



**Educação, neoliberalismo, neoconservadorismo e resistência: desafios curriculares do
ensino médio na contemporaneidade¹.**

*Educación, neoliberalismo, neoconservadurismo y resistencia: desafíos curriculares de la
educación secundaria en la contemporaneidad*

Luiz Felipe de Oliveira Silva
Allyne Paula do Nascimento Combé
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caruaru-Pernambuco-Brasil

Resumo

Esse artigo tem como objetivo compreender os sentidos que são materializados no currículo do “novo” ensino médio, abordando os desafios da educação na racionalidade neoliberal, que transforma a educação e o currículo em produtos mercantis. Analisam-se as reformas do currículo do “novo” ensino médio que tentam alinhá-lo à preparação para o mercado via a racionalidade neoliberal e neoconservadora. Nesse sentido, o texto se debruça sobre os processos de negociação, tradução e significação, ou seja, suas disputas entre discursos que procuram engendrar sujeitos em uma normatividade mercantil e discursos que condensam outros sentidos em processos de resistências às relações de poder. Assim, conclui-se que essa arena política engendra disputas entre os discursos reacionários e conservadores e discursos emancipatórios.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Currículo; Discurso.

Resumen

Este artículo busca comprender los significados plasmados en el "nuevo" currículo de secundaria, abordando los desafíos de la educación dentro de la racionalidad neoliberal, que transforma la educación y el currículo en productos comercializables. Analiza las reformas del "nuevo" currículo de secundaria que buscan alinearlo con la preparación para el mercado mediante la racionalidad neoliberal y neoconservadora. En este sentido, el texto se centra en los procesos de negociación, traducción y significación; es decir, sus disputas entre los discursos que buscan generar sujetos dentro de una normatividad basada en el mercado y los discursos que condensan otros significados en procesos de resistencia a las relaciones de poder. Por lo tanto, se concluye que este escenario político genera disputas entre discursos reaccionarios y conservadores y discursos emancipadores.

Palabras-clave: Neoliberalismo; Currículo; Discurso.

Introdução

A partir de um mundo globalizado, as articulações em relação às transformações sociais, culturais, econômicas e, especificamente, no campo da educação, têm ocorrido em disputas de verdades (re)produzindo, reconfigurando, rejeitando e/ou traduzindo sentidos hegemônicos que tentam restringir que novos sentidos sejam enunciados. Nessa perspectiva, as abordagens pós-estruturalistas focam suas epistemologias em mapear as articulações que significantes flutuantes assumem significados a partir de suas condições de produção e na desconstrução dos fundamentos que advogavam numa ilusória fixidez dos sentidos sobre o sujeito, a educação e a realidade. Assim, a linguagem (o discurso) nomeia a constituição do social, dos processos educacionais e curriculares via negociação e tradução, condensando, disputando e/ou negociando sentidos/significantes sobre os significados (Lopes; Macedo, 2011; Oliveira, 2018; Pierre, 2018; Oliveira; Miranda, 2025).

Nesse caminho, os indivíduos são interpelados, mas nunca em sua totalidade, por meio de enunciados que são construídos, na atualidade, via uma normatividade neoliberal e neoconservadora. Eles ocupam posições de sujeito muitas vezes ambivalentes em relação aos sentidos hegemônicos diante das estruturas de classe, gênero, raça, geração etc. no campo da educação (Silva, 2013; Butler, 2017; Macedo, 2017a; Brown, 2021).

Diante da gramática neoliberal, o discurso que defende uma suposta meritocracia é atualizado para o empreendedorismo e para o protagonismo na formação do sujeito e os efeitos psíquicos do poder social. Essa articulação entre discurso, poder e produção de verdades apresenta desafios significativos para o campo da educação, especialmente ao evidenciar o currículo como um espaço de disputa. É importante destacar que a denúncia desse campo de disputa de sentidos sobre o currículo explicita e desconstrói fundamentos ontológicos à formação humana de discentes para uma sociedade supostamente estável na ilusão de um progresso permanente (Burity, 2014; Brasil, 2017; Butler, 2017; Macedo, 2017a).

Ressalta-se, dessa maneira, que a cultura e o conhecimento são sistemas linguísticos e simbólicos contingenciais, sendo a escola e o currículo engendrados pelas estruturas sociais, ao mesmo tempo em que também sofrem influências de outros discursos e sentidos na sociedade e pelos agentes sociais (Louro, 2000; Lopes; Macedo, 2011; Burity, 2014; Pires; Miranda; Mariano, 2021). Assim, diante de estruturas de uma racionalidade neoliberal e neoconservadora, a educação, a escola e seus currículos (re)produzem as relações de

saberes-poderes, isto é, o modelo do mercado capitalista numa nova subjetividade (Gallo, 2011; Macedo, 2017b). A partir desse contexto, este artigo tem como objetivo geral compreender os sentidos que são materializados no currículo do “novo” ensino médio.

A escola e o currículo são interpelados pela lógica mercantil ganhando materialidade sob uma gramática em que a educação é categorizada como mercadoria, segundo autores críticos e pós-críticos (Basso; Bezerra Neto, 2014; Dardot; Laval, 2017; Laval, 2019; Honorato; Pereira, 2021; Laval; Vergne, 2023; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024). Esses processos buscam limitar os indivíduos de processos de negociação, tradução e significação tentando restringir que novos sentidos sejam engendrados e outras articulações sejam materializadas. Esses indivíduos são assujeitados, mas nunca em sua totalidade, pois não se controla que sentidos são e serão condensados via uma inteligibilidade ficcional fundamentalista e ontológica.

Dessa maneira, os sujeitos interpelados por meio de discursos hegemônicos, via convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, tendem a (re)produzir as exclusões dos grupos categorizados como subalternos (classe, sexo, gênero, sexualidade etc.). Entretanto, ressaltamos que há possibilidade de produção de novos sentidos, tanto no campo da educação como do currículo. Esses novos sentidos acontecem via relações de poder e suas resistências, uma vez que as segundas são constituintes das primeiras (Louro, 2000; Codo, 2010; Gallo, 2011; Amando; Cusati; Miranda, 2022).

No tocante à educação brasileira, a racionalidade neoliberal e neoconservadora é importante na compreensão da construção e desconstrução dos enunciados, dos discursos e das suas produções de verdades sobre as transformações do sistema educacional e dos currículos. Esse processo evidencia disputas discursivas de sentidos entre a lógica do mercado e os princípios democráticos de equidade e inclusão. Assim, por meio de discursos, sob a racionalidade neoliberal e neoconservadora, a educação e o currículo são articulados como mercadoria na produção de verdades visando atender ao mercado. Ao mesmo tempo, esses discursos assumem saberes-poderes a partir de uma suposta resposta à crise na educação e dos valores sociais para instituir um currículo único como uma ilusória solução para as crises concomitantemente ao não reconhecimento da diferença e à manutenção da (re)produção capitalista (Lopes; Caprio, 2008; Macedo, 2017a, 2017b; Pires; Miranda; Mariano, 2021).

Esse artigo articula teóricos do pós-estruturalismo explicitando, problematizando e desestruturando processos, negociações, traduções e sentidos acerca do currículo do “novo” ensino médio. Assim, debruça-se sobre as condições e possibilidades de existência de um currículo que ganha sentido sob uma normatividade neoliberal e neoconservadora tentando restringir novos sentidos nos processos educacionais e curriculares (Lopes; Macedo, 2011; Ramos; Frangella, 2013; Silva, 2021; Weinheimer; Wanderer, 2021).

Como já explicitado, o currículo do “novo” ensino médio se apresenta como uma realidade que é interpelada sob a lógica mercantil em seus processos discursivos. Evidencia-se que o ensino médio constitui uma etapa educacional marcada por intensas transformações — pessoais, acadêmicas e sociais — em que os/as jovens são interpelados na (re)produção de suas identidades, isto é, nas posições de sujeitos. Por um lado, a racionalidade neoliberal e neoconservadora tenta formar uma outra subjetividade em que redefine objetivos educacionais priorizando um currículo focado nas competências produtivas, flexibilização e a formação voltada para o mercado de trabalho; por outro lado, há discursos que enunciam outros sentidos materializando resistências à referida racionalidade, interpelação e ao sofrimento engendrados nos discursos hegemônicos. Esses enunciados discursivos advogam novos saberes-poderes com foco numa formação que subverta lógicas excludentes, sofrimento psíquico e possibilite o aprendizado com as diferenças (Louro, 2000; Abramovay; Castro, 2003; Garcia; Czernisz; Pio, 2022; Safatle, 2022; Silva; Moraes, 2022).

Sob uma inteligibilidade neoliberal e neoconservadora, a escola e o currículo são categorizados hegemonicamente como disciplinares (saberes-poderes) e comprometidos no assujeitamento dos agentes sociais às estruturas do mundo capitalista, do lucro e da culpabilidade dos indivíduos pela suposta incompetência em não conseguirem ser reconhecidos e incluídos como equânimes. Assim, as crises do sistema capitalista deixam de ser problematizadas como estruturais para serem condensadas, apenas, como crises do indivíduo (Louro, 2000; Silva, 2003; Lopes; Macedo, 2011; Safatle, 2022; Oliveira; Miranda, 2025).

Na conjuntura atual, essa condensação de sentido é intensificada ainda mais pela ascensão de discursos do neoliberalismo, que reforçam a inteligibilidade mercantil em que a educação e o currículo “devem” ficar a serviço de princípios da eficiência, competição e resultados imediatos como uma suposta justificativa e defesa fantasiosa da meritocracia (Louro, 2000; Lopes; Caprio, 2008; Codo, 2010; Lopes, 2011; Macedo, 2017b). Assim, a

influência direta do neoliberalismo na contemporaneidade (re)produz hegemonicamente o ambiente escolar e o currículo, em que o conhecimento e o aprendizado são ressignificados como mercadoria a ser consumida ao mesmo tempo em que as exclusões sociais são atribuídas e culpabilizadas aos sujeitos sociais. A mercantilização da educação e seus currículos são uma manifestação da interseção entre a gramática neoliberal e neoconservadora desdobrados em uma inteligibilidade que ideologicamente justifica as exclusões e as hierarquias dos grupos subalternizados via uma suposta meritocracia, como já explicitado.

Portanto, os discursos enunciam saberes-poderes em que o aprendizado se torna fragmentado, orientado por habilidades técnicas de curto prazo que podem ser facilmente adaptadas às mudanças do mercado do trabalho. O discente é interpelado como consumidor, tornando-se responsável por investir em si mesmo, reforçando a fantasiosa inteligibilidade da meritocracia sem considerar as condições de existências contingencialmente (Louro, 2000; Lopes, 2011; Macedo, 2017a; Oliveira; Miranda, 2025).

Nesse caminho, a cultura da performatividade afeta diretamente os currículos e as práticas pedagógicas, em que há uma constante ênfase em resultados quantificáveis que desconsidera uma outra formação do indivíduo em consonância com as suas demandas específicas e diferenciadas. Assim, ao tentar restringir outros sentidos e formações, contribui para promover uma visão utilitarista e neotecnicista que reduz a ideia de sucesso escolar às métricas de eficiência e lucro (Medeiros; Leite; Pereira, 2013; Macedo, 2009, 2014; Oliveira; Miranda, 2025). É nesse contexto que docentes e discentes são interpelados a trabalhar a partir de sentidos hegemônicos relativos à gramática neoliberal e neoconservadora.

Assim, condensa-se saberes-poderes em uma inteligibilidade da competitividade que influencia profundamente o campo educacional e o currículo. Essa condensação de sentidos se materializa a partir da assunção de que a educação e, conseqüentemente, o currículo seriam o “motor do progresso” junto a um ódio aos direitos sexuais e reprodutivos. Dessa maneira, a escola e o currículo são categorizados como uma arena em que o corpo docente e o discente disputam posições de poder com base em métricas, *rankings* e resultados quantificáveis (Macedo, 2017a, 2017b; Oliveira; Miranda; Silva 2018; Carvalho; Inocêncio, 2021).

A partir dessa racionalidade neoliberal, pode-se evidenciar que há uma crescente precarização das relações interpessoais dentro do ambiente escolar visto que, ao priorizar

essa ideia de individualidade e competição e ódio aos direitos sexuais e reprodutivos, há um enfraquecimento dos laços comunitários e das práticas de interação social, causando uma gestão do sofrimento psíquico (Safatle, 2022). Nessa perspectiva, a educação e currículo, em vez de contribuir para a construção de ambientes plurais e democráticos, tornam-se cada vez mais espaços em que os discentes são assujeitados ao individualismo e ao mito da meritocracia, como já mencionado. Aqui os “fracassos” ganham significados em que são atribuídos a cada sujeito (Safatle, 2022). Entretanto, a escola e o currículo poderiam assumir outros significados em que o processo educacional poderia ser específico e diferenciado.

Portanto, a possibilidade de outras verdades-poderes ganharem visibilidades, via educação e currículo, é comprometida a partir de um modelo hegemônico que valoriza a produtividade e a eficiência em detrimento do respeito e aprendizado com a diferença. Nesse caminho, para as desigualdades, apesar de avanços na universalização do ensino básico e de resistências às verdades hegemônicas, existem também a (re)produção e o aprofundamento de preconceitos, hierarquias e exclusões sob os discentes pertencentes a grupos subalternizados. Estes grupos enfrentam obstáculos para construir trajetórias escolares mais satisfatórias que desestabilizem e/ou desconstruam a (re)produções das hierarquias (Louro, 2000; Silva, 2003; Macedo, 2017a, 2017b; Silva; Miranda; Franco, 2020; Carvalho; Inocêncio, 2021; Honorato; Pereira, 2021).

A escola e o currículo como espaço de (re)produção e resistência

A partir do contexto explicitado acima, uma das inquietações principais do campo educacional contemporâneo emerge acerca da formação de discentes para o mercado de trabalho como processo de interpelação/assujeitamento do indivíduo. Esse caráter discursivo da realidade sublinha as ambivalências em decorrência de uma educação e currículo neoliberais hegemônicos, em que as demandas econômicas e sociais entram em disputas, traduções, negociações com a produção de discursos que condensam sentidos democráticos e plurais. Nessa direção, autores como Louro (2000); Macedo (2017b); Oliveira e Miranda (2025), dentre outros, problematizam e desconstróem os sentidos da educação e do currículo que geraram significados na direção do processo de ensino e aprendizagem como um investimento exclusivamente individual. Por um lado, nesse investimento, há uma ênfase na inteligibilidade via empregabilidade e adaptabilidade ao mercado, que contribui para a (re)produção de estrutura social excludente e hierárquica.

Por outro, a educação e o currículo também podem contribuir para a formação de sujeitos que, ao mesmo tempo em que são influenciados por eles, também os influenciam — tornando-se capazes de compreender e questionar as estruturas sociais, culturais e políticas, superando os sentidos hegemônicos de uma educação voltada para o mercado capitalista ao enunciarem outros saberes-poderes. Sob o discurso neoliberal, esse tensionamento é agravado pelo fato de que a responsabilidade do sucesso ou do fracasso recai sobre o discente, assumindo a educação uma postura meritocrática, ignorando desigualdades estruturais que limitam as oportunidades, como já explicitado.

É imprescindível que no campo da educação e do currículo existam outros sentidos que apontem e resistam à inteligibilidade neoliberal e neoconservadora e possam contribuir para desestabilizar e desconstruir a (re)produção das desigualdades colaborando com a mudança social e novas posições de sujeitos. Sendo assim, há discursos que defendem que a escola e o currículo precisam problematizar e desestabilizar a (re)produção de sentidos hegemônicos neoliberais e neoconservadores, além de se afirmar resistências por meio de novos sentidos produzidos em que outras práticas discursivas emergem sobre os significantes flutuantes. Assim, o processo educacional se constitui ambivalente, pois os sujeitos não apenas tentam atender às demandas do mercado, mas também há algo que sempre escapa nessas interpelações e que podem contribuir para denunciar, desestabilizar e desconstruir as desigualdades e exclusões. Essas outras verdades possibilitam outras respostas às demandas específicas em cada contingência (Silva, 2003; Gallo, 2011; Burity, 2014; Macedo, 2017b; Oliveira; Miranda; Silva, 2018).

A resistência a essa normatividade neoliberal pode acontecer por meio da escola e do currículo serem orientados aos problemas contingenciais de cada localidade diante da discursividade da realidade e de sujeitos cindidos e descentrados (Burity, 2014; Oliveira, 2018). Nesse cenário, o processo educacional pode contribuir para uma condensação de sentido que reforce um caráter plural e democrático da escola e do currículo na interação entre discentes, docentes, gestores comunidade local e sociedade. Assim, a escola e o currículo, ao trabalharem com temas que atendam às demandas e/ou denunciando às limitações estruturais em cada contexto específico, podem contribuir no engendramento de novos sentidos, novas articulações e outras ordens discursivas em que diferentes verdades ganhem voz e visibilidade.

Nesse caminho, existe a possibilidade para que os discursos circulem, sejam apropriados e ressignificados em que a escola e o currículo sejam categorizados como outras leituras, interpretações e traduções, desestabilizando a normatividade neoliberal e neoconservadora em contextos específicos em que circulam.

Importante destacar que a ordem do discurso dos enunciados das políticas neoliberais, que frequentemente condensam saberes-poderes vinculados à defesa da privatização e da redução do Estado, também restringem e tentam conter outras apropriações e ressignificações que possibilitam demandas específicas engendradas contingencialmente na articulação com os grupos subalternizados, permitindo desestabilizações e desconstruções dos discursos hegemônicos. Essa dinâmica pode ser compreendida por meio dos discursos enunciados nas leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024 sobre o “novo ensino médio” e sobre a sua reforma, respectivamente; e nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e BNCC do Ensino Médio (2018). Desse modo, a rede de sentidos condensados nas referidas leis tende a fixar a precarização do ensino público, a desvalorização dos profissionais de educação e o modelo de educação e de currículo dando sustentação aos referidos sentidos, além de serem vinculados a uma suposta preparação para o mercado de trabalho com foco num sucesso financeiro como sendo a principal motivação.

Em outras redes de sentidos, alguns discursos apontam que uma estratégia potente, nesse contexto, é a formação inicial e continuada de professores e do corpo escolar, oferecendo-lhes ferramentas que deem suporte para lidar com o mundo e suas multiplicidades de sentidos e caminhos (Gallo, 2011; Macedo, 2017a, 2017b; Pires; Miranda; Mariano, 2017; Carvalho; Inocêncio, 2021; Giovannetti; Sales, 2022).

Em paralelo, os discursos, que são práticas que produzem efeitos de verdade, referentes às disputas por políticas públicas que condensem sentidos relativos ao reconhecimento e categorizem a educação e o currículo em leituras, interpretações e traduções distintas da gramática neoliberal e neoconservadora, nunca são uma relação de causa e efeito.

Assim, a partir das articulações, a educação e currículo necessitam enunciar outros saberes-poderes que levem em conta os discursos que circulam, são apropriados e ou ressignificados nos contextos locais e nas articulações entre os espaços micro e macro. Portanto, ao resistir às imposições da convergência perversa do neoliberalismo e do neoconservadorismo e responder, conseqüentemente, aos desafios contingenciais de cada

local, a educação e o currículo em disputas se produzem de distintas formas nos processos de interpelação podendo condensar outros sentidos na socialização de crianças, adolescentes e jovens para que esses indivíduos assumam outras posições de sujeito.

Disputas de sentidos do currículo do “novo” ensino médio brasileiro

Diante dos significantes flutuantes presentes nos contextos escolares, tornam-se evidentes os processos de disputas de sentidos atribuídos à educação e ao currículo. Observa-se, como mencionado, uma crescente inserção da gramática neoliberal, reforçada pelo neoconservadorismo, que tenta traduzir uma mercantilização do processo de ensino e aprendizagem em detrimento e restrições de outros sentidos em caminhos diversos. Essa disputa se torna ainda mais acirrada no ensino médio, especialmente com a implementação do “novo” ensino médio, que produz a racionalidade neoliberal na estrutura curricular como processo hegemônico (Carvalho; Inocêncio, 2021; Weinheimer; Wanderer, 2021; Garcia; Czernisz; Pio, 2022; Giovannetti; Sales, 2022; Silva; Moraes, 2022).

Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), o ensino médio se configura enquanto uma fase marcada por transição para novas possibilidades de vivência, incluindo o direcionamento ao mercado de trabalho e às possibilidades de ingresso no ensino superior. Porém, o ensino médio se apresenta, ainda, com sentidos condensados relativos à formação para demandas pessoais e alteridade que contribuem para outras ordens discursivas vinculadas à pluralidade.

Nesse caminho, o currículo do “novo” ensino médio materializa disputas de sentidos entre uma racionalidade neoliberal e neoconservadora vinculada às demandas do mercado, por um lado; e os sentidos de uma educação e currículo plurais voltados às temáticas de corpos, gêneros, sexualidades, raça, classe, igualdade, diversidade, entre outros marcadores sociais, por outro lado, que possibilitam a construção de outros saberes-poderes.

Porém, como esses discursos condensam sentidos que se tornam hegemônicos? Lopes e Macedo (2011, p. 40) afirmam que essa hegemonia depende das condições de existência de sua produção, pois “[...] a capacidade de unir um discurso é em si um ato de poder [...] [e] pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”. Para Foucault (2014) os discursos produzem relações de poder e verdade, moldando posturas que se consolidam socialmente e legitimam práticas específicas na educação e nos currículos. Nessa direção, os discursos

acabam por operar não apenas como formações discursivas que direcionam práticas que disciplinam corpos e subjetividades, definindo o que pode ser dito, vivido e ensinado e o que não é dito.

Na BNCC do ensino médio, embora se declare o compromisso com uma formação que valorize a diversidade de sujeitos, reconhecendo identidades, saberes, culturas e experiências (BNCC, 2018) esses princípios são muitas vezes esvaziados de sentido ao serem tratados de maneira genérica, transversal e sem garantia de aprofundamento nos componentes curriculares. Assim, essas produções de sentidos operam como mecanismos de controle que disciplinam os discursos possíveis nas escolas, em que tal controle simbólico atua na constituição das subjetividades, assujeitando toda a comunidade escolar, produzindo verdades com o que deve ser categorizado, o conhecimento a ser aprendido e o que não deve ser reconhecido como conhecimento para o aprendizado.

Vale ressaltar que a Lei nº 13.415/2017, reformula o ensino médio tentando produzir sentidos com foco na flexibilização curricular e nos itinerários formativos, visando atender a ordem discursiva da gramática neoliberal e neoconservadora como um fundamento ontológico.

Nessa mesma perspectiva, Foucault (1987) sinaliza que o discurso é sempre aquilo que se quer apoderar, uma vez que representa o próprio poder manifesto, sobretudo, pelas posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade. Nesse lugar, estabelecem-se os parâmetros que definem as construções possíveis, pautadas por uma lógica neoliberal que se impõe à custa do enfraquecimento dos processos emancipatórios, favorecendo a docilização de corpos, mentes e subjetividades. A docilização dos corpos promove, assim, maior controle sobre os comportamentos, levando a aceitação e direcionamento do que se espera no âmbito social do que pode ser inteligível. É nesse sentido que se questiona: a quem realmente beneficia esse controle? Como a sociedade se estabelecerá diante das normativas vigentes de saberes-poderes? Se a educação e o currículo não condensam outros sentidos que desestabilizem e desconstruam o discurso hegemônico da racionalidade neoliberal, quem será capaz de, por meio das resistências, problematizar, desestabilizar e ou desconstruir a ordem discursiva que veiculam a inteligibilidade hegemônica?

No currículo do “novo” ensino médio, a centralidade dada à empregabilidade e a flexibilização dos componentes curriculares por meio dos itinerários formativos evidenciam uma normatividade que transforma a educação e o currículo em mercadorias, uma vez que o

ensino médio passa a operar sob a lógica da naturalização da preparação para o mercado de trabalho, subordinando a educação aos interesses econômicos próprios da agenda neoliberal e culpabilizando os indivíduos pelas restrições decorrentes dos saberes-poderes materializados.

Não se pode dizer, no entanto, que o contexto de maior participação e igualdade tenha produzido sentidos, de forma efetiva, na educação contemporânea, sobretudo no contexto do ensino médio brasileiro, que vivencia mudanças e rupturas impulsionadas por novas configurações reguladas por normativas vigentes.

Nesse caminho, a lei nº 14.945 (2024) é um exemplo significativo de outros sentidos na referida disputa de saberes-poderes. Ela produz sentidos que estabelecem parâmetros para diretrizes a serem seguidas no “novo” ensino médio, alterando processos e sentidos anteriormente instituídos na lei nº 13.415 (2017).

A referida lei nº 14.945 tenta apresentar algum tipo de resistência à racionalidade neoliberal e neoconservadora, condensando sentidos sobre outras posições de sujeito. Porém, ambivalentemente, não anulou as verdades relativas a uma suposta necessidade da mudança do ensino médio para atender aos interesses do capitalismo.

Vale ressaltar que autores como Louro (2000); Silva (2003); Codo (2010); Macedo (2014, 2017a, 2017b); e Silva, Miranda e Franco (2020) já alertavam para o risco da educação e do currículo serem instrumentalizados como um espaço de interpelação em que os indivíduos são apenas assujeitados pela normatividade neoliberal na (re)produção das hierarquias e exclusões.

Essa interpelação disputa e categoriza a educação e o currículo para condensar sentidos no tocante ao controle e à (re)produção naturalizada como discursos das políticas educacionais no contexto capitalista. Assim, os currículos são engendrados hegemonicamente pela normatividade neoliberal e neoconservadora na tentativa de defender as demandas do mercado, da industrialização e da equivocada meritocracia como instrumentos aliados ao controle social (Louro, 2000; Silva, 2003; Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2017a), pois os discursos são práticas que engendram efeitos de verdades. Nessa direção, o currículo pode ser compreendido como:

Uma prática discursiva. [...] ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interação entre diferentes

discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria [...] (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Essa categorização do currículo está longe de ser neutra visto que ele é sempre uma seleção, uma “escolha” sobre quais conhecimentos devem ser ensinados e legitimados e quais devem ser excluídos ou marginalizados (Silva, 2003), uma vez que opera entre processos de disputas de poder. Além disso, trata-se de uma construção política e discursiva que reflete disputas de poder e interesses específicos, atuando como forma de controle cultural e sendo um dos mecanismos centrais pelos quais se legitimam determinadas verdades e formas de conhecimento em detrimentos de outros (Louro, 2000; Silva, 2003; Lopez; Macedo, 2011; Macedo, 2017a, 2017b; Carvalho; Inocência, 2022; Giovannetti; Sales, 2022).

Assim, o currículo do “novo” ensino médio com seus itinerários formativos, que são estruturados a partir de trilhas de aprendizagem supostamente flexíveis, apesar de terem sido apresentados como uma inovação que valoriza a autonomia e a personalização do percurso escolar, traçam um panorama que acaba excludente e desigual. Destaca-se que esses itinerários formativos como proposta homogênea não atendem às especificidades da produção de sentidos em cada localidade. Além disso, as disciplinas, ofertadas como eletivas desvinculadas de sentidos localmente produzidos, tentam invisibilizar, homogeneizar e desagendar processos que condensam a desdemocratização (Silva, 2021; Carvalho; Inocêncio, 2021; Weinheimer; Wanderer, 2021; Garcia; Czernisz; Pio, 2022; Silva; Moraes, 2022).

Soma-se a esse contexto os sentidos condensados sobre os currículos da formação docente visto que professores são frequentemente deslocados de sua área de formação inicial para ministrar disciplinas sem a devida preparação, o que deixa evidente a fragilidade do modelo e sua (re)produção das hierarquias e exclusões dos grupos subalternizados. Nesse sentido dos currículos em disputas, a quem serve a lógica curricular dos itinerários formativos? Os currículos e seus itinerários têm dialogado com a realidade social e cultural específicas e diferenciadas dos/as discentes ou seguem uma norma gerencializada e neotecnicista no processo educacional? Em que medida as novas normativas promovem ou restringem a equidade? Diante dessas indagações, é fundamental problematizar os saberes-poderes relacionados à estruturação desses currículos e se seus itinerários formativos representam um avanço rumo à democratização da educação e/ou escancara uma série de

contradições, ambivalências, desigualdades e resistências num país tão plural e desigual como o Brasil.

Abramovay e Castro (2003) explicitam em seu discurso que o ensino médio sempre careceu de uma identidade consolidada, configurando-se como um espaço ainda em aberto quanto à sua função principal. As autoras sinalizam que esta etapa de ensino se expressa diante de sentidos que materializam duas alternativas predominantes: ser a ponte para uma educação profissionalizante – funcionando como um processo de finalização da formação básica – ou assumir um ensino propedêutico com vias de encaminhamento ao ensino superior. Essa ambiguidade tem sido historicamente tensionada por diversos projetos de sociedade, educação e currículo. Dessa forma, em vez de assumir outras condensações de sentido nessa etapa da educação, o “novo” ensino médio, via discursos normativos, termina tentando aprofundar as contradições, desigualdades e exclusões (Silva, 2021).

Ao observar os sentidos condensados sobre os currículos do ensino médio, torna-se imprescindível retomar o contexto histórico, social e sentidos enunciados nos discursos da ditadura civil-militar de 1964 que promoveu transformações profundas nas políticas educacionais brasileiras, materializando, já naquela época, uma racionalidade liberal e conservadora. Esse período marca o início de um movimento de reconfiguração da escola pública e do currículo, especialmente no ensino médio, com ênfase na adequação da formação escolar à lógica mercantil.

Saviani (2008) ao analisar a interferência do golpe militar de 1964 na educação, evidencia como, desde então, há uma vinculação do ensino público aos interesses do mercado. Essa vinculação associa o ensino público a um modelo mercantilizado de educação e de currículo. O discurso sobre o ensino médio, nesse contexto, foi reposicionado como verdade para uma etapa preparatória para o mundo do trabalho no sistema capitalista. Essa inteligibilidade (re)produz sentidos que permanecem vivos nos discursos das reformas educacionais mais recentes como no caso das BNCC (2018), da BNCC do ensino médio (2018) e do novo ensino médio (2017, 2024).

Assim, os discursos das atuais políticas educacionais – embora apresentem novas roupagens e que reproduzam os sentidos anteriores – não podem ser compreendidos de forma isolada desse processo histórico de instrumentalização pública, mapeando as relações de poder e suas condições de existência. Os sentidos engendrados hegemonicamente desde

o período supracitado seguem atualizados, negociados, ressignificados, traduzidos e rejeitados nos saberes-poderes dos documentos normativos. Nesse cenário, observa-se o fortalecimento de um viés neoliberal e neoconservador que orienta a educação e o currículo, marcado pela intensificação dos processos de profissionalização, pela privatização do ensino, pela institucionalização da pós-graduação e pela ampliação das parcerias público-privadas (Macedo, 2017a, 2017b; Giovannetti; Sales, 2022; Oliveira; Miranda, 2025). Esses elementos continuam tentando interpelar os contextos formativos, moldando os discursos das políticas educacionais e curriculares e produzindo verdades que sustentam tais orientações para essa etapa da educação.

A partir dos anos 2000, sobretudo com fortalecimento dos organismos internacionais, intensificou-se a adoção de políticas voltadas à produtividade e à avaliação em larga escala e, nesse cenário, os discursos sobre o ensino médio produzem mais intervenções voltadas à eficiência e às demandas do mercado de trabalho globalizado. Consequentemente, a educação e os currículos, que versam sobre esse viés, excluem temas e conteúdos para a produção de sentidos e verdades-saberes voltados a um processo educacional de emancipação, de inclusão e reconhecimento das especificidades e diferenciações dos grupos categorizados como minoritários. Apesar do avanço representado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a oferta do ensino médio como parte da educação básica, observa-se que a universalização da matrícula, por si só, não garante a produção de um saber-poder emancipatório, especialmente quando a estrutura oferecida é excludente e marcada pela precarização das condições de ensino, do currículo e da sobrecarga do trabalho docente na (re)produção das desigualdades e exclusões dos grupos categorizados como minorias.

Nessa perspectiva, os sentidos enunciados discursivamente na modificação da BNCC (Brasil, 2018) remetem a produção de verdades vinculadas à normatividade neoliberal e neoconservadora. Essas mudanças ganham materialidades legitimadas nas inteligibilidades dos discursos das políticas educacionais e curriculares, pelo estabelecimento de competências e enunciados discursivos defendendo posições de sujeitos dos discentes como protagonistas (empreendedores de suas próprias vidas). A Lei nº 13.415/2017 destaca o protagonismo juvenil como um dos objetivos centrais do “novo” ensino médio. Contudo, esse protagonismo é frequentemente instrumentalizado dentro de uma lógica que enfatiza a responsabilidade individual, negligenciando as condições sociais que influenciam a vida dos

jovens. Assim, a inteligibilidade é deslocada para a meritocracia como maneira de desviar a atenção das desigualdades brasileiras sendo o campo das políticas dos currículos como uma das principais arenas de disputas de sentidos, de resistências e projeto de formação humana e de sociedade.

Nesse contexto, a educação e o currículo passam a ser entendidos via sentidos que engendram o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao desempenho econômico, como resolução de problemas, elaboração de projetos de vida e empreendedorismo. Em contrapartida, as áreas das humanidades, tradicionalmente voltadas à formação crítica, passam a ocupar uma posição marginal no currículo. Assim, o currículo é um campo de lutas simbólicas, onde há disputas de poder para definir o que é conhecimento válido e o que não é. Ao priorizar competências voltadas para a produtividade, a BNCC (2018) e a BNCC do ensino médio (2018) contribuem para o esvaziamento da dimensão política e crítica da educação e do currículo voltados para um processo educacional diferenciado e específico em cada localidade (Moreira, 2009; Ramos; Frangella, 2013; Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2017a; Honorato; Pereira, 2021; Pires; Miranda; Mariano, 2021).

Outra produção de verdade nos discursos de ambas BNCCs diz respeito à invisibilidade e silenciamento, isto é, a um desagendamento das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nos currículos da educação básica. Essas ausências (re)produzem sentidos de exclusões e hierarquias via um fundamento essencialista da cis-heterossexualidade, do feminicídio, das violências de gênero e da LGBTfobia como “legítimas” nas práticas sociais brasileiras. Essa supressão não apenas inviabiliza o debate nas escolas e nos currículos sobre as referidas temáticas e a defesa de uma sociedade mais equânime, como também contraria os princípios de processo educacional na defesa da pluralidade de corpos, identidades e experiências. Os referidos discursos conservadores nas referidas BNCCs advogam, via inteligibilidades, a produção de saberes-poderes que mantém, e até agravam, contextos marcados por violências, discriminações, preconceitos e exclusões.

Assim, a problematização das estruturas em que estão inseridos e engendrados a escola, o currículo, o Estado e a sociedade são minimizados, enquanto se reforça a ideia de que bastaria esforço individual para superar obstáculos históricos e estruturais, ou seja, a condensação de sentido veicula o individualismo do neoliberalismo culpabilizando o indivíduo pela sua exclusão.

Diante do exposto, os discursos vinculados a um caráter plural, democrático do processo educacional e emancipatório podem propiciar outros sentidos na articulação, negociação e influência entre estrutura e agência na condensação de sentidos, na produção de saberes-poderes e nos engendramentos de subjetividades daqueles que fazem parte do contexto educativo. Porém, diante da defesa de sentidos que (re)produzem desigualdades, problematiza-se, especificamente, o que se está buscando com a construção desse currículo do “novo” ensino médio? A quem deve beneficiá-lo? Quais e em que situações haverá a produção de discursos que resistam as saberes-poderes hegemônicos? Vale ressaltar os enunciados, sentidos e verdades serão engendrados a partir de suas condições de existência e resistência.

Considerações finais

No contexto explicitado acima, esse artigo teve como objetivo compreender os sentidos que são materializados no currículo do “novo” ensino médio. Assim, os sentidos enunciados nos discursos que engendram o campo do processo educacional apontam que a educação e o currículo estão em uma encruzilhada de ambivalências em decorrência da racionalidade neoliberal que atende às pressões e às crises do capitalismo para se alinhar a uma lógica mercantil, por um lado; e a (re)produção de discursos nos referidos espaços que materializam resistências, por outro lado.

Nesse campo de disputas discursivas, a escola e o currículo são engendrados por silenciamentos, invisibilidades, meritocracia e resistências em seus processos formativos. Ao mesmo tempo em que, embora os desafios sejam diversos, a escola e o currículo no ensino médio continuam também sendo espaços privilegiados para a formação de sujeitos que desestabilizem e desconstruam as hierarquias, as exclusões e desigualdades que interpelam posições de sujeitos subalternizados. Assim, o foco recai na produção de sentidos no que diz respeito às negociações, conflitos, traduções e resistências à normatividade neoliberal e neoconservadora, possibilitando que sentidos outros sejam condensados na dinâmica social do reconhecimento, da pluralidade e da equidade.

No contexto das transformações experienciadas pela sociedade contemporânea e apesar das pautas neoliberais que permeiam a educação, o ensino médio emerge como um campo privilegiado não só para a resistência, como para a construção de novas formas de subjetividade. Não se pode esquecer que o ensino médio, entre suas múltiplas funções materializadas em seus discursos, advoga a criação de uma relação entre o conhecimento

aprendido em sala de aula e a vivência cotidiana, permitindo que esses jovens compreendam o mundo que os cerca não apenas como consumidores, mas sim, como sujeitos que podem assumir posições outras que contribuam para a mudança social.

Portanto, a relevância do currículo do ensino médio não se insere apenas na dualidade histórica de ser uma etapa para o mercado de trabalho ou de preparar os jovens para o ensino superior, mas para atuar como um espaço estratégico para reflexão, desestabilização e desconstrução das hierarquias presentes nos discursos curriculares. (Re)produzir discursos emancipatórios na educação e no currículo tem como foco a luta política. Nesse contexto da normatividade neoliberal, é importante ressaltar a importância de uma educação e de um currículo que problematizem ao mesmo tempo em que desconstruam os sentidos hegemônicos, essencializados e naturalizados.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. (Orgs.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003.

AMANDO, Marília Rocha; CUSATI, Iracema Campos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Normatividade social, orientação sexual e diversidade na escola: o que dizem professoras e professores de educação física? **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-22, 2022.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz Filipe Silva. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Política Nacional de Ensino Médio – Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

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

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2021.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p. 59-74.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021.

CODO, Wanderley. Democracia e subjetividade: a produção social dos sujeitos democráticos. In: **Conselho Federal de Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2010. p. 217-221.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. Ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p.2-223

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila. ‘Novo ‘Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-26, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20385.064. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20385>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Gênero nas políticas de currículo da Educação de Jovens e Adultos-EJA. **Communitas**, v. 5, n. 11, p. 56-87, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In **Educação e Sociedade**, v. 38, nº. 139, p.507-524, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 87-109, 2009.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão; LEITE, Jocileide Bidô Carvalho; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Trajetória histórica das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 2, p. 137-153, 2013.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interitórios**, v. 10, n. 19, p. 1-27, 2024.

OLIVEIRA, Aurenéia Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da. Questões de gênero e sexualidade no espaço público educacional tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. **ETD Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 864-886, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Victor Hugo Barbosa da Silva; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Gêneros, sexualidades e território escolar: mapeando produções de conhecimento em

contextos neoliberais e neoconservadores na Educação. **Communitas**, v. 9, n. 21, p. e8396-e8396, 2025.

PIERRE, Elizabeth Adams St. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Motta; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MARIANO, Laura Tereza Nogueira. Pedagogias alternativas e formação docente: cinema e desconstruções essencialistas das sexualidades. **Debates em Educação**, v. 13, p. 842-860, 2021.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. **Educação**, v. 36, n. 01, p. 14-20, 2013.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 17-46.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Reflexos Neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento-Diálogos Em Educação**, v. 31, n. 03, p. 298-315, 2022.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Novo Ensino Médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, v. 6, n. 1, p. 128-136, 2021.

SILVA, Luiz Felipe de Oliveira; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de matemática. **Revista Educare**, v. 4, n. 2, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. (Orgs.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. O (novo) ensino médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021.

Nota

ⁱ Este artigo está vinculado à pesquisa do projeto guarda-chuva intitulado: Inteligibilidades docentes, discentes e a equidade social: possíveis fortalecimentos do caráter plural e democrático da escola que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e do apoio financeiro concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), essenciais para a realização dessa pesquisa.

Sobre os autores

Luiz Felipe de Oliveira Silva

Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Educação e Direitos Humanos pela faculdade Focus. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade pela UFPE. Bolsista Capes.

E-mail: luiz.felipeoliveira@ufpe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9581-4925>

Allyne Paula do Nascimento Combé

Doutoranda e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicologia Organizacional pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UnifavipWyden (2017). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UnifavipWyden (2014), Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade pela UFPE. Bolsista Capes.

E-mail: allyne.combe@ufpe.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0010-3635>

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2013). Professor Associado, no Núcleo de Formação Docente (NFD), Campus do Agreste (CAA/UFPE) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade/UFPE.

E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 01/09/2025