensino Médio, posto que

[...] a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno (KUENZER, 2017, p. 337).

Como foi colocado na justificativa do pedido da Medida Provisória (MP) de nº746 sobre o Ensino Médio anterior não atender às expectativas dos estudantes, ser exaustivo pela quantidade de disciplinas que oferecia e estar desalinhado as novas demandas do mundo de trabalho, essa proposta trouxe um discurso de que com o currículo flexibilizado haverá mais autonomia e liberdade para que os estudantes escolham o que estudar (BRASIL, 2016).

Nessa metodologia da aprendizagem flexível o estudante deve criar seus próprios projetos de estudo, definindo seus horários e os conteúdos de acordo com suas próprias vontades. Em teoria, essa seria uma forma de possibilitar que o estudante aprenda a aprender sozinho ou com auxílio dos demais colegas e professores; além disso, ele seria encaminhado para aprender a trabalhar em equipe, de modo compartilhado, superando a individualidade. Outra questão seria a atuação do professor, que de mediador da aprendizagem passaria apenas para um tutor que acompanha as atividades desenvolvidas pelos grupos de estudo, em que os próprios estudantes comandariam o processo (KUENZER, 2017). No entanto, a realidade que se apresenta no texto da lei da reforma de 2017 vai um pouco além disso,

[...] é no arcabouço epistemológico da aprendizagem flexível que ela se localiza e se justifica. Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna (KUENZER, 2017, p. 338).

Neste ponto, percebe-se que o texto da lei da reforma enuncia um discurso de produção moderna, mas tem suas bases fixadas numa ideologia pós-moderna, o que já demonstra uma contradição. Pois, os criadores da reforma ao falarem de produção moderna tiveram o intuito de produzir efeitos de sentido de que os estudantes aprenderiam conceitos importantes demandados pela sociedade contemporânea. No entanto, na própria implementação desse currículo o que se vê é o foco

nos processos técnicos de trabalho, um retorno ao que foi visto anteriormente sobre o conceito de modernidade, isso é, técnica do trabalho, só que de forma superficial e piorada.

São nas relações de produção que surge a acumulação flexível, de onde veio a aprendizagem flexível. Por isso, a necessidade de propagar um discurso que encobre os reais interesses da reforma, uma vez que, com o termo “produção moderna” tentou-se suavizar o impacto da mudança e incitar na população o desejo para que ela ocorresse e os benefícios que traria. Esse ato, bem pensado, silenciou os malefícios que os preceitos econômicos da acumulação flexível acarretarão a formação escolar e profissional dos estudantes do Ensino Médio. Ou seja,

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação. Daí o caráter ‘flexível’ da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017, pp. 340-341).

Com isso, não faria sentido oferecer um ensino com qualidade referenciada na educação emancipatória, cidadã e progressista, se existe uma imensa demanda por trabalhadores com baixa capacitação, com alto nível de adaptabilidade (o que na verdade diz respeito mais a urgência e ao esforço do trabalhador em permanecer no labor, para suprir às necessidades de sobrevivência, do que de fato uma competência de adaptação), que aceitem baixos salários e condições ruins de trabalho. Por isso, a importância de silenciar em que se fundamenta a reforma do Ensino Médio de 2017. Nessa perspectiva, muda-se o ideal de educação, no qual a “[...] educação histórico-crítica, destinada à formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social, é tida como ultrapassada desde a primeira metade do século XX, quando a educação passa a agir de acordo com a lógica capitalista de mercado” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2023, p. 72). É nesse viés que se vincula o neoliberalismo enquanto estratégia política, conseguindo forjar um novo tipo de indivíduo por meio de uma variedade de instrumentos institucionais, tanto políticos quanto jurídicos (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Neoliberalismo adota uma abordagem construtivista e intervencionista, representando uma lógica normativa que é orientada por políticas, indo além da mera expansão dos mercados. Essencialmente, ele representa uma forma de governança-governamentalidade que abrange não apenas a esfera econômica. A lógica normativa em questão é uma forma de racionalidade que transcende os limites do sistema econômico capitalista, como se o capitalismo tivesse se desvinculado de si mesmo, sendo substituído por uma lógica política e cultural (que saiu do marco da economia capitalista, como

se o capitalismo tivesse saído dele mesmo). Essa nova lógica política e cultural retira do capitalismo o seu modo de operação e o aplica em outras esferas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dentro dessa racionalidade capitalista existem duas esferas distintas. A primeira delas enfatiza que todas as interações sociais e humanas devem seguir o princípio da concorrência, impondo a norma da competição a todos os indivíduos e instituições. Consequentemente, em muitos países, a competitividade se tornou quase uma norma constitucional, influenciando todas as políticas públicas em todas as áreas (DARDOT; LAVAL, 2016).

A segunda esfera refere-se ao modelo empresarial, que, de acordo com Foucault, se aplica universalmente, inclusive às subjetividades individuais. Como resultado, os indivíduos se transformam em empreendedores de si mesmos, uma vez que o sistema neoliberal exige que sejam competitivos. O que prevalece nessa norma é o modelo de competição, levando cada indivíduo a considerar-se um ativo e buscar a acumulação de valor, valorizando-se em todas as suas atividades. Portanto, o conceito de capital humano passa a dominar em todo o mundo, com a educação transformando-se em uma fábrica de produção de subjetividades neoliberais, onde os indivíduos adquirem habilidades para se "venderem" no mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). Ou seja, "[...] muito por causa do enraizamento das ideias Neoliberais aqui no Brasil, se começa a reproduzir a visão Neoliberal de que a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança e para o seu desenvolvimento" (SILVA; SILVA; SANTOS, 2023, p. 73).

Tudo isso sem levar em conta a condição das escolas que implementarão/implementaram o ensino do empreendedorismo, por meio do itinerário formativo de qualificação técnica e profissional, como uma forma de fazer com que os estudantes aceitem que não haverá *lócus* de trabalho para todos, ou que será "bem" melhor abrir o próprio negócio, visando independência financeira e até mesmo enriquecimento. Com o inculcamento do empreendedorismo, os estudantes serão manipulados de tal forma que aceitarão que assumir os riscos pelo seu próprio sucesso ou fracasso é de sua responsabilidade e que o Estado não tem motivos para interferir ou intervir. Esses jovens estudantes também não serão esclarecidos que certos empreendimentos ou trabalhos autônomos não passam de mais um dos mecanismos de subjetivação e controle dos corpos e mentes.

A título de exemplo, tem-se a prestação de serviços por meio de aplicativos, como o UBER, o IFOOD, que utilizam da força e do tempo de vida das pessoas que se afiliam a eles para venderem seus produtos e lucrarem com o trabalho desenvolvido por terceiros, mas sem oferecer nenhuma proteção trabalhista, como em casos de acidentes e de não recebimento de pagamento pelo cliente, entre outras situações. Para tanto, "O objetivo do Novo Ensino Médio é formar uma massa de proletários que atuem como supostos 'empreendedores' e que vão em busca de suas 'realizações' pessoais, ao invés de se

buscar uma possível formação voltada para o conhecimento” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2023, p. 73). Esse é o discurso implementado por meio da reforma, de uma realidade em que os estudantes, futuros ou até mesmo já trabalhadores, poderão estudar o que gostam, e que terão profissões que lhes proporcionarão não somente satisfação e prazer pessoal, mas também altos ganhos monetários, não mensurando e nem esclarecendo o que está por trás de todos esses “possíveis benefícios”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança em direção ao neoliberalismo não reside na ideia de reduzir ainda mais o papel do Estado, mas sim na concepção de uma intervenção estatal de cunho liberal que promove a competição entre atores privados. Nesse sentido, o que impulsionou as pessoas a se autogovernarem com base na competição e na valorização do capital foram os mecanismos de controle e outras estratégias de poder, não as mudanças fundamentais na economia, como se essas fossem as responsáveis pelas transformações ideológicas. Nessa grande mudança da sociedade em direção à lógica neoliberal, ocorreu uma batalha ideológica, com a propaganda e a educação visando popularizar as ideias pró-desigualdade, promovidas por grupos de *think tanks* (organizações responsáveis por desenvolver pesquisas nos âmbitos das políticas públicas, economia e sociedade, com o intuito de criar propostas para a melhoria dessas agendas) e defensores do mercado. A dimensão do neoliberalismo também se manifestou como uma aplicação de políticas de austeridade político-econômica elitista, especialmente nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. No caso do Brasil, isso se reflete no ajuste fiscal durante o governo de Dilma Rousseff, nas reformas trabalhista e previdenciária, no Novo Regime Fiscal de Michel Temer e na Reforma do Ensino Médio de 2017 (BORGES, 2018).

O Brasil, como um país em processo de crescimento, seguiu as diretrizes dos países mais avançados. Baseou-se nas orientações de Thatcher, que afirmou que não existe alternativa senão reduzir os custos trabalhistas, disciplinar a força de trabalho, privatizar empresas e o sistema de previdência pública, reduzir os gastos governamentais e os mecanismos de solidariedade e assistência social. Tudo isso sem nunca questionar os benefícios fiscais concedidos às elites, nem as prioridades na alocação do orçamento público, pois o problema é a falta de iniciativa dos menos favorecidos, sem responsabilidade individual, que será resolvido por meio da austeridade que forçará a adaptação das pessoas (BORGES, 2018).

A abordagem neoliberal dominou a administração pública, influenciada pela teoria da Escolha Pública, que rejeita a ideia idealizada do servidor público altruísta, substituindo-a por uma visão mais cética, enxergando os servidores como tão egoístas e interessados em seu próprio benefício como qualquer outro indivíduo. A gestão empresarial deve transformar o funcionário público em mais um

empreendedor, sujeito às regras da competição, levando o Estado a seguir os padrões do mercado. Portanto, o neoliberalismo é compreendido como uma lógica abrangente, promovendo a subjetivação empresarial e a busca pela competitividade. Isso implica a formação de indivíduos que são, em essência, empresas em si mesmos, construindo um estilo de vida que exige total dedicação do sujeito-empresa para alcançar eficiência competitiva e autovalorização (BORGES, 2018).

De modo geral, apesar de ter se originado a partir de um claro interesse da elite brasileira em remodelar o Ensino Médio, para que ele funcione de acordo com suas próprias perspectivas e necessidades, a reforma foi percebida por boa parte da população como legítima, visto que promove uma melhoria no aparato físico e educacional para seus beneficiários. Isso, na verdade, é o que se disseminou socialmente por meio da mídia e seus instrumentos de alienação, que possibilitou o convencimento daqueles que não estão por dentro das questões políticas e educacionais do país.

É importante destacar que o discurso amplamente propagado sobre a modernidade não convenceu aqueles que lideram processos educacionais progressistas e crítico-reflexivos. Pelo contrário, são esses sujeitos que, por meio de seus estudos, têm revelado e questionado os aspectos que os autores dessas reformas tentam encobrir. Nesse contexto, a luta e as reivindicações de educadores, pesquisadores e estudantes secundaristas para que as reformas, de 2017 (principalmente) e de 2024 sejam revistas e aprimoradas permanecem ativas. Esses atores, com uma compreensão crítica, enxergam os interesses subjacentes a essas reformas e seus impactos na formação de nível médio da população brasileira, especialmente da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. V. B. *Discurso e relações de trabalho*. Maceió: EDUFAL, 2005.

BARROSO, J. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Ministério da Educação. Brasília: 2018.

BRASIL. Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC, 15 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRÜSEKE, F. J. *A modernidade técnica*. Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS, v. 17, n. 49, jun. 2002.

BOITO Jr., A. *Neofascismo e neoliberalismo no Brasil do Governo Bolsonaro*. Observatório Latinoamericano y Caribeño, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/6026/5719>. Acesso em: 10 set. 2023.

BORGES, S. S. *Da Crise do liberalismo à hegemonia neoliberal - A constituição de uma razão-mundo competitiva e empresarial*. Plural, Revista de Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 178-185, 2018.

CARDOSO, J. *Trabalho imaterial e mercado de trabalho contemporâneo: novas configurações a partir da informatização*. Revista Espaço Acadêmico, n. 139, dez. 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOV.BR. *Sancionada lei que reestrutura o ensino médio*. 15 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 dez. 2024.

HÖFLING, E. M. *Estado e políticas públicas sociais*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S.l.], v. 24, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 15 jun. 2021.

JORNAL DA UNESP. Reforma do Novo Ensino Médio abre caminho para corrigir distorções, mas deixa pontos importantes em aberto. 26 de agosto de 2024. Disponível em: <https://jornaldaunesp.com.br/reforma-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 02 dez. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LAKS, D. M. Modernismos em modernidades incipientes: Mário de Andrade e Almada Negreiros. Tese (Doutorado). Orientador: Alexandre Montaury Baptista Coutinho. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 220 f. 2016.

LOMBARDI, J. C. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. In: KRAWCZYK, Nora (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 230-245.

MARTINS, C. *O Que é Política Educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PEREIRA, L. C. B. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, v. 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

SILVA, João Hebert Araújo; SILVA, José Augusto Evangelista da; SANTOS, Joedson Brito dos. O novo ensino médio e o neoliberalismo: a educação dentro da lógica capitalista. *VERUM*, v. 3, n. 1, jan./dez. 2023.

SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. *Revista Senso Comum*, n. 1, p. 50-66, 2009.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.