



**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

**A reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias
neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas**

*High school reform as a vector for a new horizon for youth: neoconservative fantasies, projects
of subjectivation and hegemonic tension*

Anna Luiza Martins de Oliveira

Gustavo Gilson de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife/PE-Brasil

Resumo

O artigo analisa a reforma do Ensino Médio como horizonte hegemônico de produção de subjetividades juvenis no Brasil, articulando racionalidades neoliberais e neoconservadoras. Com base na Teoria Política do Discurso e na abordagem das lógicas, discute-se como o Novo Ensino Médio (NEM) mobiliza fantasias de autogestão, empreendedorismo e moralidade para constituir um novo ideal juvenil. Argumenta-se que tais políticas operam por meio de lógicas fantasmáticas que organizam desejos, estruturam identificações e tentam estabilizar sentidos. O texto aponta também para as possibilidades de deslocamento, afirmando a juventude como campo político de disputa simbólica e reinvenção subjetiva.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Juventude; Subjetivação.

Abstract

This article analyzes the high school reform as a hegemonic horizon for the production of youth subjectivities in Brazil, articulating neoliberal and neoconservative rationalities. Drawing on Discourse Theory and the logics approach, it discusses how the New High School (NEM) mobilizes fantasies of self-management, entrepreneurship, and morality to construct a new youth ideal. It is argued that such policies operate through fantasmatic logics that organize desires, structure identifications, and attempt to stabilize meanings. The text also highlights possibilities for displacement, affirming youth as a political field of symbolic dispute and subjective reinvention.

Keywords: Curriculum policies; Youth; Subjectivation.

Introdução

Este artigo discute a atual reforma do Ensino Médio, delineada sobretudo pela promulgação das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, assim como pelas transformações promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo tais movimentos não como meras alterações técnicas na organização curricular, mas como momentos de um projeto hegemônico mais amplo. Projeto que busca instaurar um novo horizonte de sentido e de subjetivação no campo curricular do Ensino Médio, articulando estratégias de gestão, avaliação, formação e currículo a uma racionalidade que combina, de modo contingente e tenso, lógicas neoliberais e neoconservadoras.

A reforma do Ensino Médio é compreendida, portanto, como vetor discursivo que reconfigura os sentidos da juventude e da educação escolar. Mobiliza dispositivos curriculares, como itinerários formativos e os componentes de Projeto de Vida e Empreendedorismo, para capturar o desejo e estruturar identificações (Glynos; Stavrakakis, 2008), interpelando os sujeitos – estudantes, docentes, gestoras e outros – a responderem a partir de um ideal de jovem configurado como autônomo, empreendedor, ajustado e motivado. Não se trata de um fenômeno isolado, mas de um projeto que opera por meio da articulação entre diferentes formações e lógicas discursivas (Lopes, 2024; Macedo; Silva, 2022; Oliveria; Oliveira, 2022), que vão da tecnocracia da gestão educacional ao moralismo das pautas religiosas, passando pelas estratégias de responsabilização individual próprias da governamentalidade neoliberal (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016).

Delineado a partir da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015; Laclau, 2013) e da abordagem das lógicas (Oliveira, 2018; Glynos; Howarth, 2007), o artigo busca compreender como a juventude tem sido ressignificada e disputada nas políticas recentes de educação. Nosso objetivo é analisar como as transformações promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) buscam estabilizar um novo horizonte discursivo em torno do significante “juventude”, tensionando as formas de reconhecimento, os modos de subjetivação e as práticas escolares. Procuramos compreender as operações políticas que constituem, a gramática social que caracteriza e as fantasias que sustentam esse processo – lógicas políticas, sociais e fantasmáticas – e refletir sobre suas contradições, seus limites e as brechas para a emergência de novas articulações.

O texto está organizado em três partes: a primeira aborda os desdobramentos e as contradições dos projetos modernos de juventude no campo curricular brasileiro; a segunda explora a emergência de uma nova juventude atravessada pelos fluxos e refluxos entre neoliberalismo e (neo)conservadorismo; a terceira reconstitui o processo de emergência do neoconservadorismo cristão no Brasil e discute suas relações com as políticas curriculares do Ensino Médio e seu horizonte de produção de subjetividades juvenis, analisando a atuação das fantasias cristãs neoconservadoras nesse contexto.

Desdobramentos e contradições dos projetos modernos de juventude no campo curricular brasileiro

Tecida nos movimentos de gestação da modernidade europeia, a noção de “juventude” como subjetividade social se configura, a partir dos séculos XVII e XVIII, como corolário da emergência do capitalismo, da racionalidade iluminista e dos ideais de emancipação e progresso (Ariès, 1981). Sua significação vai se delineando como parte de processos de disciplinarização das populações e biopolitização (Foucault, 2008). Esses processos se intensificam com o advento de saberes especializados, principalmente da psicologia educacional que, tradicionalmente, opera com conceitos abstratos e universais de desenvolvimento e noções lineares e teleológicas de tempo, investindo na concepção de um sujeito juvenil que deve se tornar progressivamente autônomo, produtivo e racional (Popkewitz, 2020).

No contexto latino-americano e brasileiro, os ideais e projetos modernos de juventude foram impostos e transpostos de forma tardia e subalternizada, operando, também, como dispositivos coloniais de sujeição (Groppa, 2016; Silva; Freitas, 2024). Juventudes negras, indígenas, sertanejas, periféricas e populares são, frequentemente, interpeladas como “incivilizadas”, “atrasadas”, “imaturas” e “perigosas”, justificando intervenções assistencialistas, repressivas e pedagogizantes. Tais discursos tendem a atribuir aos jovens “fora do padrão” a obrigação de gerir e superar seus próprios riscos e vulnerabilidades sociais, ignorando os condicionantes estruturais – de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião, território, etnia – que os afetam desigualmente.

No marco da Teoria Política do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), as construções discursivas da juventude são compreendidas como processos hegemônicos de constituição e disputa pela significação do social. A constituição dos sujeitos não deve ser pensada como um

desenvolvimento linear, transparente e fundado em essências ou identidades positivas. Ao contrário, o sujeito é estruturalmente dividido, incompleto, atravessado por processos de identificação precários e contingentes (Glynos; Stavrakakis, 2008; Howarth; Stavrakakis, 2000). A subjetividade, portanto, é o resultado de processos de articulação hegemônica, nos quais diferentes elementos discursivos são reunidos ao redor de um “nome” – enquanto ponto nodal e significante vazio – que, embora desprovido de conteúdo natural e fixo, consegue unificar demandas e sentidos em torno de si, produzindo efeitos de unidade. Essa articulação é sempre instável, porque depende da exclusão precária de outras possibilidades de significação e da repressão do antagonismo (Laclau, 2013; Laclau; Mouffe, 2015). Termos como “jovem” e “juventude”, por exemplo, funcionam como significantes vazios na medida em que articulam uma pluralidade de demandas sociais sob a lógica da equivalência.

A subjetividade, desse modo, é estruturada em torno de identificações com esses significantes. As identificações não se dão por mera escolha consciente ou adoção de traços positivos, mas por processos inconscientes de desejo, investimento libidinal, diferenciação e delimitação em relação a um “outro” constitutivo (Fink, 1998). Todo processo de identificação envolve, portanto, a produção de uma exterioridade radical, que ameaça a unidade do sujeito ou do coletivo e contra a qual se define aquilo que se é. Assim, a subjetividade é um efeito de práticas discursivas que constroem fronteiras entre o “nós” e o “eles”, entre o legítimo e o ilegítimo, o possível e o impensável. Nesse sentido, as políticas curriculares para o Ensino Médio não apenas refletem o resultado dessas operações psicopolíticas, mas também atuam como dispositivos de inscrição, regulação e, ao mesmo tempo, como campo de tensionamento, negociação e acontecimento das dinâmicas de subjetivação juvenis (Glynos; Oliveira; Burity, 2019; Clarke, 2018).

Na realidade brasileira, a “escola secundária” foi concebida, entre o período imperial e as primeiras décadas da República, como instituição responsável pela formação dos herdeiros – homens – das elites letradas da aristocracia rural e da burguesia urbana emergente no Brasil. Não havia um sentido social amplo e disseminado de juventude como sujeito coletivo com características e papéis próprios. Mulheres, pessoas negras, indígenas, camponeses e outros grupos marginalizados praticamente não tinham acesso à educação formal e não vivenciavam a juventude como uma subjetividade em seu sentido moderno.

Costumavam atravessar uma passagem rápida da infância para a vida adulta a partir do casamento ou da adoção de papéis sociais adultos.

As reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao longo dos governos Vargas, surgem em um contexto desenvolvimentista, de investimento na modernização, industrialização e urbanização do País. Elas buscaram nacionalizar e regulamentar o ensino secundário, com maior controle do Estado, em razão do horizonte do desenvolvimento nacional. É estabelecida a distinção entre o curso ginásial (comum a todos) e o colegial, que passa a ser dividido entre o clássico (para as humanidades) e o científico (para as ciências exatas e naturais). São instituídos os cursos secundários técnicos, industriais e comerciais, para as classes operárias, e os cursos e escolas normais passam a ser predominantemente femininos, voltados para a formação de professoras primárias.

É nesse cenário, a partir de mudanças significativas na organização das cidades, das famílias, do mundo do trabalho e da cultura, associadas a transformações tecnológicas, econômicas e a novas políticas públicas, que a noção de juventude começa a se tornar um significante social estruturado e estruturante dos processos de subjetivação. Os diretórios acadêmicos das faculdades, os grêmios estudantis das escolas, a criação da União Nacional dos Estudantes (1932) e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (1948), com organizações juvenis da Ação Católica (JOC, JEC, JUC) e protestantes (ACM, UCEB e Uniões de Mocidade), estiveram entre as primeiras manifestações formais da juventude como sujeito social e político. A juventude passa a ser celebrada, nesse contexto, como símbolo do futuro, do progresso e do desenvolvimento econômico do País.

É importante ressaltar, entretanto, que, na medida em que a juventude começa a se constituir e a se reconhecer como sujeito, sendo interpelada por, deslocando e produzindo discursos juvenis sobre múltiplos temas e sobre si mesma, diversas concepções e projetos de juventude começam a circular, disputar espaço e negociar sentidos nas organizações estudantis e juvenis emergentes, nos espaços públicos, nos partidos políticos e, inclusive, nos debates acadêmicos, artísticos, culturais e religiosos. Desse modo, por mais que certos sentidos e projetos de juventude tenham se tornado hegemônicos em alguns contextos e períodos, torna-se impossível afirmar que quaisquer desses sentidos ou projetos tenham sido únicos, consensuais ou homogêneos. Mais que isso, esses conflitos, negociações e deslocamentos de sentido e de constituição subjetiva, que passam a ter no campo

educacional e curricular um de seus principais epicentros, tornam-se parte importante dos movimentos de disputa e definição dos sentidos e rumos da própria realidade política, social, cultural e econômica do País, ou seja, a juventude – especialmente articulada em torno de movimentos estudantis e de coletivos culturais emergentes – torna-se um sujeito político central na realidade brasileira e em grande parte das sociedades contemporâneas.

A década de 1960 marca o início do período em que o significativo juventude passa a ser sinônimo de rebeldia, transgressão e transformação. A geração que nasce a partir do final da Segunda Grande Guerra torna-se uma grande força de questionamento e contestação da moral tradicional e dos sistemas sociais vigentes na maioria dos países ditos ocidentais. Os movimentos da chamada “contracultura” se constituem e se difundem por vários países, buscando (re)descobrir os princípios e valores das filosofias e espiritualidades orientais e nativas, a relação com a natureza, com o corpo, o pacifismo, o desapego material, o igualitarismo e o comunitarismo. O movimento *hippie*, as comunidades alternativas, as práticas de meditação, o “amor livre” e o uso de drogas psicodélicas como forma de “expansão da consciência” disseminam-se como experimentos sociais que transformaram irreversivelmente o horizonte de possibilidades até então vigente (Roszak, 1995; Frank, 1997).

Mais do que um gênero, o *rock* se tornou a linguagem dominante das juventudes dos anos 1960 e 1970, fornecendo um horizonte mítico, uma matriz estética e uma gramática discursiva distintiva, aberta e transnacional para a nova geração. No Brasil, além da recepção direta da contracultura e do *rock*, o movimento tropicalista passou a ser o principal agente de um esforço “antropofágico” de digestão e reinvenção dessa nova gramática a partir dos signos nacionais e regionais (Groppo, 2016). No campo da política, o envolvimento de jovens estudantes, artistas e militantes nas lutas pelos direitos civis e contra a guerra do Vietnã, nos EUA; nos movimentos anticoloniais e feministas, na África, Ásia e Europa; e nas lutas contra as ditaduras militares na América Latina, ajudaram a constituir uma nova concepção de juventude. Perante esse horizonte, as escolas e o campo curricular tornaram-se, ao mesmo tempo, alvo de críticas agudas – por seu papel de (re)produção dos padrões e hierarquias – e espaços privilegiados de formação e disseminação da nova cultura juvenil.

As políticas educacionais e curriculares dos governos militares, no Brasil, assumiram claramente a posição de defesa da moral e da ordem contra a ameaça dos movimentos “subversivos” – atribuídos ao comunismo e à esquerda – que haviam inoculado grande parte

da juventude, dos estudantes e docentes do País. A perseguição brutal a estudantes e lideranças secundaristas e universitárias; o controle sobre os currículos, o material didático e a administração das escolas e universidades; a censura de manifestações políticas, artísticas e culturais; com as tentativas e estratégias de recuperação de um modelo de juventude moralmente conservadora, patriótica e desenvolvimentista, são algumas das principais marcas desse período.

A partir do final dos anos 1970, em razão do fracasso das promessas de desenvolvimento e da intensificação das denúncias e pressões internacionais contra a ditadura, o regime militar entra em crise e inicia-se o processo de redemocratização, que contou com intensa participação dos movimentos e lideranças estudantis. Com a promulgação da nova Constituição de 1988 e a regulamentação da LDB nº 9.394/1996, o Ensino Médio passa a ser definido como direito universal e parte integrante da educação básica, mas mantém-se sua concepção como etapa propedêutica e preparatória para a inserção no mercado de trabalho. Os novos discursos de afirmação da cidadania, também materializados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e 2012, reconhecem e celebram o papel do “jovem” como sujeito político e de direitos. Contudo, os textos curriculares continuam operando com noções universais, totalizantes e pouco problematizadas de juventude (Carrano; Sposito, 2003).

Nesse contexto, é possível observar uma gradual e profunda reconfiguração do campo juvenil global. A crise das grandes narrativas e das utopias sociopolíticas, a ascensão do individualismo competitivo e a crescente financeirização da economia global, com a formação e intensificação da atuação de redes transnacionais voltadas para a disseminação da racionalidade neoliberal, abriram caminho para um novo regime discursivo no qual a juventude é vista ora como ameaça a ser controlada (associada a violência, drogas, rebeldia, irresponsabilidade, parasitismo social), ora como capital em potencial a ser fomentado (como empreendedores, protagonistas, consumidores, cidadãos virtuosos). As juventudes são, assim, ressignificadas pelas lógicas políticas (neo)liberais e por processos discursivos que operam entre a vilanização, a patologização e a ridicularização de certos modelos de juventude e a projeção de um modelo ideal a ser alcançado, evidenciando uma mudança significativa nas formas de nomear, governar e produzir sujeitos juvenis no contexto globalizado.

Essa inflexão contemporânea só pode ser compreendida a partir do enfraquecimento e dissolução, ou pelo menos marginalização, dos paradigmas anteriores. A contracultura das décadas de 1960 e 1970 entra em colapso com a reconfiguração política e econômica global. A repressão institucional aos movimentos juvenis, os limites e as contradições internas das propostas revolucionárias e a assimilação de diversos valores contraculturais pela indústria cultural e lógicas de consumo contribuíram para o declínio da concepção de juventude como inconformada, rebelde e revolucionária (Roszak, 1995). A rebeldia, outrora símbolo de resistência política, transforma-se em diferencial estético e em recurso simbólico explorado economicamente.

Esse processo de inflexão se aprofunda com o refluxo das esquerdas no cenário internacional. O avanço das políticas de ajuste estrutural, a ascensão dos governos Thatcher e Reagan e a consolidação do neoliberalismo como ideologia hegemônica instauraram uma nova gramática de governo das condutas (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016). Nesse contexto, emergiu-se a figura dos *yuppies* (*young urban professionals*), termo cunhado nos Estados Unidos e disseminado pela cultura midiática. Os *yuppies* representavam um novo ideal de juventude: urbana, ambiciosa, focada na ascensão profissional, adepta da lógica do sucesso financeiro, do consumo ostensivo e da *performance* (Frank, 1997). Essa figura sintetiza o deslocamento das referências juvenis da rebelião para a adaptação meritocrática, sinalizando a emergência de uma moralidade neoliberal baseada na competitividade e no culto à eficiência individual.

A “nova juventude” entre ventos neoliberais e marés (neo)conservadoras

O advento da informática, a popularização da internet e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), entre a década de 1990 e o início do novo milênio, provocaram profundas mutações nos modelos idealizados de juventude. A virtualização das relações societárias, a proliferação das redes sociais e a lógica da conectividade constante reconfiguram os modos de subjetivação juvenil. Surgem novas formas de expressão identitária e de circulação de afetos, ao mesmo tempo que se intensificam as exigências de visibilidade, produtividade e autoempreendedorismo. A juventude passa a ser convocada a construir sua imagem pública, administrar sua reputação digital e converter sua presença em capital simbólico e, potencialmente, econômico. Trata-se de um novo regime de performatividade, marcado pela hiperexposição e pela lógica da

curadoria de si (Sibilia, 2008). Começa a ser gestado um novo horizonte de juventude que, em um primeiro momento, no cenário global, busca conciliar os ideais de autenticidade, ousadia, fluidez, flexibilidade e inovação associados ao imaginário juvenil das décadas anteriores com as demandas de um novo mercado de trabalho e de consumo cada vez mais centrado nas novas tecnologias e plataformas de interação, o que Boltanski e Chiapello (2020) vão chamar de “novo espírito do capitalismo”.

No Brasil, esse cenário é atravessado por um duplo movimento: por um lado, a implementação de políticas neoliberais de educação e de juventude que priorizam o “ajuste” dos sujeitos às exigências do mercado e da produtividade; por outro, a crescente influência de discursos religiosos moralistas, especialmente de matriz evangélica e católica tradicionalista ou carismática, que buscam reinstaurar uma ordem normativa pautada pela defesa da família tradicional, das hierarquias coloniais (racial, sexual, cultural etc.) e da disciplina comportamental. A articulação entre esses movimentos não é natural e imediata, mas tornou-se possível pela mobilização do ressentimento e dos sentimentos anticomunistas latentes na sociedade brasileira (Oliveira; Oliveira, 2022). Essa articulação vem sustentando um projeto hegemônico fortemente atuante nos campos da educação, que visa constituir subjetividades juvenis moldadas por valores de desempenho, autocontrole e normalização moral (Lopes, 2024; Silva; Oliveira, 2023; Macedo; Silva, 2022).

Esses processos também precisam ser lidos em correlação com o enfraquecimento dos movimentos estudantis e juvenis a partir do fim da ditadura militar e durante a redemocratização nos anos 1970 e 1980. A repressão durante o regime militar (1964-1985) provocou a desarticulação de importantes organizações juvenis e estudantis e, mesmo com a reabertura política, muitos desses grupos não recuperaram sua força política (Abramo, 1997). A institucionalização das demandas e o esvaziamento do horizonte utópico contribuíram para um cenário de desmobilização política ou apropriação de pautas juvenis por partidos e governos, afetando as formas de engajamento coletivo (Carrano; Sposito, 2003).

No mesmo período, o Brasil foi impactado pelas políticas de “guerra às drogas”, expressão cunhada nos Estados Unidos na década de 1970, especialmente durante o governo de Richard Nixon, e que ganhou força com Reagan nos anos 1980. Essa política propunha o endurecimento penal, o aumento do encarceramento e a repressão aos territórios populares,

sendo adotada no Brasil nos anos 1980-1990 como modelo para enfrentar a crescente criminalização da juventude pobre e negra (Serra; Souza; Cirillo, 2020). O fortalecimento do crime organizado e o crescimento da chamada “delinquência juvenil” — termo cunhado no campo jurídico e policial — foram usados como justificativa para a adoção de medidas punitivas e de controle social (Takeuti, 2012). Assim, a juventude pobre, negra e periférica passa a ser sistematicamente associada ao perigo, legitimando políticas de encarceramento e vigilância.

O Estado brasileiro desenvolveu diversas políticas públicas voltadas à infância e juventude ao longo de quatro décadas. Nos anos de 1970, instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) enfatizavam a lógica da proteção repressiva. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 representaram uma virada paradigmática ao afirmarem os direitos de crianças e adolescentes como cidadãos plenos (Brasil, 2006). Ainda assim, nos anos 2000 e 2010, políticas como o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronas) e o Plano Juventude Viva voltaram a articular ações de prevenção ao crime com inclusão social, sem romper com o imaginário da juventude como ameaça (Soares, 2007; Takeuti, 2012; Brasil, 2013; 2018).

É nesse contexto de fragilização dos modelos e organizações juvenis tradicionais e de crescente caracterização da juventude como foco de um problema econômico e de segurança que emergem as primeiras propostas de “ensino integral”, no Brasil, como parte de uma estratégia de proteção da juventude e prevenção à delinquência. Experiências como as dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, nos anos 1980, reeditadas pelo governo Collor como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), no final dos anos 1990, buscavam articular escola, cultura, saúde e assistência como forma de responder às vulnerabilidades sociais. Posteriormente, programas como o Mais Educação, lançado pelo governo Lula em 2007, e os novos modelos de Ensino Médio Integral retomaram essa proposta, porém alinhados às lógicas de gestão por resultados, empreendedorismo e protagonismo juvenil, em uma perspectiva de integração e produtividade econômica e social (Pereira; Sirino, 2020; Honorato; Albino; Rodrigues, 2019; Brasil, 2012).

Nesse sentido, observa-se que, já em sua origem, o Ensino Médio Integral se constitui a partir de uma articulação entre a necessidade de proteção, controle moral e comportamental da juventude e a demanda por qualificação e inserção dos jovens no

mercado de trabalho e consumo. Do mesmo modo, é importante perceber como as políticas públicas de juventude, as reformas educacionais e os discursos midiáticos e institucionais disseminados a partir do final dos anos 1990 têm convergido, em grande medida, na tentativa de constituir um novo ideal de subjetividade juvenil, voltado para a responsabilização dos indivíduos e a busca da integração social e do sucesso.

No campo educacional, esse projeto se expressa de forma evidente nas atuais propostas de reforma e atuação do NEM, especialmente em componentes como “projeto de vida”, “empreendedorismo” e “protagonismo juvenil”. Essas propostas começaram a ser desenhadas ainda nos governos Lula e Dilma, sob demanda de entidades do setor privado, mas ganharam sua forma mais agressiva com o início do processo de ascensão da nova direita no Brasil, a partir do governo Temer (2016-2018), e com a consolidação do bolsonarismo (2018-2022), sendo acolhidas, em grande medida, pelo novo governo Lula, a partir de 2023.

Para compreender a força com que esse projeto foi gestado nos cenários internacional e nacional e o alcance que adquiriu nas últimas duas décadas, conquistando hegemonia no ensino público brasileiro, é necessário discutir a emergência da “nova filantropia” e seu papel na configuração das “redes políticas” no campo curricular. A noção de nova filantropia busca caracterizar o modelo contemporâneo de atuação de fundações privadas e organizações do terceiro setor no campo das políticas públicas, com foco na eficiência, nos resultados mensuráveis e na indução de reformas estruturais. Ao contrário da filantropia tradicional, que operava majoritariamente com doações assistencialistas, a nova filantropia articula investimento social e estratégias de influência política, promovendo intervenções diretas no desenho e na implementação de políticas públicas (Araújo; Lopes, 2023; Ball; Olmedo, 2013).

No Brasil, entidades como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e seus *think tanks* como o Movimento Todos pela Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entre outros, tornaram-se agentes centrais na formulação de políticas educacionais com forte atuação na definição de currículos, modelos de gestão de escolas e sistemas de ensino, formação docente e mecanismos de avaliação. Essas organizações operam com base em redes colaborativas que articulam interesses do setor privado, organismos multilaterais e governos, contribuindo para o que Ball (2014) chama de “arquiteturas globais de políticas”. Diversos estudos (Carvalho; Axer; Frangella, 2019; Oliveira; Dias, 2022; Araújo; Lopes, 2023) têm

discutido a atuação desses grupos a partir da noção de “redes políticas de currículo”, compreendendo essas redes como articulações contingentes de atores estatais e não estatais que disputam os sentidos e as direções das políticas curriculares.

O caso do ICE é paradigmático para compreender a configuração da Reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude no Brasil, especialmente no cenário nordestino. Sua trajetória está ligada à promoção de um modelo de Ensino Médio Integral voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao protagonismo juvenil. Criado em 2004, o ICE atua em parceria com secretarias estaduais de educação, principalmente no Nordeste, promovendo consultorias técnicas, formações e materiais didáticos alinhados à lógica empresarial de gestão por resultados (Rodrigues; Honorato, 2020). A proposta do ICE se distingue das experiências anteriores por seu alinhamento direto à racionalidade neoliberal, centrada na eficiência, na performatividade e na autorresponsabilização (Calabria; Chagas; Rodrigues, 2025; Silva; Oliveira, 2024).

Se as organizações da nova filantropia e seus *think tanks* educacionais foram os principais responsáveis pelos ventos neoliberais que varreram e ditaram os rumos da educação, das políticas curriculares e das concepções de juventude no Brasil, ao longo dos últimos vinte anos, é importante ressaltar também que esses ventos tensionaram e confluíram, muitas vezes, com as marés (neo)conservadoras que enfocavam os perigos das rupturas e transformações sociais e da falta de tutela e controle sobre os jovens. Entre esses grandes ventos e marés diversas outras correntes e contracorrentes se formaram e continuam se formando – embora nem sempre visíveis na superfície –, desafiando a unidade e a previsibilidade dos processos de constituição de um horizonte de juventude. Para aprofundar a discussão sobre essas dinâmicas, em sua materialidade e fluidez, a última parte deste texto vai explorar o processo de emergência do neoconservadorismo cristão, no Brasil, e suas relações com as políticas educacionais e curriculares. Em especial, discute como as fantasias cristãs neoconservadoras têm atuado nas políticas do NEM, fortalecendo a identificação com o novo projeto de subjetividade juvenil, e quais as possibilidades de travessia dessas fantasias e dessa maré simbólica.

Fantasias cristãs neoconservadoras e possibilidades de travessia na maré simbólica do Novo Ensino Médio

Ao longo desse período de reconfiguração das políticas e discursos sobre juventude, entre os anos de 1980 e de 2010, assistimos no Brasil a um crescimento exponencial dos grupos evangélicos – especialmente pentecostais e neopentecostais – e da Renovação Carismática Católica. De acordo com dados do Censo do IBGE, a proporção de pessoas evangélicas passou de aproximadamente 6,6% da população brasileira, em 1980, para mais de 22% em 2010, alcançando um crescimento de mais de 200% em trinta anos (Teixeira; Menezes, 2014). Esse avanço foi particularmente intenso nas periferias urbanas das grandes cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, onde igrejas pentecostais e neopentecostais se disseminam com enorme capilaridade social, tornando-se, muitas vezes, majoritárias em várias comunidades e regiões (Burity, 2024).

A Renovação Carismática Católica também expandiu significativamente sua presença, reorganizando as práticas religiosas do catolicismo tradicional e incorporando estratégias midiáticas e de apelo emocional para atrair os jovens urbanos (Carranza, 2011). Essa expansão não somente numérica, mas sobretudo da presença e atuação pública de grupos religiosos cristãos (neo)pentecostais e carismáticos, procedida de sua articulação com os movimentos conservadores católicos e protestantes já atuantes, foi estratégica para a formação e emergência, a partir dos anos de 2010, de um forte movimento neoconservador no cenário brasileiro (Burity, 2020; 2024).

A irrupção da identificação religiosa cristã como fator privilegiado ou mesmo central na definição da subjetividade de parte significativa da população brasileira abriu caminho para a emergência pública, recolocação e fortalecimento de lideranças religiosas, políticas e midiáticas, que passaram a atuar como representantes e articuladores desse campo, ganhando relevância nos debates políticos, sociais e educacionais (Burity, 2020; 2024). A partir de 2010, seguindo os passos do neoconservadorismo cristão nos cenários norte-americano e global, várias dessas lideranças iniciam um movimento de radicalização de seus discursos contra governos e partidos de esquerda e, especialmente, contra as demandas de movimentos e grupos sociais subalternizados (Oliveira; Oliveira, 2022).

Os discursos neoconservadores mobilizaram estratégias massivas de desinformação e pânico moral, provocando ampla reconfiguração do campo cristão brasileiro, o qual passou a ser hegemonizado por suas lógicas, definindo-se por seu antagonismo às ameaças representadas pelas esquerdas e movimentos sociais. Mesmo que os grupos evangélicos e

católicos explicitamente autoidentificados como conservadores, fundamentalistas ou tradicionalistas – predominante de classe média ou alta – ainda sejam minoritários no campo cristão brasileiro, suas lógicas discursivas assumiram papel central na articulação do campo.

Os debates educacionais e o campo curricular, por sua vez, têm se configurado como um espaço destacado de atuação desses grupos e de formulação dessas lógicas. Grande parte das famílias, estudantes e profissionais atuantes no ensino público é oriunda das periferias urbanas e tem sido fortemente interpelada pelos discursos e modelos de identificação e subjetivação do cristianismo neoconservador. Nesse contexto, as fantasias e o investimento afetivo em torno da infância, da juventude e da família – elementos centrais na realidade escolar e nos processos curriculares – têm fornecido a principal matéria-prima para a produção de notícias *fake*, desinformação e pânico moral.

Na teoria lacaniana, a fantasia é compreendida como uma estrutura que organiza o desejo, fornecendo um enquadramento simbólico que oculta a falta constitutiva do sujeito e do Outro (Fink, 1998). A fantasia opera como uma narrativa que oferece ao sujeito uma cena, na qual ele ocupa um lugar desejável diante do Outro, sustentando, assim, sua identidade e coordenando sua relação com o gozo. Glynos e Howarth (2007) traduzem essa noção para o campo da política ao formular o conceito de “lógicas fantasmáticas”. Segundo os autores, uma lógica fantasmática é uma narrativa social partilhada – mesmo que de modo informal e alusivo – que sustenta e confere consistência a uma prática discursiva, mobilizando afetos, medos e promessas em torno de uma concepção de realidade que dá sentido às experiências dos sujeitos. Ao articular e mobilizar lógicas fantasmáticas que prometem a restauração de um modelo mítico de família, de nação, de masculinidade e feminilidade contra as ameaças de degradação representadas pela “ideologia de gênero” ou pelos “professores doutrinadores”, por exemplo, os discursos neoconservadores oferecem uma estrutura de gozo e um horizonte de identificação e produção de sentidos reconfortante para muitas famílias, estudantes, docentes e gestores.

Conforme já indicado, o neoconservadorismo cristão tem cumprido papel fundamental na constituição e sustentação da nova direita brasileira, representada sobretudo pelo bolsonarismo, mas a força dessa nova direita passa, também, por suas alianças e tentativas de articulação – mesmo que parciais e contingentes – com as demandas políticas e lógicas sociais neoliberais. Essa articulação torna-se cada vez mais evidente no campo das

políticas educacionais e curriculares. Estudos nessa área (Macedo; Silva, 2022; Oliveira; Oliveira, 2022) demonstram que as reformas educacionais recentes — especialmente as vinculadas à BNCC e ao NEM — são atravessadas por lógicas que provocam e assumem uma ressonância simbólica (Connolly, 2008) entre o imperativo da *performance* de sucesso, da empregabilidade e de subjetividades produtivas e as demandas por uma moralidade normativa, excludente e autoritária.

Os significantes da meritocracia, da gestão pessoal e do sucesso individual, nesse contexto, atuam como pontos nodais que articulam os projetos neoliberais de projeção de uma subjetividade juvenil empreendedora com as lógicas neoconservadoras que ressentem uma suposta perseguição contra os cristãos e os padrões sociais de um projeto idealizado de “civilização cristã ocidental”. Essas lógicas estigmatizam sujeitos considerados desviantes desse projeto – pessoas que afirmam subjetivamente a igualdade racial, étnica, de gênero, a liberdade de identificação de gênero e orientação sexual –, ao mesmo tempo que buscam desqualificar e esvaziar suas demandas por reconhecimento e justiça. Reivindicam a liberdade de discriminar e o direito de impor seus padrões – supostamente universais – sobre toda a sociedade. Ainda que os documentos curriculares e os discursos de gestão educacional do governo federal e da maioria das redes – exceto em estados e municípios já governados pela extrema-direita – não assumam, ou mesmo busquem se distanciar dessa ressonância e desses processos de articulação, eles não deixam de operar na realidade educacional e curricular.

A partir das discussões delineadas até aqui, é importante reiterar que a constituição e o acionamento da juventude como dispositivo de governo dos corpos e das populações não eliminam, conforme defendemos, as possibilidades de tensionamento dessas lógicas disciplinares e, mesmo, de subversão dos padrões propostos e de emergência de subjetividades juvenis dissidentes e contestadoras. É necessário indicar também, todavia, como observam Glynos e Stavrakakis (2008) a partir do diálogo com Laclau (2013) e Žižek (2024), que os imperativos de inovação e ruptura dos padrões e normas também podem ser acionados como lógicas e práticas atreladas a “fantasias de transgressão” que, longe de promoverem uma ruptura com os modelos de identificação hegemônicos, estruturam uma dinâmica de gozo que atua para sustentar e atualizar o vínculo com tais modelos. Essa análise torna-se imprescindível para investigar os projetos de subjetividade juvenil que se constituem a partir do fortalecimento dos discursos neoliberais e neoconservadores nos cenários

contemporâneos, os quais atuam recorrentemente a partir da mobilização do cinismo e das fantasias ideológicas de transgressão.

É nesse ponto que se torna pertinente a noção de “travessia da fantasia”, que ampara a reflexão ética no campo psicanalítico e tem se mostrado produtiva na análise de políticas públicas e educacionais (Sharpe; Turner, 2020; Clarke, 2018). A travessia da fantasia implica um momento ético e político no qual o sujeito é capaz de confrontar a estrutura fantasmática que sustenta sua posição subjetiva e, em vez de permanecer identificado com os lugares que a fantasia lhe oferece, reconhece sua falta constitutiva e reposiciona-se diante do desejo. Trata-se de uma ruptura com os roteiros imaginários que prometem completude e de uma abertura ao real como campo da contingência, da perda e da reinvenção. Como sugerem Glynos e Stavrakakis (2008), o trabalho analítico não é apenas diagnóstico, mas performativo. Ele desvela os modos como os sujeitos se vinculam às fantasias que sustentam práticas autoritárias ou normalizadoras e pode contribuir para deslocar esses vínculos ao tornar visíveis sua inconsistência, seu caráter ilusório e seus efeitos de exclusão.

Considerações finais

Argumentamos que a atual Reforma do Ensino Médio deve ser compreendida como parte de um projeto hegemônico mais amplo, que busca instituir um novo horizonte de juventude a partir da articulação entre lógicas neoliberais e neoconservadoras. A gramática curricular que emerge desse processo não apenas prescreve competências e trajetórias escolares, mas também convoca estudantes e docentes a se identificarem com ideais de empreendedorismo, autogestão e normalidade moral. Ao operar como dispositivo de subjetivação, o currículo reorganiza afetos, desejos e identificações em torno de fantasias que prometem reconhecimento e pertencimento em um mundo marcado por incertezas. No entanto, sustentamos que esses projetos são estruturalmente precários e atravessados por contradições. Suas falhas abrem espaço para deslocamentos, resistências e reinvenções (Ranniery; Medeiros, 2021). Reconhecer a juventude como campo simbólico em disputa – e não como identidade fixa – permite afirmar a educação e as políticas curriculares como territórios abertos, nos quais pessoas que buscam dar sentido a sua juventude ainda se mobilizam em assembleias, protestos, ocupações escolares e coletivos, formando alianças a partir de experiências comuns de precariedade (Butler, 2018). Destacar essa indeterminação

é também uma aposta na educação e nas políticas curriculares como espaços-tempos de encontro, descoberta e reinvenção de subjetividades em relação agonística com o mundo.

Referências

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 6, n. 5, p.25-36, 1997.

ARAÚJO, Hellen; LOPES, Alice. Redes políticas na educação brasileira: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013. p. 33-47.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva**: um levantamento histórico. Brasília: SNJ, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

BURITY, Joanildo. Onda conservadora e surgimento da nova direita cristã brasileira? a conjuntura pós-impeachment no Brasil. **Ciencias Sociales y Religión**, v. 22, 2020.

BURITY, Joanildo. Minoritização, religião pública e populismo religioso no Brasil. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, v. 24, n. 1, p. 11-27, 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALABRIA, Thiago; CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Sempre me sonharam”: o processo de subjetivação neoliberal em escolas cidadãs integrais na Paraíba. **Educação: Teoria e Prática**, v. 35, n. 69, 2025.

CARRANO, Paulo; SPOSITO, Marília. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 24, 2003.

CARRANZA, Brenda. **Catolicismo midiático**. Aparecida: Ideias e Letras, 2011.

CARVALHO, Ana; AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita. As redes de políticas e a teoria do discurso: potências teórico-epistemológicas para leitura do movimento político-educacional na contemporaneidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 69-85, 2019.

CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 2, p. 151-167, 2018.

CONNOLLY, William. **Capitalism and Christianity, American style**. Durham: Duke University, 2008.

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

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANK, Thomas. **The conquest of cool**: business culture, counterculture, and the rise of hip consumerism. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. **Série-Estudos**, v. 24, n. 52, p. 145-170, 2019.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, n. 24, p. 256-274, 2008.

GROPPO, Luís. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Alfenas: Unifal, 2016.

HONORATO, Rafael; ALBINO, Ângela; RODRIGUES, Ana. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 334-350, 2019.

HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing Discourse Theory and Political Analysis. In: HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. **Discourse Theory And Political Analysis**. Manchester: Manchester University Press, 2000. p. 01-23.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução Sérgio Bath. 2. ed. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

LOPES, Alice. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa** (Fund. Carlos Chagas), v. 54, e11191, p. 1-21, 2024.

MACEDO, Elizabeth; SILVA, Marlon. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-23, 2022.

OLIVEIRA, Gustavo. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 169-216

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1155, p. 1-25, 2022.

OLIVEIRA, Marcia; DIAS, Rosanne. Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”: a educação pública é de quem? **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2181, 2022.

PEREIRA, Talita; SIRINO, Marcio. Sentidos articulados sobre o conceito de educação integral. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 200-220, 2020.

POPKEWITZ, Thomas. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 47-68, 2020.

RANNIERY, Thiago; MEDEIROS, Ricardo. Uma rede passa pelo currículo: difração e modos de existência na política curricular. **Roteiro**, v. 46, 2021.

RODRIGUES, Ana; HONORATO, Rafael. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, 2020.

ROSZAK, Theodore. **The making of a counter culture**: reflections on the technocratic society and its youthful opposition. Berkeley: University of California Press, 1995.

SERRA, Carlos; SOUZA, Luís; CIRILLO, Fernanda. Guerra às drogas no Brasil contemporâneo: proibicionismo, punitivismo e militarização da segurança pública. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020.

SHARPE, Matthew; TURNER, Katherine. Fantasy. In: STAVRAKAKIS, Yannis. **Routledge Handbook of Psychoanalytic Political Theory**. New York, Routledge, 2020. p. 187-198.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Silas; FREITAS, Raquel. Sublinhando limiares teórico-políticos: sonhar currículo(s) e reconhecimento(s) a partir de um viés discursivo e pós/de-colonial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, p. e2539, 2024.

SILVA, Silas; OLIVEIRA, Gustavo. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-22, 2024.

SOARES, Luiz Eduardo. A Política Nacional de Segurança Pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 21, p. 77-97, 2007.

TAKEUTI, Norma. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, p. 427-434, 2012.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **Religiões em movimento: o censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **O sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

Sobre os/as autores/as

Anna Luiza Martins de Oliveria

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa Discurso, subjetividade e educação (DSE).

E-mail: anna.moliveira@ufpe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0620-3322>

Gustavo Gilson de Oliveria

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Discurso, subjetividade e educação (DSE).

E-mail: gustavo.soliveira@ufpe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1974-7425>

Recebido em: 13/08/2025

Aceito para publicação em: 30/08/2025