



**Entre a trama neoliberal e o conhecimento poderoso: perspectivas sobre as escolas
brasileiras no contexto do Novo Ensino Médio**

*Entre la trama neoliberal y el conocimiento poderoso: perspectivas sobre las escuelas brasileñas
en el contexto de la Nueva Enseñanza Media*

Marcos Vinicius da Silva Goulart
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus-Brasil
Nola Patrícia Gamalho
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
São Borja-Brasil

Resumo

O artigo analisa como a lógica neoliberal tem influenciado a educação brasileira nas últimas décadas, especialmente no contexto da implementação do Novo Ensino Médio. Essa lógica, baseada na mercantilização, desregulamentação e responsabilização individual, transforma a escola em um espaço subordinado às demandas do mercado. O conceito de “trama neoliberal” é central, descrevendo como interesses empresariais e políticas públicas convergem para alinhar a educação aos ditames do mercado. O artigo contrapõe a noção de “conhecimento poderoso”, que promove a compreensão crítica e a autonomia intelectual, ao “conhecimento dos poderosos”, alinhado aos interesses econômicos hegemônicos. Por fim, propõe que a educação resista à lógica neoliberal, priorizando a formação integral e a democratização do conhecimento, com maior participação da sociedade na formulação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Trama neoliberal; Conhecimento Poderoso; Novo Ensino Médio.

Resumen

El artículo analiza cómo la lógica neoliberal ha influido en la educación brasileña en las últimas décadas, especialmente en el contexto de la implementación de la Nueva Enseñanza Media. Esta lógica, basada en la mercantilización, la desregulación y la responsabilización individual, convierte la escuela en un espacio subordinado a las demandas del mercado. El concepto de “trama neoliberal” es central, al describir cómo intereses empresariales y políticas públicas convergen para alinear la educación con los dictados del mercado. El artículo contrapone la noción de “conocimiento poderoso”, que promueve la comprensión crítica y la autonomía intelectual, al “conocimiento de los poderosos”, alineado con los intereses económicos hegemónicos. Por último, propone que la educación resista la lógica neoliberal, priorizando la formación integral y la democratización del conocimiento, con una mayor participación de la sociedad en la formulación de políticas educativas.

Palabras clave: Trama neoliberal; Conocimiento poderoso; Nueva enseñanza media.

Contextualização

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem sendo progressivamente atacada pela lógica neoliberal. O valor da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas é cada vez mais medido em função de sua interlocução com princípios mercadológicos. Esse movimento não é isolado: trata-se de um processo global, no qual esse ideário, por um lado, tem como mote a desregulamentação e a mercantilização de bens e serviços e, por outro, o predomínio do privado sobre o público, bem como a responsabilização de cada indivíduo pelo próprio fracasso. Por consequência, no campo educacional, tal perspectiva manifesta-se em reformas curriculares apressadas, na imposição de testes padronizados, na ênfase quase obsessiva em indicadores de qualidade e de desempenho e no incentivo à lógica do empreendedorismo como finalidade da educação. Conduzido por uma articulação entre interesses empresariais, grupos de influência (*Think Tanks*ⁱ) e representantes eleitos, esse quadro constitui o que, em outro texto, definimos como *trama neoliberal* (Goulart, 2023), que opera, também, através da produção de um discurso do *empreendedor de si*.

A ideia de que a educação se tornou um “bom negócio” não é apenas uma metáfora. Há um consenso significativo entre pesquisadores do campo educacional brasileiro. Textos como os de Freitas (2018), Peroni (2020), Martins e Krawczyk (2018) nos ajudam a pensar sobre a ascensão do neoliberalismo e o enfraquecimento do caráter público e democrático da educação pública no Brasil. Desse modo, em vez de se construir um projeto público comprometido com a formação integral dos estudantes, busca-se maximizar resultados em testes, alinhar habilidades à demanda de um mercado de trabalho que, no país, é cada vez mais precarizado.

Nesse contexto, a política educacional brasileira tem sido dominada por uma numericização (Rose, 1991), algo típico das democracias contemporâneas, em que indicadores se tornam verdade absoluta e as nuances da experiência social são tragadas pela objetividade estatística. Todavia, os “números” não são vazios em interesses, já que aquilo que deve ser medido é uma escolha política. Para se ter uma ideia disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tornou-se o parâmetro central para avaliar o sucesso ou o fracasso de redes de ensino, escolas e professores. Em tese, a mensuração padronizada oferece transparência e embasa a tomada de decisão em políticas públicas. Na prática, porém, a ênfase nesses índices nem sempre reflete o que realmente acontece na sala

de aula. Ao contrário, cria-se uma cultura performativa (Ball, 2010) em que a melhoria dos indicadores passa a ser um fim em si, reduzindo a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem a um jogo de metas e ranqueamentos. Assim, a educação escolar é reduzida a um conjunto de saberes prescritos por grupos de interesses econômicos, voltados a atender a lógica neoliberal. Aqui, não há conhecimento poderoso, mas sim conhecimento dos poderosos: um saber delimitado por interesses de grupos econômicos, preocupados com a utilidade imediata para o mercado (Young, 2007).

Nessa linha, este texto propõe-se a analisar essa trama neoliberal na educação brasileira, problematizando a relação entre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos no contexto do Novo Ensino Médio. Utiliza-se, aqui, uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e documental, analisando os discursos como um conjunto de enunciados presentes em documentos, que são a base para a produção de sujeitos e objetos. Ou seja, como ensina Foucault (2007), os discursos são uma prática que não apenas se referem a algo, mas também o produzem.

Na primeira parte deste texto, discute-se como o neoliberalismo tem impactado negativamente a educação pública brasileira ao priorizar os indicadores e resultados, em detrimento da formação integral e crítica dos estudantes. Na sequência, em diálogo com Young (2007), tentamos redefinir as noções de *conhecimento poderoso* e *conhecimento dos poderosos* em relação ao neoliberalismo. Posteriormente, transpomos essa discussão para o contexto de emergência do Novo Ensino Médio no Brasil. Por fim, traçamos algumas considerações que retomam os principais argumentos do texto, apontando perspectivas sobre o futuro das escolas considerando o contexto educacional brasileiro apontado no texto.

Neoliberalismo e Educação: a indiferenciação da escolarização e o enfraquecimento da formação crítica e integral

No Brasil, a permanente política de austeridade, que impacta o financiamento do setor público, juntamente com a sua mercantilização, prioriza o lucro em detrimento do direito à educação. As fronteiras entre o público e o privado tornam-se cada vez mais indefinidas, enquanto o Estado se reconfigura, não apenas abdicando de seu papel de executor de políticas públicas, mas também atuando como um gestor da maximização dos lucros do mercado financeiro (Chauí, 2020). Há a emergência de uma nova sociedade em que o ponto

de contato entre Estado e sujeitos é a lógica do *homo economicus*, isto é, do ator social empreendedor de si: um sujeito cujas habilidades e competências podem se transformar em capital humano (Foucault, 2008). É a partir desse modo de subjetivação e da articulação de setores empresariais que podemos nos referir a uma “trama neoliberal” (Goulart, 2023): uma forma de interação entre os diversos atores sociais e o conjunto de grupos econômicos — via institutos corporativos — que visam intervir politicamente na educação brasileira.

Há algumas décadas, a educação brasileira vem sendo governada por números, indicadores e testes padronizados que ditam a finalidade da educação. Desde que foi criado, em 2007, o IDEB se tornou o ponto comum para se referir à qualidade da educação brasileira. Prefeituras por todo o Brasil utilizam esse indicador como uma espécie de prova do seu cuidado para com o futuro de crianças e jovens, mas também como uma suposta evidência de que os recursos públicos aplicados nas escolas estão no caminho certo. Contudo, como bem problematiza Gil (2021, p. 204), “[...] a recepção do índice pelas escolas pode resultar em ações cujo único objetivo é a melhoria do índice e não necessariamente a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico”. Desse modo, a ação das escolas, municípios e estados poderia se reduzir à maximização do índice, de modo que as escolas passariam a ser pressionadas para melhorar os seus IDEBs, sem que isso tenha como consequência a melhoria da qualidade do trabalho dos professores, da relação professor e aluno e da estrutura das escolas.

Sintomático, destes tempos, para citar um exemplo, é o projeto de lei da Câmara de Deputados Federal, nº 5325/2013 (Brasil, 2013)ⁱⁱ que obrigaria as escolas públicas a afixar, em locais visíveis, placas com a nota do IDEB da escola, além da média do indicador do município e do estado. Supostamente, a medida visaria à transparência em relação à qualidade das instituições de ensino do país, “incentivando” um maior envolvimento da sociedade com a educação. Obviamente, a medida — como há experiências no mundo — iria gerar um ranqueamento das escolas e um “selo de qualidade” da educação dos municípios e estados. Contudo, não há como negar que a sanha por avaliação e por “qualidade” é o mote dos processos de privatização que se espriam pelo mundo. Escolas passam a buscar resultados cada vez mais inalcançáveis, a partir dos quais a preocupação com a escolarização e com conhecimentos relevantes para a formação humana e integral dos jovens são escanteados em prol de conhecimentos instrumentais pautados por uma lógica de mercado.

Young (2007) refere-se a esse processo como indiferenciação da escolarização, tendo em vista que as escolas renunciam a uma formação baseada naquilo que deveria ser o conhecimento escolar para se tornar uma “agência de entregas”. Portanto, ao não entregar determinados resultados, o que restaria seria a responsabilização e, por conseguinte, a punição. Esse jogo entre responsabilização e punição é bem apresentado por Ravitch (2011), ao analisar a constituição do Programa *No Child Left Behind* (NCLB) nos Estados Unidos, implementado em 2002. Segundo a autora, a ênfase excessiva nos exames padronizados levou a um “enxugamento” do currículo, transformando o ensino em uma preparação para testes, o que aumentou a pressão sobre professores e estudantes.

Nesse sentido, ao invés de promover melhorias significativas, a NCLB contribuiu para estigmatizar escolas, negligenciando, entre outras coisas, o impacto de fatores socioeconômicos no desempenho dos estudantes. Da mesma forma, gerou-se uma competição entre escolas e um nicho de mercado por conta da previsão de tutoria para estudantes que não atingiam as metas do programa (Ravitch, 2011). Ou seja, além de reconfigurar as práticas pedagógicas nas escolas, abriu-se espaço para que o mercado atuasse buscando aquilo que sabe melhor fazer: maximizar lucros.

A indiferenciação da escolarização, assim, além da política de responsabilização e punição, indica uma finalidade instrumental da educação: educa-se e cobra-se desempenho apenas como um meio para melhorar indicadores. Young (2007) argumenta que a indiferenciação da escolarização tem consequências negativas especialmente para estudantes de classes menos favorecidas, visto ser a escola o principal espaço em que eles acessam um tipo de conhecimento inacessível no ambiente familiar e cotidiano. Essa perspectiva instrumental da educação, ademais, tende a se preocupar menos com os conteúdos e como eles são desenvolvidos em sala de aula e mais com a *performance* em testes padronizados. O mais curioso é que essas metas são quase inalcançáveis, justamente por se basearem em padrões internacionais que desconsideram a realidade específica do nosso país.

O ranking da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é utilizado como referência nas metas nacionais do IDEB, o que desconsidera as particularidades e a complexidade do Brasil. Comparar países com níveis de desenvolvimento socioeconômico e cultural tão diversos pode fazer com que se perca o foco na nossa

realidade, implicando na adoção de medidas educacionais inadequadas. Assim, a ênfase em indicadores e metas resultaria na simplificação da educação e na desvalorização de aspectos importantes, como a formação crítica e a justiça social (Hypolito; Jorge, 2020). Também torna o currículo escolar um espaço de experimentações, supostamente baseadas em competências e habilidades sintonizadas com o século XXI, mas que reproduzem uma lógica empresarial.

Caetano (2020) analisou o *lobby* empresarial em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando como a participação de fundações privadas, sob a agenda neoliberal, como o Movimento pela Base (MPB), impactou na elaboração desse documento. Esse processo é mais um indicativo de que as barreiras entre público e privado são cada vez mais nebulosas na educação brasileira. Nesse sentido, nos perguntamos: que conhecimento está em jogo nessas “experimentações” na educação brasileira? Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018), por exemplo, capacidades como resiliência, assunção de riscos e empreendedorismo aparecem, estranhamente, como fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Contudo, são valores que expressam a lógica neoliberal e produzem um *sujeito do desempenho* (Han, 2023) servo de si, que toma as adversidades do mundo como possibilidade de empreender e cuja possibilidade de fracasso se torna sua responsabilidade. O que passa ao largo daquilo que pode ser o conhecimento poderoso, condição para a autonomia dos estudantes.

Traçando uma definição de conhecimento poderoso no contexto escolar: contra a trama neoliberal

O papel central das escolas é permitir o acesso dos estudantes ao conhecimento poderoso: é dessa forma que Young (2007) define a finalidade da educação escolarizada. Contudo, como já apontamos, as respostas que o neoliberalismo deu à essa questão resultaram em uma cultura de responsabilização e punição. Ou seja, se dialogarmos com Ball (2010, p. 38), uma cultura performativa “[...] que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Logo, não há como aceitar que o neoliberalismo possa dar uma resposta sobre a finalidade das escolas na sociedade contemporânea.

No que diz respeito ao conhecimento poderoso e o papel das escolas, pode-se dizer que ele não é um fim em si, inclusive, a definição de conhecimento posta aqui não é

estritamente filosófica, já que é aquele que passa por um tratamento pedagógico. Nesse caso, se pensarmos nesse tipo de conhecimento, em relação àquilo que os estudantes devem aprender nas escolas, ele é um conhecimento relativamente especializado com tratamento didático-escolar. Ele visa formar nos estudantes certas habilidades teóricas que os permitam elaborar bons juízos e boas generalizações a partir de disciplinas e campos de saber. Ele se opõe ao conhecimento dos poderosos, definido por aqueles que limitam o que é o conhecimento relevante e têm acesso a ele. O conhecimento dos poderosos, no contexto atual, é o que se tem estabelecido pela trama neoliberal. No fundo, a primeira lida com possibilidades de compreensão da realidade, qualificando o estudante a pensar de forma correta. Já o segundo está muito mais ligado a uma espécie de formação para o mercado de trabalho, cada vez mais predatório e precário.

O conceito de conhecimento poderoso não está relacionado à legitimidade atribuída por indivíduos ou grupos, mas sim à sua capacidade de oferecer explicações confiáveis e estimular novas formas de compreender o mundo. Trata-se de um tipo de conhecimento que se espera que os jovens adquiram, mas que não pode ser transmitido no contexto limitado do ambiente familiar. Assim, as escolas lidariam com o elemento público da formação dos estudantes, o que não significa restringir esse ensino apenas a questões relacionadas ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, os professores têm um papel fundamental, já que os coloca em uma posição de autoridade e responsabilidade pedagógica. Contudo, para que os professores possam cumprir efetivamente esse papel, é fundamental que haja um envolvimento da sociedade no que diz respeito ao prestígio da profissão docente e à adoção de uma concepção que pode ser definida como “conservadora”, que considera as

[...] escolas como instituições responsáveis pela transmissão de conhecimento na sociedade, especialmente num momento em que esse aspecto de seu papel está evidenciado num mundo cada vez mais movido por instabilidades do mercado (Young, 2007, p. 1300).

Referir-se a um papel conservador da escola, nesse caso, é reconhecer que, do ponto de vista social, ela é um espaço de experiência com conhecimento acumulado pela humanidade, o que é condição fundamental para que processos de transformação social aconteçam — não há produção do novo a partir do nada. Arendt (2011, p. 243) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

Embora essa discussão possa parecer demasiadamente abstrata, é preciso considerar que o que podemos tomar como conhecimento poderoso, a partir da releitura que fizemos de Young (2007) — e inspirados por ele —, não é um conceito sem implicações práticas. Também, mesmo que haja uma diferenciação entre esse tipo de conhecimento e o conhecimento dos poderosos, não há como desconsiderar que todo e qualquer currículo é um espaço de disputas e que essa distinção apresentada por Young, no cotidiano escolar, não é tão nítida assim; sempre há relações de poder em jogo quando nos referimos a currículo ou conteúdos escolares. Porém, há mais de uma forma de definir o que pode ser compreendido como poderoso e, no nosso caso, um dos pontos centrais é pensar naquilo que se pode obter com os conhecimentos escolares, pois disciplinas e conteúdos não são um fim em si.

Muller e Young (2019) abordam algumas definições de poder, justamente para qualificar o que seria o poderoso na perspectiva do conhecimento escolar. Eles destacam que os professores são mediadores cruciais da capacidade transformadora desse conhecimento em suas disciplinas. Para eles, o potencial do conhecimento poderoso envolve qualificar a capacidade de discernimento e julgamento dos estudantes, ampliar a compreensão de conceitos fundamentais das disciplinas, compreendendo-os como parte de um vasto campo contextual que a disciplina permite conhecer e, por fim, permite o estabelecimento de novas conexões entre conteúdos e disciplinas, o que é condição necessária para gerar novas formas de pensar e outros conhecimentos. Em suma, o conhecimento poderoso é aquele que permite produzir autonomia intelectual, ao ser uma base para a compreensão do mundo a partir de um referencial teórico.

O neoliberalismo, nesse sentido, ao priorizar noções como eficiência empresarial e competitividade, molda habilidades que são meios para aquilo que é útil para o mercado de trabalho. E isso faz com que a formação crítica e integral, que promove uma educação que vá além da mera reprodução de conteúdos, desenvolvendo uma cidadania ativa, seja delegada a segundo plano. Esse processo é parte da cultura performativa que transforma o ambiente escolar em um ambiente de controle e competição, no qual a métrica da qualidade da

educação é o desempenho padronizado. No contexto brasileiro atual, a nosso ver, o conhecimento dos poderosos prevalece, pois são definidos por aqueles que estão em posição de influência e que determinam quais conhecimentos são considerados relevantes e como devem ser avaliados — é a trama neoliberal em ação. Por consequência, a emergência do Novo Ensino Médio é um caso paradigmático.

O “Novo Ensino Médio”: conhecimento poderoso ou conhecimento dos poderosos?

Em 2024, depois de praticamente uma década de idas e vindas, foi aprovada a lei 14.945/2024, a lei do “Novo Ensino Médio” (Brasil, 2024) no país. Mudanças para flexibilizar disciplinas e currículos no ensino já eram debatidas no Congresso Nacional desde 2013. Mas, só em 2016, com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, que as mudanças começaram a ser “experimentadas”. A certeza de que as mudanças já estavam sendo tratadas nos bastidores é o fato de que um mês após a saída de Rousseff, uma medida provisória implementando o “Novo Ensino Médio” foi apresentada a toque de caixa. Trata-se da medida provisória 746/2016, que virou a lei 13415/2017, cuja lei de 2024 é uma consequência direta. Ela promoveu maior flexibilidade curricular e itinerários formativos, como destacado por Sampaio e Silva (2024). Conforme as autoras, essas reformas foram orientadas para alinhar o ensino às demandas contemporâneas, mas enfrentaram desafios significativos, como desigualdades regionais e dificuldades na infraestrutura das escolas.

Em 2016, em razão da medida provisória, o tom de emergência dado pela proposição da lei do “Novo Ensino Médio” foi expresso pelo então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho na sua exposição de motivos. Afirma o então ministro:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (Bezerra Filho, 2016, p. 1-3).

Destaca-se que, não obstante a justificativa de Mendonça Filho refira-se a um Ensino Médio que não dialoga com os anseios da juventude, em 2016, houve diversas ocupações de escolas de Ensino Médio contra a medida provisória (Tokarnia, 2016), o que ressalta que uma parcela significativa das juventudes brasileiras não foi ouvida. Aliás, no Brasil, mudanças na

educação pública dessa proporção nunca aconteceram por medida provisória, já que esse instrumento, mesmo previsto no regramento jurídico, esvazia a sua discussão pública.

No que diz respeito ao diálogo com o setor produtivo, em 2015, foi elaborada uma pesquisa da Fundação Lemann que traçava um cenário de profunda crise do Ensino Médio brasileiro, fruto de uma desconexão entre escola e o “mundo real”. Um dos diagnósticos dessa pesquisa, que envolvia entrevistas com professores universitários, empregadores e jovens, era de que essa etapa de ensino não estava preparando os jovens para os desafios do mercado de trabalho. Além disso, uma das conclusões apontava o seguinte: “o jovem estuda muitos conteúdos em sala de aula, mas sente que falta aprofundamento no que será essencial no futuro” (Fundação Lemann, 2015). O essencial para o futuro, pelo menos enunciados pelos discursos midiáticos, quando abordavam a pesquisa, dizia respeito a habilidades para o mercado de trabalho. Havia também uma desconexão, na concepção da pesquisa, entre prática e conteúdos desenvolvidos em sala de aula, já que a escola não focava em competências e habilidades.

Enunciados dessa pesquisa foram noticiados em vários veículos de imprensa e o interessante é que esse discurso reverberou na exposição de motivos da medida provisória 746/2016. A Fundação Lemann, diga-se de passagem, opera em parceria com o *Todos pela Educação* (TPE), movimento que atua como *think tank* sobre as políticas educacionais no Brasil. Ele é articulado com grandes grupos empresariais que têm se preocupado com a educação no país. Assim, trazer esse contexto de emergência do Novo Ensino Médio nos ajuda a pensar sobre os diversos interesses envolvidos nessa política. Elementos como projeto de vida, empreendedorismo, protagonismo juvenil, flexibilidade curricular, possibilidade de escolha etc. são a base para um discurso sobre a educação para o século XXI, contudo, quando nos debruçamos sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, vemos o quanto esse mote é vazio de sentido e sujeito a vários chavões de especialistas midiáticos da educação.

A pressão do empresariado sobre a educação brasileira vem se constituindo a partir de um consenso de que exames em larga escala e indicadores de desempenho por si só avaliariam a qualidade da educação brasileira. A influência de grupos, como o TPE, que atua em rede com grupos empresariais, parte da ideia de que a sociedade deve agir e pressionar o governo para estabelecer uma cultura de metas (Martins, 2023), o que torna os economistas

sujeitos do discurso sobre o que seria uma educação de qualidade. Em relação ao Novo Ensino Médio, o TPE atuou efetivamente na constituição da política de mudança dessa etapa de ensino. A implementação, que agora está em suspenso, mas que havia acontecido parcialmente no Brasil, demonstrou o quanto estava ocorrendo uma série de “experimentalismos” ao sabor das decisões de governos locais. Em algumas redes, por exemplo, nos itinerários formativos, estavam acontecendo oficinas de brigadeiro ou de RPG (Alfano, 2024), enquanto disciplinas como filosofia, sociologia, história e geografia perdiam espaço.

Acreditamos que em torno dessa mudança no Ensino Médio há interesses dos poderosos, que visam acelerar a formação dos jovens, bem como defender a ideia de que essa etapa de ensino não está sintonizada com supostas competências e habilidades do século XXI. Contudo, por trás disso, há as desigualdades regionais que podem impactar nas escolhas de itinerários formativos por parte dos estudantes. Sabemos que a lei 14945 (Brasil, 2024) conseguiu dar fôlego às disciplinas da formação geral, mas os desafios para superar os ataques do neoliberalismo à formação dos jovens são constantes. Não há como desconsiderar a concepção do empreendedorismo que atravessa a BNCC (Brasil, 2018) que desenvolve uma falsa esperança na possibilidade de a juventude viver por conta própria, em um mundo em que as relações de trabalho são cada vez mais precárias. Ademais, também é possível perceber que a implementação do Novo Ensino Médio tem sido uma oportunidade de negócio para institutos privados que se dizem “sem fins lucrativos”, pois eles vendem formação e materiais pedagógicos para as redes de ensino (Gomes, 2022). Também é preciso considerar que essa reforma

[...]exibe um caráter gerencialista e mercadológico desde o princípio, e é necessário que se desvele os sujeitos envolvidos nesse processo, para analisar as implicações futuras desses movimentos. Conforme analisou-se, a privatização da educação não se dá apenas por um processo de venda de serviços, mas também por um processo de inserção de lógica de mercado, de mecanismos de controle e da imposição de novas racionalidades na comunidade escolar que virá a ser trabalhadora no futuro (Silva; Cunha; Garcia, 2024, p. 79).

Nesse sentido, o que está em jogo nessa reforma é mais o conhecimento dos poderosos do que o conhecimento poderoso. No texto *Para que servem as escolas?* (Young, 2007) não há uma grande elaboração sobre o que seria aquele tipo de conhecimento que, de alguma forma, é pautado por interesses de grupos que detêm o conhecimento e determinam

o que é válido para todos. Todavia, deduzimos que é, sem sombra de dúvidas, um tipo de conhecimento que é determinado por uma elite — no caso do Brasil, financeira, midiática e política.

Assim, o próprio Young, em entrevista, afirma que:

numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita (Galian; Louzano, 2014, p. 1118).

A análise do sociólogo inglês nos leva a considerar não apenas a natureza do conhecimento escolar, mas também as relações de poder que influenciam a definição do conhecimento considerado relevante para a formação dos jovens estudantes.

Diante dessa perspectiva, cabe questionar quais seriam, então, os caminhos possíveis para pensar em um Ensino Médio focado em conhecimentos necessários para os estudantes e que não sejam determinados por grupos econômicos hegemônicos, que há algum tempo têm atacado a educação pública brasileira. O fato é que a ênfase excessiva em competências e resultados mensuráveis, desconsiderando pensar sobre o valor do conhecimento escolar na formação integral dos estudantes, força a pensarmos em uma educação centrada em resultados, o que é típico do neoliberalismo. Todavia, Young (2011) argumenta que o currículo não deve ser reduzido a uma ferramenta para “contribuir para a economia” ou para motivar alunos descontentes, mas deve se centrar nas razões fundamentais que justificam a existência das escolas. Ou seja, o conhecimento escolar deve priorizar uma formação que capacite os estudantes a compreender o mundo de maneira crítica e reflexiva, ultrapassando os limites impostos por interesses econômicos imediatos.

Se, por um lado, observa-se a tentativa de moldar o Ensino Médio a partir dos interesses do mercado e da classe empresarial — que pauta o conhecimento “útil” e “adequado” às demandas produtivas —, por outro lado, há a necessidade de se alargar o debate e trazer à tona o princípio de uma formação integral e humana. Nesse sentido, reconhecer a centralidade de disciplinas historicamente responsáveis por fomentar o pensamento reflexivo, tais como filosofia, sociologia, história, geografia, é basilar para pensarmos a educação como direito, pois elas tensionam, problematizam e ajudam a compreender as dinâmicas das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. São áreas que, ao serem esvaziadas ou relegadas a segundo plano, limitam as possibilidades dos

estudantes de compreenderem criticamente as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as transformações históricas, reduzindo, assim, aquilo que seria a formação cidadã dos jovens brasileiros.

Em última análise, a continuidade desse debate nos lembra da relevância de uma educação voltada para o conhecimento poderoso, isto é, o conhecimento que aprofunda a compreensão do mundo e habilita os sujeitos a nele intervirem de forma consciente e crítica. Ao desvelar os interesses dos poderosos e sua influência sobre o currículo, reafirma-se a necessidade de um Ensino Médio que tenha como horizonte a formação integral e a construção de um futuro que não seja apenas ditado pelos detentores do capital e da influência midiática. Diante desse cenário, vale sublinhar a urgência em compreender as forças que disputam o sentido da educação e do conhecimento escolar. A percepção de que o “Novo Ensino Médio” se encontra atravessado por interesses político-econômicos, que tendem a restringir o acesso ao conhecimento focado em uma formação que visa à autonomia dos estudantes, chama atenção para a necessidade de um debate público mais sólido, plural e transparente. Assim, repensar a formação da juventude brasileira significa não apenas denunciar o caráter muitas vezes utilitaristas de certas propostas, tais como o Novo Ensino Médio, mas, sobretudo, afirmar o compromisso com uma educação que forme jovens conscientes do seu papel na sociedade através de uma formação intelectual qualificada: o conhecimento poderoso.

Sobre a trama neoliberal, a educação e o futuro da escola: algumas considerações

A discussão proposta ao longo deste texto revela como o campo educacional brasileiro vem sendo progressivamente marcado por uma lógica neoliberal, na qual o conhecimento e as práticas escolares são orientados por interesses mercadológicos e por uma cultura performativa centrada no cumprimento de metas e na maximização de indicadores. Nesse processo, a noção de educação como um direito fundamental dos jovens brasileiros é reduzida a um conjunto de estratégias voltadas à eficiência, ao rendimento mensurável e ao lucro, abrindo espaço para a reconfiguração da escola como um ambiente de controle, mais afinado com os ditames do mercado do que às exigências de uma formação integral e crítica dos sujeitos.

A trama neoliberal, que amarra a educação brasileira, não é uma construção abstrata, mas um conjunto complexo de relações entre atores, instituições, grupos econômicos e

políticos que, direta ou indiretamente, influenciam as políticas educacionais. A partir do que foi apresentado, fica evidente que essa influência assume múltiplas dimensões: a pressão por currículos “enxutos” adequados às demandas do mundo produtivo, a ênfase em testes padronizados como critério universal de qualidade, o estímulo ao empreendedorismo como *ethos* do sujeito contemporâneo e a naturalização da responsabilização de professores e escolas pelos resultados obtidos em exames e indicadores. Desse modo, a escola pública, que deveria assegurar oportunidades de acesso a conhecimentos poderosos para a compreensão da realidade, corre o risco de tornar-se cada vez mais um espaço instrumentalizado e limitado à formação para o mercado de trabalho.

A educação sob a lógica neoliberal, porém, tem dificultado o acesso a esse conhecimento. Em vez disso, tende a promover o conhecimento dos poderosos, isto é, um conjunto de saberes e habilidades definidos por aqueles que detêm capital econômico, cultural e simbólico para legitimar quais conhecimentos devem ser valorizados. Esse fenômeno se manifesta não apenas nos currículos, que deixam de lado disciplinas historicamente significativas para a compreensão da realidade, mas também na sobrevalorização de habilidades ditas “empreendedoras” e “flexíveis” que, em tese, capacitariam os jovens para um século XXI, marcado por incertezas e mudanças constantes. Porém, tais habilidades, muitas vezes, não passam de instrumentos para ajustar o indivíduo às condições precárias de trabalho, mascarando a ausência de uma reflexão mais profunda sobre as relações sociais injustas e desiguais que moldam as oportunidades e os destinos dos sujeitos.

O “Novo Ensino Médio” aprovado no Brasil, brevemente analisado neste texto, é um exemplo emblemático. Sob o discurso de modernização e diálogo com as demandas da juventude, a reforma ignorou a ampla resistência de estudantes, professores e outros segmentos da sociedade civil, instaurando mudanças estruturais sem o devido debate público, ou através de consultas públicas para simular algum tipo de democracia. Ora, essas transformações não ocorrem no vazio. Elas se inserem em um contexto de austeridade fiscal e escassez de recursos para o ensino público, favorecendo a entrada de atores privados no cenário educacional e reforçando a lógica de responsabilização individual — de professores, alunos e gestores escolares — pelos supostos fracassos no processo de ensino-aprendizagem.

A educação não deve ficar refém das lógicas do mercado nem de grupos empresariais que, embora retoricamente comprometidos com a qualidade, visam o lucro e a expansão de sua influência. Para isso, é essencial ampliar o debate público sobre as finalidades da escola, a composição do currículo, a valorização docente e o papel da sociedade civil na formulação de políticas educacionais. Uma saída possível envolve o fortalecimento de uma esfera pública de debate educacional, na qual as vozes de professores, pesquisadores, estudantes, comunidades locais e movimentos sociais tenham peso efetivo. Só assim conseguiremos pensar no futuro da escola e da educação como um todo.

Em suma, a análise do “Novo Ensino Médio” e da trama neoliberal no sistema educacional brasileiro deve incentivar uma atitude vigilante frente às políticas públicas. A educação não pode ser concebida como um mero negócio, nem como um caminho estreito voltado à formação de sujeitos economicamente úteis. A disputa entre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos, entre a formação integral e a lógica mercadológica, é uma luta política para além do campo da educação e atinge a própria concepção de sociedade que desejamos. Se aspiramos a uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, é imprescindível fortalecer o papel público e social da escola e assegurar que o conhecimento ali trabalhado não seja controlado pelo interesse de poucos, mas sirva para a autonomia das juventudes brasileiras.

Referências

ALFANO, Bruno. O fim da aula de brigadeiro: como as diretrizes aprovadas pelo MEC tentam resolver falhas do Novo Ensino Médio. **O Globo**. Rio de Janeiro, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/11/14/o-fim-da-aula-de-brigadeiro-como-as-diretrizes-aprovadas-pelo-mec-tentam-resolver-falhas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 02 dez. 2024.

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221–247.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. **EM nº 00084/2016/MEC**. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5325, de 2013**. Dispõe sobre a

obrigatoriedade de afixação, nas escolas públicas de educação básica de todo o País, em locais de ampla visibilidade, de placas contendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) obtido pela escola [...]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=570538>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 3 jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**: Revista de teoría y filosofía política clásica y moderno, v. 10, n. 18, p. 307–328, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de Vida**: o papel das escolas na vida dos jovens. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Relatório Técnico. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa_projeto_de_vida_apresentacao_siteVF.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

GALIAN, Cláudia; LOUZANO, Paula. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, dez. 2014.

GIL, Natália. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 184-209, jan.-abr. 2021.

GOMES, Luís. Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a

educação pública. **Sul 21**. Porto Alegre, 03 ago. 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

GOULART, Marcos. A trama neoliberal, o novo ensino médio e as juventudes: é possível destramar-se do lobismo empresarial? In: **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 50-68.

HAN, Byung-Chul. Crise da liberdade. In: HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 10. ed. Belo Horizonte: Âyné, 2023. p. 9-24.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus – Revista de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 8, p. 10-27, 28 fev. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023. 144 p.

MARTINS, Érika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MULLER, Johan; YOUNG, Michael. Knowledge, power and powerful knowledge revisited. **The Curriculum Journal**, Londres, v. 30, n. 2, p. 196-214, 3 abr. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

RAVITCH, Diane. NCLB: testar e punir. In: RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 113-132.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: o liberalismo e a nova direita no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2021.

ROSE, Nikolas. Governing by numbers: figuring out democracy. **Accounting, Organizations And Society**, Amsterdam, v. 16, n. 7, p. 673-692, 1991.

SAMPAIO, Maralize Gomes Souza; SILVA, Andréa Villela Mafra da. Ensino Médio no Brasil: uma análise histórica e prospectiva. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. l], v. 5, n. 25, p. 1-22, 2024.

SILVA, Simone Gonçalves da; CUNHA, Mateus Arguelho da; GARCIA, Bruno Souza. Empresariamento da Educação: análise da base nacional comum curricular e do novo ensino médio. **Scientiatec**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 59-82, 29 abr. 2024.

TOKARNIA, Mariana. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil**, Brasília, 25 out. 2016. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 26 nov. 2024.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011.

Notas

ⁱ Em linhas gerais, *think tank* é uma instituição ou organização focada na produção de conhecimentos e ideias que visam influenciar políticas públicas e práticas governamentais. Segundo Rocha (2021), o ideário neoliberal foi propagado nos Estados Unidos via *think tanks*. No caso do Brasil, temos o Instituto Liberal, criado em 1983.

ⁱⁱ O projeto tramitou por 10 anos na Câmara dos Deputados Federais, sendo arquivado em 2023. O interessante é que ao justificar a importância do projeto, o proponente relaciona a nota do IDEB ao grau de aprendizado dos estudantes, estabelecendo a ideia de que nota alta significa ótimo aprendizado. Também afirma que o indicador estabelecido, como nota da qualidade da educação, seria um mobilizador social pela melhoria da educação brasileira.

Sobre os autores

Marcos Vinicius da Silva Goulart

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Faculdade de Educação da UFAM. E-mail: marcos.goulart@ufam.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4869-6302>

Nola Patrícia Gamalho

Doutora em Geografia pela UFRGS e professora do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa. E-mail: nolagamalho@unipampa.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8585-4798>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 04/07/2025