

**O NOVO ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: ANÁLISE CRÍTICA DA INTERVENÇÃO ESTATAL E SEU IMPACTO NAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

**THE NEW HIGH EDUCATION AND NEOLIBERAL POLICIES: CRITICAL ANALYSIS OF STATE INTERVENTION AND ITS IMPACT ON SOCIAL INEQUALITIES**

**Lucas Lucena Oliveira<sup>1</sup>**  
**Marisa Rossignoli<sup>2</sup>**  
**Francis Marília Pádua<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Este artigo analisa criticamente a reforma do ensino médio no Brasil, destacando sua relação com políticas neoliberais e seu impacto nas desigualdades sociais. A pesquisa investiga se a reforma é uma intervenção estatal direta ou regulatória, partindo da hipótese de que visa atender aos interesses do capitalismo. Com base na dialética jurídica e levantamento bibliográfico, examina textos legislativos e documentos oficiais. O Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024) e a BNCC são analisados sob a ótica das políticas de austeridade e influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial. A reforma, embora apresentada como modernizadora, subordina a educação ao mercado de trabalho, marginalizando a formação crítica. Conclui-se que a reforma reforça as desigualdades, consolidando a subordinação da educação aos interesses do capital, em vez de promover a justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdades Sociais; Intervenção Estatal; Reforma do Ensino Médio.

**ABSTRACT:** This article critically analyzes the reform of secondary education in Brazil, highlighting its relationship with neoliberal policies and its impact on social inequalities. The research investigates whether the reform is a direct or regulatory state intervention, based on the hypothesis that it aims to meet the interests of capitalism. Based on legal dialectics and bibliographical research, it examines legislative texts and official documents. The New Secondary Education (Law No. 14,945/2024) and the BNCC are analyzed from the perspective of austerity policies and the influence of international organizations, such

---

<sup>1</sup>Doutorando em Direito pela Universidade de Marília - UNIMAR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Direito Processual Civil pelo Centro Universitário Internacional. Coordenador do Curso de Direito da Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA. lucas.lucena@unisulma.edu.br.

<sup>2</sup>Pós-Doutora em Direito pela UENP; Doutora em Educação pela UNIMEP; Mestre em Economia pela PUC-SP e Graduada em Economia pela UNESP-Araraquara. Docente do PPGD Unimar; Docente Colaboradora do PPGA Unimar; Conselheira do CORECON-SP (2025-2027) marisarossignoli@unimar.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UNESP- Marília. Mestre em Direito pela UNIMAR. Docente do PPGD - UNIMAR. Coordenadora do Curso de Graduação em Direito da Universidade de Marília (UNIMAR). humanas.francis@unimar.br

as the World Bank. The reform, although presented as modernizing, subordinates education to the job market, marginalizing critical training. It is concluded that the reform reinforces inequalities, consolidating the subordination of education to the interests of capital, instead of promoting social justice.

**KEYWORDS:** High School Reform; Social Inequalities; State Intervention.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como propósito realizar uma análise crítica da reforma do ensino médio no Brasil, destacando sua conformidade com as políticas neoliberais e seu impacto nas desigualdades sociais. A investigação se desenvolve a partir da questão central: a reforma do ensino médio configura-se como uma intervenção direta do Estado na economia ou como uma atuação meramente reguladora dos processos econômicos? Com base nessa indagação, explora-se a hipótese de que a reforma representa uma forma de intervenção estatal direcionada a atender os interesses do capitalismo.

Para a realização desta análise, o trabalho fundamenta-se em um levantamento bibliográfico, que abrange textos legislativos, artigos acadêmicos e documentos oficiais. A abordagem metodológica adotada baseia-se na dialética jurídica, o que possibilita a confrontação de diferentes perspectivas sobre a reforma, bem como a análise das contradições inerentes ao papel do Estado na promoção de políticas educacionais que, em vez de promoverem a emancipação, parecem estar subordinadas às demandas do mercado. O Novo Ensino Médio (NEM), formalizado pela Lei nº 14.945/2024, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será examinado à luz de sua relação com as políticas de austeridade e a influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial, cujas diretrizes são frequentemente alinhadas aos interesses do capital.

As reformas educacionais no Brasil, com destaque para o NEM, refletem uma tensão entre a promessa de modernização e a perpetuação das desigualdades sociais. A

---

<sup>4</sup> A Lei sancionada em agosto de 2024 promove a reestruturação do ensino médio no Brasil, introduzindo alterações no currículo que visam à flexibilização das trajetórias formativas dos estudantes. A reforma prevê a ampliação da carga horária e a criação de itinerários formativos, permitindo que os alunos escolham áreas de aprofundamento conforme suas preferências e vocações. Além disso, a lei integra a educação profissional e técnica ao ensino médio regular, estabelecendo novas diretrizes para a organização do ensino e a oferta de modalidades educacionais diversificadas.

análise proposta busca esclarecer como essas reformas, ao se alinharem a uma agenda neoliberal, podem, em vez de mitigar, intensificar as disparidades educacionais existentes. Em última instância, o artigo procura demonstrar que o Estado, longe de atuar como um mero regulador, intervém de maneira direta na conformação do sistema educacional, ajustando-o às necessidades do capitalismo e instrumentalizando a educação para atender aos interesses do mercado.

## **1. REFORMAS EDUCACIONAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO: A DIALÉTICA ENTRE POLÍTICAS NEOLIBERAIS E DESIGUALDADE SOCIAL**

As reformas educacionais têm contribuído para a reestruturação dos sistemas de ensino ao redor do mundo, refletindo as mudanças nas políticas públicas e nas demandas sociais e econômicas. No Brasil, o Novo Ensino Médio, se apresenta como uma das mais significativas reformas educacionais das últimas décadas, trazendo consigo promessas de modernização e flexibilização curricular.

Não obstante, essa reforma também suscita importantes questões sobre a influência de políticas neoliberais no campo educacional e seu impacto nas desigualdades sociais. Apesar de preparar jovens para o mercado de trabalho, o Novo Ensino Médio reflete uma tensão dialética entre as necessidades de uma educação inclusiva e equitativa e as pressões econômicas que moldam as políticas públicas.

Nesse sentido, a presente seção visa explorar essa dialética, analisando como as reformas educacionais propostas, ao alinhar-se com uma agenda neoliberal, podem perpetuar ou até mesmo intensificar as desigualdades sociais existentes.

A política educacional do Novo Ensino Médio (NEM) foi formalmente estabelecida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sucedendo a edição da Medida Provisória nº 746, publicada em 22 de setembro de 2016. Complementando essa reforma, inclui-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação.

Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio. A nova lei, com vigência a partir de 2025, modificou a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, responsável pela reforma do ensino médio.

O Ministério da Educação apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um elemento essencial para o aprimoramento da educação no Brasil, destacando-se pela flexibilização curricular proporcionada através de itinerários de aprendizagem (Souza; Armelin, 2024).

Reconhecendo que todo processo de reforma é fruto da correlação de forças e das "disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado" (Ferreti; Silva, 2017, p. 396), e considerando que "as políticas são um resultado, sempre provisório, do processo de negociação entre grupos e forças econômicas, sociais e políticas potencialmente conflitantes" (Carvalho, 2012, p. 30), torna-se relevante destacar elementos que possam enriquecer o debate sobre a influência das organizações internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas reformas educacionais brasileiras (Souza; Armelin, 2024).

O agravamento da crise do sistema capitalista a partir de 2008 intensificou a adoção de políticas neoliberais, impulsionadas pelos planos de austeridade implementados pelos Estados (Souza; Armelin, 2024). Nesse contexto de aplicação das políticas de ajustes, observa-se uma crescente influência das organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial (BM).

Dentro desse cenário, "os governos que aparentam submeter-se passivamente a auditorias, relatórios, injunções e diretivas desses organismos são, na realidade, parte ativa e interessada nesse processo" (Dardot; Laval, 2016, p. 282).

O Banco Mundial desempenha o papel de uma instituição representativa do capital financeiro, com foco na liberalização da economia e na expansão do sistema capitalista, frequentemente à custa da exploração da classe trabalhadora (Souza; Armelin, 2024).

Ao negligenciar esses determinantes econômicos, o Banco Mundial defende que o engajamento pleno dos jovens na economia é o fator determinante para a produtividade do Brasil, visto como um "país do futuro." Nesse sentido, a instituição afirma que "a chave para elevar o potencial de produtividade do Brasil é aumentar seu capital humano e combiná-lo mais eficazmente com outros fatores produtivos" (Banco Mundial, 2018, p. 12).

O documento aborda os desafios enfrentados pela educação no Brasil, destacando a importância do desenvolvimento de competências que atendam às necessidades dos empregadores. De acordo com o texto, "a aquisição de competências na escola, bem como

no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão" (Banco Mundial, 2018, p. 9).

O Banco Mundial reafirma o discurso de que o sistema educacional brasileiro enfrenta uma grave crise de aprendizagem, caracterizada por uma gestão ineficaz dos recursos, que, embora abundantes, são mal direcionados (Souza; Armelin, 2024).

O Banco expõe sua perspectiva sobre a formação de "capital humano" sob a ótica do desenvolvimento econômico, tanto em termos macroeconômicos quanto microeconômicos, argumentando que "a educação e o treinamento são criadores de capacidade de trabalho" (Frigotto, 2010, p. 61).

Nessa lógica, a responsabilidade pela definição da renda do trabalhador é atribuída ao próprio indivíduo, sendo considerada uma "decisão individual" investir ou não em seu capital humano (Souza; Armelin, 2024).

Observa-se que as políticas educacionais são direcionadas para atender às demandas do mercado, incluindo já na Educação Básica. O Ensino Médio é concebido como uma etapa de formação de mão de obra com as características desejadas pelo mercado, particularmente de baixo custo, visando à ampliação da taxa de lucro.

A orientação predominante da instituição sustenta que os jovens têm a responsabilidade de se engajar em sua própria educação, na formação de seu "capital humano," para além de garantir sua subsistência, estarem aptos a responder às exigências da economia e contribuir para o desenvolvimento do país (Souza; Armelin, 2024).

Conforme bem pontuou Michael Apple (2002, p. 56), "a educação é um espaço de conflitos e de compromissos." Dentro desse espaço, diversas batalhas são travadas com o intuito de influenciar e determinar as funções e os destinatários das instituições sociais e educacionais, constituindo um campo onde ideologia, poder e recursos se articulam. Sob uma perspectiva social, as raízes dos conflitos e tensões no campo educacional são mais profundas do que se pode inicialmente perceber, sendo intensificadas pela expansão do capitalismo (Martins; Gomes, 2024).

Com a intensificação da precarização do trabalho, os grupos sociais com interesse no campo educacional, especialmente em relação ao ensino médio, viram nas reformas educacionais uma oportunidade para reforçar ainda mais a ligação da educação com a perpetuação das relações de exploração dos trabalhadores, em favor dos bilionários que exercem o controle efetivo do país (Martins; Gomes, 2024).

Nesse contexto, os estudantes, especialmente os que frequentam escolas públicas, são vistos como futuros trabalhadores que não dispõem das mesmas condições que os estudantes em instituições de melhor infraestrutura, muitas vezes escolas privadas, o que reflete uma desigualdade significativa na preparação para o mercado de trabalho (Martins; Gomes, 2024).

A proposta curricular do Novo Ensino Médio, inicialmente introduzida pelo Projeto de Lei 6840/2013 e posteriormente pela Medida Provisória nº 746/2016, representa o auge de um movimento que já se desenvolve há algum tempo, originado de uma conjuntura política, social e econômica que afeta a escola e está enraizada nas questões históricas do ensino médio brasileiro. O currículo, no contexto atual, é reformado e defendido por diversos grupos que buscam, sobretudo, perpetuar um sistema meritocrático que reforça as desigualdades existentes (Martins; Gomes, 2024).

O Novo Ensino Médio, ao enfatizar o protagonismo juvenil, é proposto como uma oportunidade para que cada estudante aprofunde seus conhecimentos nas áreas com as quais mais se identifica, visando à especialização. Nesse sentido, os alunos são incentivados a desenvolver um projeto de vida que esteja alinhado com suas aptidões, permitindo-lhes descobrir suas afinidades e traçar um caminho educacional mais direcionado (Martins; Gomes, 2024).

As contradições inerentes à necessidade de reforma do Novo Ensino Médio tornam-se evidentes quando se observa a inclusão de uma base nacional comum, previamente instituída, e uma parte denominada “diversificada.” Esta última é apresentada como uma tentativa de conciliar as demandas pedagógicas dos estudantes com o contexto socioeconômico e político do Brasil, caracterizado por altos índices de desemprego, o crescimento dos subempregos e a expansão do chamado microempreendedorismo (Martins; Gomes, 2024).

O novo currículo propõe a integração de uma formação que abrange aspectos tecnológicos, a preparação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento do exercício da cidadania e a prática social.

Entretanto, é possível observar que, apesar do uso de uma linguagem atrativa, o currículo visa implementar um distanciamento de sua base propedêutica, substituindo-a por outra que, segundo seus defensores, estaria mais integrada às demandas da sociedade digital (Gomes et al., 2020).

Embora a proposta sugira que os estudantes tenham liberdade na escolha de disciplinas optativas, na prática, as opções disponíveis são limitadas. Essa limitação decorre das restrições da rede, que pode oferecer poucas alternativas, dependendo de sua infraestrutura, dos interesses dos profissionais, da comunidade e das condições do município onde as escolas estão situadas (Martins; Gomes, 2024).

Mantém-se, assim, um caráter utilitarista na proposta, voltado principalmente para atender às demandas de um mercado de trabalho futuro, ao mesmo tempo em que negligencia a realidade dos indivíduos e, inclusive, seu direito à educação e à cidadania, que, em teoria, são destacados como prioridades a serem ensinadas (Costa; Silva, 2019).

Tem-se em Ball (2004), a prática educacional tem incorporado valores típicos do mercado privado, como o espírito empresarial, a competição e a busca pela excelência, em detrimento de outros valores fundamentais, como a justiça social, a tolerância e a equidade.

O processo educacional, sendo também um processo social, é influenciado pela expansão do capital, que altera valores sociais, introduz novas possibilidades, redefine papéis e relações de trabalho, e estabelece uma "nova cultura de performatividade competitiva, caracterizada por uma combinação de descentralização, metas e incentivos para a criação de novos perfis institucionais" (Ball, 2004, p. 1107).

A busca por uma solução educacional para um problema social, que afeta diretamente o campo da educação, revela que os desafios enfrentados pelo ensino médio não são efetivamente resolvidos por meio de reformas e políticas curriculares. Na verdade, tais reformas acabam mascarando os problemas, uma vez que as políticas educacionais têm se direcionado cada vez mais para a desresponsabilização do Estado em relação à função social das instituições escolares, resultando no esvaziamento do sentido dessas instituições (Lourenço, 2021).

O novo currículo, assim, contribui para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais, ao mesmo tempo em que promove o controle e a vigilância sobre a instrumentalização dos indivíduos. Como consequência, observa-se um declínio no desenvolvimento da autonomia dos estudantes em seus processos educativos (Martins; Gomes, 2024).

A análise da política educacional do Novo Ensino Médio revela que, apesar de suas intenções declaradas de modernização e flexibilidade, a reforma está profundamente enraizada em dinâmicas de poder que favorecem a lógica do mercado em detrimento de uma educação equitativa e emancipadora. Desse modo, observa-se uma educação que, em

vez de promover a autonomia e a cidadania dos estudantes, reforça as estruturas de poder existentes, limitando as possibilidades de um desenvolvimento integral e inclusivo.

## **2. REFORMAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPACTOS, DESIGUALDADES E A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**

A educação no Brasil pode ser analisada sob diferentes perspectivas, incluindo as dimensões jurídica, política, social e econômica. Sob a ótica jurídica, a educação configura-se como um serviço público cuja prestação é atribuída ao Estado, que detém a responsabilidade de assegurar seu acesso. No âmbito social, a educação é considerada um bem essencial, refletindo a importância da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento integral do indivíduo (Oliveira; Adrião, 2007).

Sob a perspectiva econômica, a educação é concebida como um serviço essencial, cuja continuidade deve ser preservada, mesmo em situações de crise ou paralisação. Esse entendimento encontra respaldo no texto constitucional, pois, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação não deve ser tratada como uma mercadoria (Fargoni et al., 2024).

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito público subjetivo, pertencente a todos os cidadãos brasileiros, e como um dever tanto do Estado quanto da família, exigindo um incentivo contínuo e a colaboração da sociedade. Conforme estabelecido no artigo 205 da CF/88, a educação visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (Fargoni et al., 2024).

Entretanto, há lacunas que tornam a educação um setor atrativo para o capital financeiro, sendo as emendas constitucionais uma dessas oportunidades. Atualmente, o Brasil conta com 114 emendas constitucionais, conforme informações do site do Planalto. Essas emendas são mecanismos que permitem a modificação de partes do texto da Constituição Federal, seguindo um processo legislativo específico delineado no artigo 60 da própria Constituição (Fargoni et al., 2024).

Algumas emendas constitucionais, embora não tratem exclusivamente do tema educacional, têm impacto direto sobre a educação. Um exemplo é a Emenda Constitucional 119, promulgada em abril de 2022, que desobriga estados e municípios de cumprir o

investimento mínimo exigido pela Constituição na educação durante os anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia de Covid-19. Outra emenda relevante para a área educacional é a Emenda Constitucional 108, que tornou permanente o FUNDEB, o fundo destinado ao financiamento da educação básica (Fargoni et al., 2024).

As brechas políticas surgem como possibilidades que são influenciadas pelo contexto histórico e, em particular, pelos acontecimentos que moldam as conjunturas sociais, políticas, econômicas, entre outras. No contexto da educação brasileira, as discussões em torno do "novo" ensino médio não são recentes; sua estruturação resulta de uma série de eventos que direcionaram mudanças no Estado brasileiro. Um dos principais impulsionadores das transformações na esfera pública brasileira, mesmo antes da reforma do Estado, foi o Consenso de Washington, ocorrido em 1989 (Fargoni et al., 2024).

De acordo com Silva (2004), o Consenso de Washington consistiu em um conjunto de recomendações econômicas desenvolvidas por instituições financeiras internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Essas recomendações foram direcionadas aos países da América Latina na década de 1980, com o objetivo de promover o ajuste fiscal, a abertura comercial, a privatização e a desregulamentação dos mercados.

As recomendações oriundas do Consenso de Washington exerceram uma influência significativa na formulação da reforma do Estado brasileiro. Entre as principais características dessa reforma, destacam-se a redução do tamanho e das funções do Estado, a transferência de atividades e serviços para o setor privado, a descentralização administrativa e fiscal para estados e municípios (conhecida como municipalização), a flexibilização das relações de trabalho, e a redefinição dos papéis e responsabilidades dos poderes públicos (Fargoni et al., 2024).

Como resultado desse processo, as transformações ocorridas no campo da educação refletem a redução do papel do Estado, evidenciada pela transferência de recursos e responsabilidades para os municípios, pela introdução de mecanismos de avaliação e controle, pela valorização do ensino profissionalizante e pela incorporação da lógica empresarial na gestão educacional (Fargoni et al., 2024).

No mesmo sentido, Silva Jr. (2004) argumenta que a reforma do Estado é fundamentada em um pressuposto ideológico central, que é o mercado. De acordo com o autor, essa reforma se baseia em uma racionalidade socioeconômica que posiciona o mercado como o principal agente do bem-estar público. Como consequência, os direitos

sociais, incluindo a saúde, a educação e a cultura, passam a ser enquadrados como serviços regulados e determinados pela lógica de mercado.

Sguissardi (2002), pontuou que, inspirada no neoliberalismo, a reforma do Estado brasileiro implementada nos anos 1990 teve como um de seus objetivos a redefinição do papel do Estado na provisão de bens e serviços públicos, com ênfase nas áreas sociais, como a educação.

A reforma visou adequar o sistema educacional às demandas do mercado, priorizando a qualidade, a eficiência, a competitividade e a avaliação. No entanto, essa abordagem desconsiderou as especificidades e desigualdades presentes no contexto educacional brasileiro, resultando em efeitos adversos para a democratização e a qualidade da educação pública (Sguissardi, 2002).

Essas especificidades refletem o predomínio da teoria econômica neoliberal, que coloca em destaque princípios como a livre iniciativa, a livre concorrência, a redução do papel do Estado na economia e a diminuição das barreiras ao comércio internacional. Esses conceitos passaram a moldar as políticas dos estados-nação, estabelecendo novos parâmetros para todos os aparatos estatais, com a educação emergindo como um dos principais pilares dentro desse novo cenário (Fargoni et al., 2024).

Conforme apontam Esquinsani e Sobrinho (2020), as políticas neoliberais implementadas na educação brasileira resultaram em uma redução significativa dos investimentos públicos, o que levou à precarização das condições de trabalho dos professores.

Além disso, essas políticas impuseram uma lógica gerencial e mercadológica às escolas, frequentemente ignorando as demandas sociais e ambientais da população. Tais medidas foram fortemente influenciadas por organismos internacionais que representam os interesses do capital, com o objetivo de alinhar a educação às exigências do mercado globalizado (Fargoni et al., 2024).

A reforma do ensino médio promoveu mudanças significativas na estrutura curricular, na carga horária e na formação dos professores, com o objetivo de alinhar o ensino às demandas do mercado. Essa reestruturação, além de visar uma adequação ao mercado de trabalho, também pode ser interpretada como uma tentativa de restringir o acesso ao conhecimento crítico e emancipatório (Fargoni et al., 2024).

Paralelamente, a reforma trabalhista enfraqueceu as proteções legais dos trabalhadores, facilitando as demissões, ampliando as modalidades de contratação precária

e dificultando a organização sindical. Esse processo, por vezes descrito como a "Uberização" do trabalho humano, reflete a crescente precarização das relações laborais (Fargoni et al., 2024).

Do mesmo modo, a reforma previdenciária trouxe mudanças que incluem o aumento da idade mínima e do tempo de contribuição para a aposentadoria, além de reduzir o valor dos benefícios e incentivar a privatização da previdência. Essas alterações impactaram diretamente a classe trabalhadora, tornando-a mais vulnerável à exploração, acentuando as desigualdades e aumentando o risco de exclusão social (Fargoni et al., 2024).

Desse modo, tem-se que a Lei n. 13.415/2016, parcialmente revogada pela Lei n. 14.945/2024, reorganizou o currículo do ensino médio, estabelecendo que ele será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino. A BNCC, que serve como referência obrigatória, orienta a elaboração dos currículos tanto de escolas públicas quanto privadas em todo o país, delineando as competências e habilidades que devem ser estimuladas entre os estudantes a cada nova etapa da educação de base (Fargoni et al., 2024).

Uma das principais críticas à reforma é que ela foi desenvolvida sem a participação adequada da sociedade civil e dos profissionais da educação, o que levanta questionamentos sobre sua efetividade e legitimidade. Ademais, questiona-se que a reforma possa intensificar as desigualdades educacionais, ao priorizar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, potencialmente marginalizando disciplinas que são fundamentais para uma formação integral (Fargoni et al., 2024).

Outra crítica relevante à reforma é que ela parece estar mais voltada para preparar os estudantes para a realização de testes padronizados, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do que para promover uma formação integral e crítica. Essa preocupação é evidenciada pela ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que, de acordo com a proposta original, constituirão as únicas obrigatórias ao longo das três séries do ensino secundarista, o que pode limitar o desenvolvimento de uma educação mais ampla e diversificada (Fargoni et al., 2024).

### **3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO VETOR DE UMA EDUCAÇÃO SUBJUGADA ÀS DEMANDAS DO CAPITALISMO**

O capitalismo, como sistema de produção, fundamenta-se na centralidade do capital em suas diversas formas, seja como dinheiro, maquinário ou estoques, sustentado por uma ideologia que visa consolidar a dominação de uma classe social sobre outra. Esse sistema está intrinsecamente ligado ao Estado, que, na prática, atua para manter a estabilidade econômica, frequentemente em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

A partir dessa perspectiva, o neoliberalismo emerge como um movimento político e teórico que redefine o papel do Estado, enfatizando a liberdade dos mercados e a minimização das intervenções estatais. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio no Brasil, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), aparece como uma tentativa de adequar a educação às exigências do mercado, reforçando a relação entre juventude e trabalho e subordinando a formação educacional às necessidades do sistema capitalista.

Teoricamente, o capitalismo é definido como o sistema de produção no qual o capital, em suas diversas formas, constitui o principal meio de produção (Bottomore, 2001, p. 51). O capital pode se manifestar tanto em forma de dinheiro quanto em maquinário e estoques, sempre sustentado por uma ideologia que busca alinhar o senso comum aos objetivos de dominação de uma classe social sobre outra. Independentemente da forma que assume, o capital está intrinsecamente vinculado ao Estado como instituição.

Na prática, o Estado se empenha em manter a estabilidade econômica, muitas vezes contrariando os interesses da classe trabalhadora. Essas ações tendem a fortalecer a preponderância do setor privado em detrimento do público, favorecendo os proprietários dos meios de produção e aprofundando a exploração da maioria dos trabalhadores de forma cada vez mais desumana (Santos, 2023).

Isso ocorre porque a classe empresarial, como detentora dos meios de produção, consegue infiltrar um grande número de representantes na esfera política, a fim de consolidar uma legislação que favoreça seus interesses (Alves; André, 2024).

Krein (2011), compreende o neoliberalismo como um movimento político e teórico predominante no período pós-Segunda Guerra Mundial, que se contrapõe à concepção tradicional de política e economia e à intervenção do Estado. Trata-se de uma corrente de pensamento cujos princípios fundamentam uma concepção política onde o alicerce da sociedade reside na liberdade individual e no funcionamento dos mercados.

Para o autor, o neoliberalismo se manifesta como um movimento político que resultou na formulação de um conjunto de políticas e na redefinição do papel do Estado, com o objetivo de criar uma sociedade autorregulável pelo mercado (Krein, 2011).

Assim, o aparelho estatal assume o papel de controlador da força de trabalho, ao promover a flexibilização das leis trabalhistas, legitimando práticas que prejudicam aspectos relacionados à saúde do trabalhador, enfraquecem a organização sindical e intensificam a precarização do trabalho (Santos, 2023).

Nesse contexto, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) destaca a importância da vinculação entre a retomada do crescimento da indústria e da economia nacional com a educação escolar. Nesse sentido, a CNI promove o discurso de que é necessário atualizar a preparação da força de trabalho dos jovens que concluem o Ensino Médio, de modo a capacitá-los para novas e atualizadas ocupações no setor produtivo (Alves; André, 2024).

A instituição argumenta que as escolas devem alinhar-se às mudanças tecnológicas que ocorrem na esfera produtiva. Sob essa perspectiva, as escolas estariam cumprindo sua missão principal, especialmente no contexto das reformas necessárias no campo educacional (Gawryszewski et al, 2023).

Nota-se, portanto, um discurso ideológico que visa convencer sobre a importância da qualificação ou adequação dos trabalhadores para que estes se ajustem às exigências impostas pelo mercado. Nesse contexto, o mercado defende a necessidade de reformular a Educação Básica, com o objetivo de alinhar a mão-de-obra emergente às demandas do próprio sistema, dentro de seu projeto de dominação (Alves; André, 2024).

Dessa forma, a juventude e o trabalho passam a ser vistos como elementos diretamente inter-relacionados e indissociáveis. Isso se deve à conexão intrínseca entre o mercado de trabalho e as qualificações exigidas dos candidatos a emprego (Alves; André, 2024).

Portanto, a reformulação do Ensino Médio, agora denominado Novo Ensino Médio (NEM), não tem como objetivo a emancipação da sociedade que depende do trabalho para sobreviver. Pelo contrário, busca apenas oferecer uma nova configuração para a formação, qualificação e instrumentalização da força de trabalho da classe trabalhadora, mantendo-a submissa às exigências do modo de produção capitalista (Alves; André, 2024).

Kuenzer (2017) observa que o atual Ensino Médio, ao incorporar a pedagogia da acumulação flexível, visa à formação de trabalhadores com subjetividades adaptáveis. Esse objetivo é alcançado por meio de uma base de educação geral, complementada por

itinerários formativos nas áreas de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional.

Conforme destacou o autor, a formação profissional é oferecida de maneira diferenciada conforme a origem de classe, direcionando os trabalhadores a desempenhar, e aceitar como natural, múltiplas funções em um mercado flexibilizado. Nesse contexto, ser multitarefa significa exercer trabalhos oferecidos pelo mercado, para os quais é suficiente um treinamento rápido, apoiado por algum nível de educação geral, seja ela básica, técnica ou superior (Kuenzer, 2017).

Verifica-se que existe uma sincronia evidente entre a proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio e sua conexão com as demandas do mercado. Ideologicamente, os reformadores empresariais argumentam que o currículo atual não é atraente para os estudantes e que os resultados obtidos por eles nas avaliações externas são insatisfatórios (Alves; André, 2024).

Além disso, esses reformadores defendem que a educação deve ser transformada em algo economicamente, politicamente e ideologicamente funcional e alinhado às normativas impostas pelo capital. Para concretizar essa visão, há atores e personagens específicos que atuam para consolidar a implementação da reforma educacional (Alves; André, 2024).

É altamente provável que as instituições privadas de ensino ofereçam um Ensino Médio mais robusto e de maior qualidade, enquanto as escolas públicas estaduais, devido à limitação de recursos resultante do baixo investimento, tendem a se adequar a um currículo restrito e funcional, direcionado principalmente para atender às demandas e expectativas do mercado de trabalho (Alves; André, 2024).

Como resultado dessas estratégias que conciliam interesses privados e a precarização da educação básica, a reforma do Ensino Médio surge como um mecanismo para realinhar as políticas neoliberais.

O conteúdo da reforma, portanto, mantém os estudantes do Ensino Médio subjugados às diretrizes de um sistema que busca perpetuar seu próprio funcionamento e continuidade. Nesse contexto, "a educação é então entendida como uma condição determinante para a manutenção do desenvolvimento econômico no contexto da globalização internacional" (Duarte & Derisso, 2017, p. 134).

Dessa forma, a reformulação do Ensino Médio no Brasil, sob a influência das políticas neoliberais, revela-se como uma estratégia para realinhar a educação às demandas

do mercado, mantendo os estudantes subjugados às diretrizes de um sistema que prioriza a continuidade do modelo capitalista.

Enquanto as instituições privadas de ensino podem oferecer uma formação mais robusta, as escolas públicas tendem a se adequar a currículos limitados, orientados para atender às exigências do mercado de trabalho. Assim, a educação, que deveria ser um meio de emancipação social, é moldada para se tornar um instrumento funcional ao desenvolvimento econômico dentro do contexto da globalização, perpetuando as desigualdades e a subordinação da classe trabalhadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das reformas educacionais no Brasil, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, revela que o Estado não atua apenas como um regulador neutro, mas como um agente ativo que intervém na economia para atender aos interesses do capitalismo. A reforma do ensino médio, apresentada como uma medida de modernização e flexibilização curricular, na realidade, reflete uma estratégia neoliberal que subordina a educação às exigências do mercado.

Essa intervenção estatal, longe de promover uma educação inclusiva e emancipadora, reforça a lógica capitalista ao preparar os jovens predominantemente para o mercado de trabalho, marginalizando disciplinas e conhecimentos que poderiam promover uma formação crítica e integral.

As políticas educacionais adotadas, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, enfatizam a formação de "capital humano" em detrimento do desenvolvimento pleno dos indivíduos como cidadãos. Ao fazer isso, o Estado contribui para a perpetuação e intensificação das desigualdades sociais, tornando a educação uma ferramenta para a reprodução das estruturas de poder existentes.

Portanto, a reforma do ensino médio no Brasil deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de ajuste econômico, onde o Estado, ao invés de promover a igualdade e a justiça social, reforça a subordinação da educação aos interesses do capital, contribuindo para a manutenção das disparidades socioeconômicas que caracterizam a sociedade brasileira.

**REFERÊNCIAS**

- ALVES, Pedro; ANDRÉ, Ana Paula. O novo ensino médio e as repercussões no mundo do trabalho. **Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**, v. X, n. XXVII, 2024.
- APPLE, Michael Whitman. “**Endireitar**” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018.
- BOTTOMORRE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 10 de outubro de 2024
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.
- CARVALHO, E. J. G. de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.
- COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e220047, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, R. C.; DERISSO, J. L. Reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, jan./mar. 2020.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ZACARIAS, Mayna; VICENTE, William Augusto. O “novo” ensino médio sob a lógica do mercado. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024. Colégio de Aplicação-COLUNI / Universidade Federal de Viçosa.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. A. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAWRYSZEWSKI, B.; MELLO, L. M. de; PEREIRA, N. S. O caráter do novo ensino médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45, maio/ago. 2023.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas; LIMA, Maria da Conceição Silva; SOUZA, Sidclay; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614-630, maio/ago. 2020.

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

LOURENÇO, Henrique da Silva. Tempo político, novo ensino médio e conhecimento. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 211-235, mai./ago. 2021.

MARTINS, Bruna Oliveira; GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. As contradições do novo ensino médio: raízes e consequências educacionais do movimento reformista neoliberal. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande-MS, v. 24, n. 17, p. 293-311, jan./dez. 2024.

SANTOS, L. G. G. Concepção de estado em Marx, degradação dos direitos do trabalho e o governo Bolsonaro. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 477-498, jul./dez. 2023.

SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15-32, 2002.

SILVA, M. V. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 117-132, jul./dez. 2004.

SILVA JR., J. R. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação para o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 725-747, out. 2004.

SOUZA, Danielle Cappellazzo Soares de; ARMELIN, Rafael Guillard. Influências do Banco Mundial no novo ensino médio: para além de uma relação financeira. **Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**, v. X, n. XXVII, 2024.