

**CONTRARREFORMAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO:  
INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E INTERNACIONAIS**

COUNTER-REFORMS IN HIGH SCHOOL CURRICULUM POLICIES: HISTORICAL  
AND INTERNATIONAL INFLUENCES

CONTRARREFORMAS EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN  
MEDIA: INFLUENCIAS HISTÓRICAS E INTERNACIONALES

Ellen Maria Santos Portela<sup>1</sup> 0000-0001-5228-2669

Ana Carolina Sabino dos Santos<sup>2</sup> 0000-0003-4728-5085

Helena Maria dos Santos Felício<sup>3</sup> 0000-0002-6627-6304

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; [ellenmariaportela@gmail.com](mailto:ellenmariaportela@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, São Paulo, Brasil; [santoscarol0680@gmail.com](mailto:santoscarol0680@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil; [helena.felicio@unifal-mg.edu.br](mailto:helena.felicio@unifal-mg.edu.br).

**RESUMO:**

O presente trabalho pretende discutir as contrarreformas educacionais brasileiras, com ênfase nas políticas curriculares voltadas para a Educação Básica, mais precisamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), no contexto das influências internacionais e no panorama histórico do Brasil. Parte-se do pressuposto de que esses contextos influenciaram e moldaram a recepção e adaptação das atuais reformas neoliberais que vêm assombrando a educação pública, especialmente o desenvolvimento da Educação Básica. Para alcançar o objetivo proposto foram utilizadas análises documentais e bibliográficas dos textos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, analisa criticamente os textos normativos com o foco em explorar como as antigas raízes e as novas roupagens neoliberais, de uma educação excludente, de conformação ética e moral da sociedade, tecnicista e moldada por interesses econômicos, políticos e territoriais, que historicamente limitavam o acesso à educação às minorias, continuam a influenciar as novas abordagens e perspectivas de formação intelectual na educação, refletindo princípios arcaicos. Em uma perspectiva histórica, percebe-se que as influências hegemônicas, que buscam manter a estratificação social, remontam ao período colonial brasileiro, com desdobramentos até os dias atuais. Sobre os contextos internacionais, destaca-se a forte influência do setor privado nas políticas curriculares nacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** história da educação; BNCC; contexto neoliberal; educação básica; ensino médio.

**ABSTRACT:**

This work aims to discuss Brazilian educational counter-reforms within the context of international influences and Brazil's historical panorama. It starts from the premise that these contexts have influenced and shaped the reception and adaptation of current neoliberal reforms impacting public education, especially the development of Basic Education. To achieve the proposed goal, documentary and bibliographic analyses of the National Common Curriculum Base (BNCC) and the New High School were conducted. The texts were critically analyzed

to explore how the old roots and new neoliberal frameworks of an exclusionary education—conforming ethically and morally to societal standards, technicist, and shaped by economic, political, and territorial interests—continue to affect new approaches and perspectives on intellectual formation in education, reflecting archaic principles. Historically, hegemonic influences seeking to maintain social stratification trace back to the Brazilian colonial period, extending to the present day. Regarding international contexts, there is a notable strong influence from the private sector on national curriculum policies.

**Keywords:** history of education; BNCC; neoliberal context; basic education; high school.

#### **RESUMEN:**

Este trabajo tiene como objetivo discutir las contrarreformas educativas brasileñas en el contexto de las influencias internacionales y el panorama histórico de Brasil. Parte de la premisa de que estos contextos han influido y moldeado la recepción y adaptación de las actuales reformas neoliberales que están afectando la educación pública, especialmente el desarrollo de la Educación Básica. Para alcanzar el objetivo propuesto, se realizaron análisis documentales y bibliográficos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y del Nuevo Ensino Médio (NEM). Los textos fueron analizados críticamente con el enfoque en explorar cómo las viejas raíces y las nuevas formas neoliberales de una educación excluyente, conformada ética y moralmente según los estándares de la sociedad, tecnicista y moldeada por intereses económicos, políticos y territoriales continúan influyendo en los nuevos enfoques y perspectivas de la formación intelectual en la educación, reflejando principios arcaicos. En un contexto histórico, se observa que las influencias hegemónicas que buscan mantener la estratificación social se remontan al período colonial brasileño, con repercusiones hasta la actualidad. En cuanto a los contextos internacionales, se nota una fuerte influencia del sector privado en las políticas curriculares nacionales.

**Palabras clave:** historia de la educación; BNCC; contexto neoliberal; educación básica; enseñanza media.

## **Introdução**

Em face da defesa de uma educação pública de qualidade, fundamentada em uma formação intelectual e nos conhecimentos históricos e científicos que servem como base para a promoção da emancipação dos sujeitos, surgem questionamentos importantes, que dão sustentação a este artigo, no qual buscamos não apenas um caráter denunciativo, mas também elucidar a historicidade e a contemporaneidade das políticas curriculares que cercam a educação pública brasileira.

Nos questionamos sobre como as contrarreformas educacionais, impostas de forma verticalizada, vêm se enraizando desde os períodos históricos de constituição da educação brasileira, ramificando-se com as influências dos organismos internacionais na contemporaneidade. Reformas que frequentemente não dialogam com os interesses sociais e intelectuais da comunidade educacional, sendo transplantadas e inseridas na educação em um movimento hegemônico. Esse movimento, agora modernizado, se espalha com rapidez, afetando tanto a Educação Básica quanto, cada vez mais, os currículos da Educação Superior,

refletindo-se inclusive na formação docente.

Entre as muitas contradições engendradas por esse fato, indagamos: como esse movimento molda a recepção e adaptação das atuais reformas neoliberais, que vêm assombrando a educação pública, e exerce sua influência expansiva? Quais são as influências políticas, pedagógicas e culturais da atuação dos organismos internacionais nos sistemas de ensino e nos contextos educacionais no Brasil? Que tipo de sujeito as reformulações da BNCC e NEM pretendem formar? Para onde está sendo conduzida a educação pública? Há caminhos alternativos?

Metodologicamente, foi adotada uma abordagem documental e teórico-bibliográfica, em consonância com objetivo do estudo que é discutir as contrarreformas educacionais brasileiras no contexto das influências internacionais e do panorama histórico nacional, com ênfase na Educação Básica. As bases teóricas escolhidas fundamentam-se em um movimento dialético de investigação, no qual se compreende a realidade como existente em si, ou seja, adota-se a concepção ontológica de que é possível conhecer a realidade. Esse conhecimento dos fenômenos pode ser entendido como um reflexo subjetivo que se estabelece por aproximações contínuas ao objeto de estudo, para sua compreensão de forma integral (Pasqualini; Martins, 2015).

Diante disso, a apresentação deste trabalho está sequenciada da seguinte maneira: a primeira seção corresponde ao contexto histórico da educação brasileira, desde o Brasil colônia até a atualidade; a segunda discute as influências externas de outros países e setores privados nas reformulações curriculares; na terceira seção, dialogamos sobre os impactos de uma educação neoliberal e acrítica na formação dos sujeitos do ensino básico com a BNCC; na quarta seção examina-se a implementação do Novo Ensino Médio nesse cenário de reformas externas e mercantis; por fim, na quinta seção realiza um diálogo comparativo entre as contrarreformas e o tipo de sujeito que está sendo formado, encerrando o texto com algumas considerações provocativas.

### **Panorama da educação brasileira: história e influências hegemônicas**

Para iniciar a análise desta seção optamos por selecionar quatro momentos históricos que são centrais na conformação das estruturas educacionais no Brasil, com base em Saviani (2011), cuja obra evidencia a permanência de práticas excludentes ao longo do tempo. A escolha por esses marcos busca evidenciar que as atuais contrarreformas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), não representam uma ruptura,

mas sim uma atualização de lógicas já sedimentadas ao longo da história da educação no Brasil. Ao invés de promover a democratização do ensino, essas medidas tendem a reproduzir desigualdades históricas sob novos formatos, reforçando a lógica da exclusão e subordinação por intermédio de uma perspectiva esvaziada do conhecimento científico e crítico que deveria ser destinado a crianças e jovens.

Partimos, assim, do entendimento de que as raízes dessas contrarreformas estão profundamente entrelaçadas à trajetória da educação brasileira desde a colonização, ocorrida há mais de 500 anos. Esse processo, conforme já sabido, foi marcado pela apropriação e invasão do território brasileiro, pela imposições culturais, distinções de classe e controle social, passando, ao longo dos anos, por mudanças atreladas às concepções de modernidade e às dinâmicas da economia, que têm exercido forte influências sobre o campo educacional. No entanto, em sua grande maioria, tais mudanças preservam um modelo de subordinação ao pensamento hegemônico, reafirmando antigas estruturas de exclusão e desigualdade.

*a) Concepção pedagógica tradicional na vertente religiosa (1549-1759)*

Aqui, neste período, debruçamo-nos sobre a vertente pedagógica do Brasil Colônia, na qual o foco da educação esteve, durante anos, sob a influência e permanência dos Jesuítas, com todo encargo pedagógico orientado pelo viés religioso, cujo propósito era “ensinar” os/as indígenas e os que esta terra já habitavam, ignorando suas tradições, culturas educativas e religiosidade próprias, instrumentalizando-os por meio da catequese, assim como ocorreu na educação dos filhos dos colonos e da elite colonial (Silva; Amorim, 2017). Este período evidencia que a hegemonia social e a diferenciação de classes já estavam presentes, mesmo em um modelo educacional ainda não formalizado. As concepções contemporâneas de uma suposta educação “para todos/as”, mas que se revela contra todos/as, têm raízes históricas profundas, que remontam ao Brasil Colônia.

Neste contexto, Casimiro (2007) demonstra em seus estudos que a Companhia de Jesus já usufruía dos privilégios ofertados pela corte de Portugal, fato que se refletia na diferenciação de educação oferecida aos indígenas e à elite. Segundo o autor, “para as classes abastadas, os ensinamentos superiores garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios” (Idem, p. 05). Nota-se que a corrente hegemônica já estava presente desde o período da colonização brasileira, quando um modelo educacional era exercido de maneira não dialogada e diferenciada, na qual, quem detinha o poder usufruía de uma educação elevada, e a classe popular aprendia a leitura, escrita e contagem, visando o ofício da mão de obra; aos indígenas, a orientação cristã e a tarefa de servir; e aos brancos, a elite e aos

portugueses detentores do poder, tinham acesso a filosofia, a gramática, às artes e às formas mais elaboradas de cultura e conhecimento científico.

Ou seja, embora do século XVI ao XVII ainda não existissem um modelo de educação formalizado, a prática da exclusão e da diferenciação já estava fortemente presente. Como aponta Casimiro (2007), a educação era reservada aos colonos e à elite que dominava o país, enquanto os demais recebiam apenas instruções para a submissão ao trabalho e à imposição da fé cristã católica. A rigor, consideramos que a Companhia de Jesus, com atuação em particular entre os anos de 1549 a 1759, foi o elo de formação da classe dominante, da elite dita letrada durante a permanência no Brasil, ajudando, assim, de maneira orgânica, a manutenção da hegemonia da política colonizadora desde o período de exploração dos portugueses, os quais, seus desdobramentos persistem e se fazem presentes até os dias atuais no percurso escolar brasileiro, salvaguardadas algumas diferenças (Pereira; Mesquida 2017).

*b) Concepção pedagógica tradicional na vertente laica (1759- 1932)*

Esse elo hegemônico de uma educação contrastante entre diferentes sujeitos busca ser rompido com a vertente laica religiosa, marcada pela expulsão dos jesuítas e consolidada pela reforma de Marquês de Pombal. Essa ação foi justificada por um discurso que não se alinhava mais com a conformação de uma educação baseada nos preceitos religiosos. É nesse movimento de rompimento com o monopólio tradicional da educação jesuítica que firmaram tensões entre o modelo jesuítico e o discurso inovador de Pombal.

Essa reforma, conhecida como reforma pombalina, foi fortemente influenciada pelo Iluminismo, ou período das Luzes, que ocorreu de maneira intensa na Europa no século XVIII. Segundo Maciel e Neto (2006, p. 7) “para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da educação”. O pensamento instruído nessa reforma é o rompimento de um modelo educacional pedagógico religioso que mantinha os jesuítas no comando da escolarização, buscando então, transformar a educação em um viés público e laico.

Na condição de ministro, o Marquês de Pombal promoveu mudanças significativas na estrutura educacional que outrora era vigente e que havia sido construído pelos jesuítas, marcado pela hegemonia da elite, retirando a educação das mãos da Companhia de Jesus e colocando-a sob o controle do Estado. Todavia, Seco e Amaral (2006), em suas análises, destacam que esse movimento realizado por Pombal aprofundou uma lacuna de desigualdade educacional no Brasil, pois não bastava apenas anunciar mudanças sob a égide de um espírito moderno se tais transformações não fossem orientadas por princípios igualitário. Com isso,

mais uma vez, a escola pombalina foi introduzida para suprir os interesses do Estado e da classe dominante, reiterando, assim, a lógica de exclusão já consolidada historicamente.

Porquanto, a história da educação nos elucida que a reforma pombalina, embora fosse contrária à submissão religiosa, promoveu mudanças paliativas, sem a devida organização no sistema educacional. Como resultado, os mais prejudicados não eram a classe dominante, a quem sempre foi garantido o acesso ao ensino superior. Nota-se que, ocorreu uma reforma que abarcava a educação em uma escola dualista: uma para os nobres e seus descendentes, e outra para os grupos marginalizados e menos favorecidos. Assim, a mudança que Pombal tanto lutou para implementar servia como uma narrativa de transformação, mas, em seu pano de fundo, buscava apenas fortalecer a política imperial, não se fazendo para os interesses de todos os cidadãos (Maciel; Neto, 2006).

### c) Emergência e predominância da pedagogia nova (1932-1969)

Com o tradicionalismo presente na educação até o século XIX, no século XX, com a expansão e as mudanças no Brasil durante a era Vargas, a educação tomou novos rumos, alterando a centralidade tradicional da função do professor. Surgiu, assim, o movimento escolanovista, que se concentrava na função do aluno e em sua aprendizagem, mas que contrasta com um discurso liberal que busca renovar a educação dos séculos passados. Essa renovação sofre influência de outros países e, mais uma vez, se estabelece no seio capitalista, fundamentando-se na transformação da escola, mas focando na individualidade do educando (Andreotti, 2020).

Essa reformulação não estabeleceu uma mudança que promovesse a igualdade e equidade entre as diferentes classes, apenas reforçou o individualismo do sujeito. Dessa forma, a educação brasileira e suas políticas curriculares passaram por uma série de reformas, tomando diferentes direções ao longo do tempo, mas mantendo abordagens tradicionais, tecnicistas ou apoiadas em uma falsa sensação de avanço. Isso é disfarçado como uma educação transformadora, que apenas inverte a lógica anterior. A escola nova e suas teorias, muitas vezes não críticas, apresentaram um discurso de transformação, mas ainda se basearam em fundamentos tradicionais, disfarçados em projetos, problematizações, conceitos como o “aprender a aprender” e a pedagogia da competência.

Assim, suscitando debates, constatamos que a pedagogia nova foi marcada por diversas tentativas de modernização educacional do país, influenciada por diferentes contextos e pretextos, resultando em inúmeras tentativas de adequar a educação à modernidade. Observamos, assim, uma corrente pedagógica inspirada no liberalismo, que é alvo de críticas

por sua ênfase na experiência individual do aluno, traço esse que ressurge nas atuais “reformas” curriculares e políticas educacionais, como se vê nos seus slogans centrados nos discursos de protagonismo juvenil, empreendedorismo e na personalização da aprendizagem.

Essa abordagem, ao priorizar o aprendizado pessoal em detrimento de um ensino mais sistematizado e coletivamente orientado, não atende adequadamente às necessidades educacionais das camadas populares (Monarcha, 2009). Em vez de promover uma educação emancipadora e comprometida com a formação integral dos sujeitos, Saviani (2011) destaca que tais propostas tendem a manter a estrutura elitista e reforçar desigualdades históricas, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, uma lógica que perpetua a exclusão sob o verniz da inovação pedagógica escolanovista.

#### d) Predominância da concepção pedagógica produtivista (1969 até nossos dias)

Como a educação brasileira sempre passou por reformulações, desta vez não foi diferente. A pedagogia nova enfrentou uma crise, dando espaço às concepções produtivistas, em um período de avanço da industrialização. Esse teor produtivista abriu uma brecha para a efetivação da eficiência e da preparação técnica para o mercado de trabalho, inserindo o educando na padronização de um executor de tarefas, enquanto o professor se torna o sujeito técnico nesse cenário (Viudes; Souza; Gutierrez; Bastos e França, 2024).

Culminando com esse pensamento, Marques (2012) evidencia que essa pedagogia, focada na produção de mão de obra, foi implementada no Brasil por forte influência internacional. Isso se reflete até os dias atuais com intervenções estrangeiras na educação brasileira, principalmente no que se refere aos currículos e ao que deve ser ensinado nas escolas, visando uma produtividade que atenda às demandas das multinacionais.

Um mercado de trabalho criado em um cenário que busca atender ao âmbito internacional, sendo influenciado principalmente pelos norte-americanos, o que explica a grande influência do Banco Mundial no sistema educacional brasileiro. Essa notoriedade ganhou força nos anos 60, durante e após o regime militar, articulando-se com o mercado e com o capital humano e financeiro, marcada pelo individualismo do sujeito. Mais uma vez, “a pedagogia liberal traz em seu bojo a ideia de que a escola tem por finalidade precípua educar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Thiengo, 2018, p. 08).

Isso nos leva a cair em uma grande cilada e a um falso sentimento de produção e bem coletivo, que, por outro lado, apenas reforça um viés capitalista em uma semiformação do cidadão, reproduzindo uma ideologia hegemônica e predominante até os dias atuais, em

reformas que refletem diretamente na Educação Básica, como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

## **Influências na contemporaneidade: organismos internacionais na educação brasileira**

Ao discutirmos a respeito das reformas internacionais, partimos do pressuposto de que o modelo formativo contemporâneo possui uma configuração que tem se consolidado e se enraizado por meio de um cenário de influências históricas, conforme discutido anteriormente, fundamentada em uma pedagogia hegemônica e colonial. No entanto, reconhecemos que ele também se materializa por meio das fortes interferências de organismos internacionais que ditam orientações para a estrutura da Educação Básica.

Libâneo (2016) afirma que as orientações de organismos internacionais no âmbito educacional referem-se à adaptação dos sistemas e instituições de ensino para atender às expectativas estabelecidas por organismos internacionais associados às principais potências econômicas globais, de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício, os quais formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essa dinâmica é fundamentada em uma agenda global de educação, cujas diretrizes formuladas por grupos empresariais são refletidas nas políticas curriculares, resultando em um projeto de formação que está alinhado com os interesses internacionais e econômicos.

Ao examinar a trajetória da educação brasileira, com foco nas influências internacionais, é possível observar o forte movimento internacional reformista que vem se constituindo ao longo das décadas. Saviani (2011) destaca que, durante o período de 1965 a 1980, após a instauração do regime militar, o sistema educacional brasileiro enfrentava uma baixa produtividade, altos índices de evasão e repetência, fatores que eram considerados obstáculos a serem superados. Diante desse contexto, foi implementado um modelo econômico com o objetivo de mitigar os desafios educacionais, o que facilitou a entrada e o fortalecimento da presença de empresas internacionais no Brasil, estreitando, assim, os vínculos entre o país e os Estados Unidos (EUA).

Sob essas condições, mais precisamente em 1965, durante o regime militar, houve uma série de convênios e acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)* dos EUA, conhecidos como os acordos “*MEC-USAID*”. O convênio estabelecido tinha como objetivo a implantação do modelo norte-americano na educação brasileira. Cunha e Góes (2002, p. 32) sinalizam que esse acordo “cobria todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a

articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

Ademais, o acordo visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública em todos os níveis de ensino. Esse cenário criou o terreno fértil para a reforma universitária de 1968, um processo amplamente ligado à cooperação de agentes norte-americanos e pela imposição de mudanças no Ensino Superior sem a participação de entidades acadêmicas ou de outros setores da sociedade.

Percebe-se, então, nesse cenário, a submissão do país às diretrizes norte-americanas, evidenciando o quanto a educação no Brasil estava à mercê dos olhares internacionais e, portanto, reafirmando um modelo hegemônico de educação. A inserção global e o controle por meio de organismos multilaterais foram consolidando-se por meio da atuação na formulação de políticas sociais. Maués (2003) aponta que alguns organismos assumiram de forma velada o papel do MEC e têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de outras empresas privadas que vêm ditando projetos e ações para a educação escolar.

A OCDE é uma das organizações-chave e poderosas dentro dessa dinâmica de reformas na educação. Embora haja a implicação do Banco Mundial, a organização é formada por um bloco de trinta e cinco países que, conforme Libâneo (2016, p. 43), estão “a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes”, que, por meio de acordos formais, oferecem aos países que apresentam dificuldades, alto índices de pobreza ou evasão escolar empréstimos para realização de programas sociais e educacionais.

Desse modo,

os organismos internacionais criam estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformando a educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (Libâneo, 2016, p. 44).

E é assim que se molda o modelo de educação preconizado pelos ultraliberais, no qual, conforme aponta Cara (2019), a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico, em que os órgãos internacionais encontram no modelo educacional um eixo para estruturar toda uma forma econômica e mercantil, alicerçada a uma disputa comparativa de desempenho entre

países, por meio de avaliações em larga escala, a título de exemplo temos o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Bauer, Alavarsel e Oliveira (2015) nos ajuda a compreender o papel das avaliações padronizadas nas reformas educacionais, ao apontarem que estas se baseiam na justificativa de promover reformulações nas formas de gestão e controle das redes de ensino, estando aliadas a um novo modelo de gestão educacional, que, em grande medida, possui um caráter político intrínseco. Assim, o papel que essas avaliações efetivamente assumem no conjunto da política educacional é determinado pelos usos dos seus resultados, algo que ou não é definido a priori de modo mais completo ou sequer é cogitado na adoção de avaliações em larga escala.

Essa perspectiva sugere que a função e o impacto das avaliações são moldados pelos contextos políticos e pelas decisões sobre como os resultados serão interpretados, o que, na análise dos autores está relacionado ao debate da publicização dos resultados, mais precisamente do ranqueamento dessas avaliações, que são frequentemente influenciadas por diferentes interesses e agendas políticas, o que influencia e orienta o uso dos dados obtidos nas avaliações.

Essa dinâmica evidencia como as avaliações podem ser instrumentadas para obter objetivos políticos próprios, em vez de melhorar a qualidade da educação pública. Percebe-se que essas agências têm influenciado fortemente as políticas educacionais, que, com o pretexto de preocupação global com cenário educacional e com a formação e acolhimento social das crianças e jovens, utilizam discursos atraentes para propor reformas e mudanças que, na prática, empobrecem o caráter pedagógico e epistemológico da educação, seja ela na Educação Básica ou Superior. Assim, é necessário reconhecer que “de boas intenções o mundo está cheio”. Por trás da aparente boa intenção dessas organizações, observa-se, de forma implícita, um projeto de desmonte da educação pública, que, ao inserir reformadores empresariais, transforma a educação em uma *commodity* comercializável.

Somando-se a essa discussão, concordamos com Libâneo (2012) que o pacote de reformas na educação, partindo de um viés que busca um atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, de espaço de convivência e acolhimento social, produz no sistema uma supervalorização dos objetivos assistenciais, que se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem, resultando assim no dualismo perverso da escola pública brasileira, marcado pela escola do conhecimento para os ricos, e escola do acolhimento social para os pobres.

Desse modo, convém questionar até que ponto esse arcabouço de “boas intenções” não está alinhado a uma perspectiva de manutenção do *status quo*, ou como bem salienta Maués

(2003, p. 90) a “uma resposta de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostasia social, servindo como conformação de uma ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência”.

Em síntese, entendemos, conforme Máues (2003), que existe hoje uma geopolítica e uma cartografia condicionadas por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. Nessa dinâmica, a educação é vista como um elemento fundamental para essa etapa de mudança, na qual, por meio de “mãos invisíveis”, mas não tão invisíveis assim, busca-se a implantação de mecanismos de reformas totalmente incoerentes. Essas reformas estão tacitamente impregnadas de uma racionalidade instrumental, tecnicista e hegemônica, promovendo uma dissipação do conhecimento por meio de políticas curriculares com uma lógica de centralização e padronização dos currículos.

Entre essas políticas, podemos destacar os modelos de avaliação externa em larga escala, conforme discutido, o PISA; o controle sobre a formação dos sujeitos, exemplificado pelo NEM e pela BNCC. Essas iniciativas refletem a contínua tensão entre as políticas curriculares no país e o modelo formativo proposto, alinhando-se a uma pedagogia hegemônica, em que, em correspondência aos interesses dominantes, tende a hegemonizar o campo educativo orientando a educação para fins acrílicos, anti-emancipatório e anti-conhecimento.

### **A BNCC e a primazia do currículo atrativo**

A construção da BNCC não surge de maneira esporádica, a proposta vem sendo gestada na Câmara dos Deputados desde 2013, por iniciativa do então deputado do Partido dos Trabalhadores, Reginaldo Lopes, que apresentou o projeto de lei (PL) nº 6.840/2013, com o objetivo de expandir a carga horária e dividir os conteúdos por área de conhecimento, além de alinhar a formação docente a essas mudanças propostas (Alves; Costa, 2023).

Para além da iniciativa no Congresso, que não avançou devido à resistência das entidades educacionais, a ideia de uma base geral está condicionada aos dispositivos legais que orientam a educação no Brasil. A Constituição Brasileira, em seu artigo 210, propõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 128). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) afirma, em seu artigo 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996, p. 10).

Ou seja, a construção da base passou por um processo arquitetado e construído de maneira contínua, tratando-se de uma orientação de textos normativos curriculares que efetiva a produção de um currículo acrítico, privatista, tecnicista e liberal, assim, “não se pode esquecer que sempre há relação de poder e controle, mesmo que o discurso político afirme que a BNCC representa a garantia do direito de se aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns” (Portela; Silva, 2024, p. 14).

Um currículo atrativo para os jovens foi uma das justificativas para a resistência à implementação da base, desde o PL de 2013, o que insere a educação em uma perspectiva problemática, já que se argumenta que os currículos anteriores eram ultrapassados, repletos de conteúdos desnecessários e desarticulados em relação à vivência dos estudantes. Essa justificativa reflete uma ideologia ultraliberal que cria uma falsa atração escolar para perpetuar desigualdades, pois nos cursos preparatórios para vestibulares e nas escolas burguesas ainda se observa, com intensidade, a transmissão dos conteúdos clássicos que foram relegados a segundo plano nas contrarreformas educacionais na educação pública, reafirmando a supremacia das políticas neoliberais.

Dizemos que o currículo e as normativas curriculares devem ser elaborados por representantes diretos da educação, especialmente os professores que atuam no chão da escola, além de incluir a escuta dos alunos e das entidades educacionais. No entanto, a construção da BNCC foi feita de maneira contrária a isso, pautada em uma efetivação verticalizada.

A BNCC configura-se como um documento normativo centrado em conjunto de prescrições numéricas sem a consideração de experiências práticas vivenciadas. Esse espaço, que deveria promover a formação crítica dos sujeitos, acaba se apresentando apenas como um instrumento de reprodução das desigualdades, definido por um conjunto de competências (dez gerais) que o estudante deve desenvolver ao longo de toda sua formação na Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Baseada na pedagogia das competências, essa abordagem é perigosa, pois visa uma educação centrada na eficiência e competitividade, realocando a educação em um cenário ultraliberal.

O documento aborda ainda uma perspectiva empreendedora, em que o estudante possui autonomia e responsabilidade pelas suas escolhas. A visão empreendedora na educação é arriscada, pois incorpora condicionantes empresariais nas agendas educacionais, colocando os filhos da classe trabalhadora em espaços de trabalho informal, enquanto a classe burguesa detém conteúdos clássicos e historicamente construídos, que servem como base para acessar os níveis mais elevados de educação e trabalho (Filho; Barroso e Sampaio, 2021).

Essa organização e orientação da BNCC tende a esvaziar os currículos, levando a um empobrecimento intelectual, o que de fato não proporciona o acesso ao que Young (2016) denominou de conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento que permite que os indivíduos compreendam o mundo em que vivem, e que sejam capazes de caminhar intelectualmente, para além de suas vivências cotidianas e particulares. “É por isso que o currículo é um campo perigoso na visão dos neoliberais e privatistas, pois é através dele que os dominantes colocam seus interesses” (Young, 2007, p. 197).

Neste sentido, e na busca de articulações de inclusão de conteúdos a constituírem um currículo, destacamos que nesse processo os conhecimentos são organizados conforme a influência da sociedade, seguindo o interesse maior de uma determinada classe social. Nessa perspectiva, Apple (2006) indica que as relações de poder estão presentes na seleção e estruturação do currículo, com o intuito de promover os ideais dominantes. Através dessa estrutura curricular, aqueles que detêm o poder exercem influência sobre o que é ensinado e valorizado nas escolas, moldando assim a visão de mundo e reforçando suas relações de poder.

Sob a égide de uma escola que promova uma formação omnilateral do sujeito, é preciso resistir à Base que está sendo apontada desde a Carta Magna de 88 e discutida em PL desde 2013, a qual coloca a formação do sujeito na expectativa da flexibilidade e empreendedorismo, porém marcada por uma incerta estrutural, convergindo para um currículo esvaziado. Assistimos assim, a uma reformulação curricular marcada pelo domínio do neotecnicismo em seus currículos. No contexto em que estamos é necessário que a escola promova uma formação de qualidade e articulada, que os currículos evidenciem um compromisso com a transformação social, um comprometimento com a democratização e interesses populares, transpassando a memorização de códigos ou a formação voltada a interesses e projetos de vida, mas uma formação de compreensão de mundo, o entendimento da historicidade e uma formação crítica, integral e comprometida com a emancipação humana (Santos, 2015).

A função da escola e a atuação do/a educador/a se transformam nas ações do dia a dia no espaço escolar, pois é na prática cotidiana que a política é transformada. Assim, no seio educativo, é necessário desmistificar o mito de uma “educação inovadora”, que promete ser a chave do sucesso pessoal, mas que acaba conduzindo os/as estudantes ao abismo, com isso concorda-se com Ramos e Paranhos (2022, p. 15) ao afirmarem de que “é preciso reafirmar a finalidade da educação: produzir, em cada sujeito singular, o ser histórico e social”.

Portanto, em se tratando de educação, esse viés neoliberal, mercantil e empreendedor é excludente e não democrático, usado para manter a produção capitalista. Sendo assim, é

necessária uma transformação urgente, uma resistência às propostas neoliberais em vigor, é necessário permitir ao ser humano uma formação multilateral que possibilite ao indivíduo compreender e apropriar-se dos conhecimentos técnico-científicos que foram construídos pela humanidade (Duarte, 2016). Sendo necessário abrir um caminho para a superação desse currículo neotecnicista e acrítico, lembrando sempre que é na prática que essa política é, de fato, interpretada e recriada.

### **O Novo Ensino Médio: a liberdade de escolher ou a escolha de uma falsa liberdade?**

Atualmente, o Brasil vive um cenário marcado pela implementação de uma das políticas educacionais mais controversas das últimas décadas, o NEM, legitimado pela Lei nº 13.415 de 2017. Contudo, o pontapé inicial do arcabouço de reformas na etapa do ensino médio tem suas raízes na Medida Provisória (MPV) nº 746/2016, que foi imposta de forma autoritária por Michel Temer ao assumir a presidência após o golpe de Estado acometido contra a até então, presidente Dilma Rousseff, que promove alterações na estrutura do Ensino Médio. Apesar das objeções de instituições acadêmicas e mobilizações em todo o país, refletindo a insatisfação de estudantes e profissionais da educação contra o modelo formativo proposto, a medida foi aprovada em 2017, apesar da resistência popular, e posteriormente convertida em lei.

O objetivo central da legislação, tanto da MPV quanto da Lei, é reformular o formato do Ensino Médio e o conteúdo pedagógico dessa etapa escolar, implicando tanto no seu currículo quanto no tempo escolar, a fim de proporcionar uma “flexibilização do desenho curricular” (Krawczyk; Ferretti, 2017) a partir da implementação de itinerários formativos no lugar de disciplinas curriculares dedicadas à formação crítica e científica dos jovens.

Em linhas gerais, no que tange ao currículo, o que se propõe é que o Ensino Médio seja composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino. Com isso, o novo currículo passou a ser organizado por áreas de conhecimento e não mais por matérias, sendo composto por quatro áreas, as quais devem contemplar: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e uma de formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A Lei prevê que seja considerado nos currículos do Ensino Médio, “[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, s.p). Percebe-se uma forte defesa de uma formação voltada à individualização, a construção de

um projeto utilitarista e tecnicista, na qual os conhecimentos e o pensamento crítico são colocados em segunda opção. Hernandez (2019, p. 3) destaca que “essa contrarreforma mascarada – com discurso frágil de que atende o interesse de todos, sobretudo da classe trabalhadora – que, na realidade concreta, pretende fazer ajustes necessários à lógica do capital”.

Diante desse cenário, a etapa do Ensino Médio foi amplamente esvaziada curricularmente, embora a premissa presente na Lei nº 13.415 seja de uma formação integral, o que se observa na verdade é um empobrecimento dos conteúdos que são essenciais para formação dos jovens, diminuindo a carga horária de disciplinas essenciais na formação crítica dos alunos como Sociologia, Filosofia e Biologia para dar espaço a itinerário formativos e a construção de projetos de vida.

Essa proposta, que na verdade não traz nada de novo, é apenas mais um projeto de desmonte da educação pública. Segundo Ribeiro (2016) essa estrutura do NEM remete às opções formativas do período ditatorial, trazendo de volta a divisão por opções formativas. Com isso, o que se percebe é uma falsa sensação de liberdade de escolha de que os estudantes poderiam traçar seu próprio projeto de vida por meio da escolha de itinerários formativos, algo amplamente difundido no programa e no slogan do NEM.

Essa questão é alarmante, pois a definição de responsabilidade sobre os itinerários formativos ao sistema de ensino gera diversas preocupações. Silva e Boutin (2018) ressaltam que essa preocupação surge do fato de que o sistema de ensino pode oferecer apenas opções que não correspondem aos interesses e necessidades dos alunos, levantando questionamentos sobre os critérios que orientam a seleção dos conteúdos a serem ensinados. Além disso, há o risco de que os itinerários disponíveis sejam limitados, restringindo-se àqueles que os recursos, frequentemente escassos, permitem implementar, o que compromete a diversidade e a qualidade da formação oferecida, contudo, essa última tem sido a mais preocupante nas escolas brasileiras.

Lima e Zanellato (2024) ao fazerem uma análise da proposta do Ensino Médio paulista, evidenciaram que os estudantes do último ano do Ensino Médio das escolas estaduais não estavam tendo aulas de matérias como Biologia, História, Geografia, Química, Sociologia e Filosofia, além disso as aulas de Matemática e Língua Portuguesa haviam sido reduzidas a 60% da carga horária em relação ao currículo antigo.

Esse esvaziamento curricular foi identificado em todos os estados brasileiros que implementaram a proposta do NEM. Estudos de Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022)

traçam o panorama das escolas de Ensino Médio no Rio de Janeiro, evidenciando um cenário caótico, caracterizado por uma estrutura curricular fragmentada. Essa abordagem, centrada em uma perspectiva de tensionamento, não proporciona os conhecimentos necessários, apenas promove uma disparidade entre as escolas públicas e as privadas

Oliveira e Barbosa (2024) ao fazerem um estudo comparativo entre as redes estaduais, privada e federal no município de Juiz de Fora-MG demonstram fielmente que o NEM vem sendo implementado de maneira distinta entre as diferentes redes de ensino, o que tem contribuído com a ampliação das desigualdades educacionais. Enquanto os colégios de elite mantêm um currículo robusto, com disciplinas que foram excluídas pela reforma, as instituições públicas ficam à mercê de um ensino empobrecido, comprometendo o futuro dos estudantes e perpetuando desigualdades educacionais

Ainda no bojo dessa guisa empobrecida e fraudulenta, Cássio e Goulart (2022) discutem a implementação do NEM no estado do Paraná. Seguindo o que preconiza a lei da reforma, o governo paranaense implantou um modelo de qualificação profissional baseado em telecursos produzidos por uma instituição de ensino superior privada, que, segundo os autores, é de péssima qualidade. Os autores demonstram que houve mudanças significativas no formato do ensino, em que os estudantes frequentam as escolas, mas, em vez de receberem aulas com professores qualificados, passam os dias assistindo a conteúdos televisionados. Nas salas de aula, monitores sem formação superior são responsáveis apenas por operar os aparelhos e encaminhar dúvidas pontuais. Tal cenário escancara o esvaziamento da função docente e a negação do direito à educação de qualidade, especialmente para os/as estudantes das redes públicas, em sua maioria pertencentes às classes populares.

Essas propostas refletem a desregulamentação da profissão docente, que vem embutida na reforma do Ensino Médio, uma vez que, ao longo de um extenso percurso formativo, há uma abertura para a contratação de profissionais com notório saber, permitindo que pessoas sem a devida formação pedagógica lecionem as disciplinas de itinerários formativos. Com isso, percebe-se um grave processo de precarização da formação científica e crítica, o que é evidente na introdução de disciplinas eletivas que frequentemente carecem de professores/as qualificados/as, comprometendo a qualidade do ensino e a capacidade dos/as alunos/as de desenvolver um pensamento crítico e fundamentado.

Portanto, partindo do pressuposto de que todo projeto educacional implica um projeto de sociedade, percebe-se que o NEM está direcionado à formação dos jovens com um caráter utilitarista. Esses aspectos evidenciam as limitações e desigualdades sociais presentes nessa

proposta, que impacta especialmente os jovens das classes populares, submetidos/as a um processo escolar superficial e acrítico. Enquanto isso, os jovens das elites econômicas, frequentando escolas com maior poder aquisitivo, continuam tendo acesso a um currículo completo, com disciplinas tradicionais fundamentadas na Filosofia, Ciências e Artes, com uma formação que os prepara para o ingresso nas universidades, tal como ocorria no período colonial, quando a elite e os detentores do poder, como os portugueses, detinham acesso privilegiado ao saber. Com o NEM, restando às classes populares uma educação instrumentalizada, voltada exclusivamente à formação de mão de obra barata e subalterna.

### **Competência vs. Formação Crítica: afinal, que tipo de indivíduo a BNCC e o NEM estão formando?**

Como visto nas seções anteriores, as reformas ditas para o povo, mas que atuam contra o povo, são constantemente observadas na trajetória do campo educacional brasileiro. São reformulações nos currículos que não privilegiam de forma igualitária as diferentes camadas da sociedade, oferecendo uma formação “básica” que perpetua caminhos desiguais. As referências mais recentes e atuais são a BNCC e o NEM, que são premissas de disputas curriculares que acontecem no contexto escolar e estão presentes nos documentos normativos da educação brasileira.

Partem de reformas no currículo da Educação Básica que objetivam uma melhoria da qualidade da educação, mas não garantem o mínimo que a condiciona. A BNCC buscou atender ao artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual apresenta que a Educação Básica necessita de um currículo geral (Brasil, 1996). O NEM também está implementado no arcabouço formativo de uma educação de qualidade, visando a formação crítica do sujeito em suas diretrizes, mas condicionada a um desenvolvimento fragmentado no ensino, com itinerários formativos e eixos estruturantes.

Essas propostas de direcionamentos curriculares não são elaboradas de maneira neutra e ingênua, estando inseridas em um contexto histórico e político. A divulgação da primeira versão da BNCC ocorre em um momento político no qual as disputas se acirram, repercutindo no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. No período pós-golpe da presidente eleita, as discussões sobre a Base voltaram à tona de maneira rápida e não democrática, sob o governo do então presidente Temer, com propostas de uma educação atrativa, principalmente para os jovens, mas sob o pano de fundo de uma lógica mercadológica da educação (Michetti, 2020).

A proposta de criação da Base atende às exigências dos interesses empresariais, como o Movimento pela Base, articulado em 2013, que contou com o apoio de grupos como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Itaú Social, Movimento Colabora e o Todos pela Educação. Ou seja, as reconstruções curriculares das políticas brasileiras estão intrinsecamente ligadas a interesses econômicos, pautadas em uma vontade hegemônica do setor privado. Essa intenção se coaduna com a formação voltada para o mercado, visando um controle ideológico nas escolas por meio do que deve ser ensinado, como demonstram as estipulações nos currículos e a seleção dos conteúdos (Triches; Aranda, 2018).

Tais direcionamentos expressam as disputas políticas imposta aos currículos, como conhecimentos que são suprimidos por outros, disputas essas expostas e maquiadas pela afirmação de autonomia dos estudantes. O NEM estabelece que os educandos tenham a liberdade de escolher quais eixos formativos cursar, além das áreas de Português e Matemática, que se mantêm como obrigatórias. São os conhecimentos históricos e científicos, construídos e indicados em espaços como os escolares, que emancipam o sujeito. Quando alguns conhecimentos são privilegiados e outros são excluídos, há um consenso velado que impede as classes populares de acessarem o “clã” dos privilegiados, ou seja, de acessarem os espaços historicamente reservados às elites. Isso faz parte do questionamento sobre o tipo de indivíduo que se quer formar, dado que é por meio do currículo que se muda ou se perpetua uma hegemonia e se mantém a estratificação social (Silva; Marinho, 2024).

Neste âmbito, a BNCC e o NEM buscam uma proposta de formação integral do estudante, mas acabam promovendo um individualismo, com discursos de autonomia do educando sobre sua vida e suas escolhas, retirando o papel do Estado sobre a educação e colocando a cargo do próprio sujeito (Siqueira, 2019). Nessa guisa, apesar de suas propostas atraentes e inovadoras, essas políticas curriculares buscam uma formação geral, mas se constituem em uma política de educação voltada para uma pedagogia por competências, visando uma formação instrumentalizada que não permite ao educando a apropriação do saber construído historicamente pela humanidade.

Assim, nas definições de suas intencionalidades, o texto introdutório da BNCC nos direciona a isso, citando que a aprendizagem se conduz para a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018), demonstrando alinhamentos neoliberais associados ao mercado e uma formação para a mão de obra, o que estabelece segregações.

Além disso, esses documentos aludem à fantasia de uma formação voltada para o “aprender a aprender”, com indivíduos autônomos, competentes e habilidosos, preparados para as demandas da sociedade. Assim, é perceptível que a BNCC e o NEM buscam um ensino favorável à hegemonia e ainda apoiam os sistemas educacionais na construção de seus currículos nas instâncias federal, estadual e municipal. No entanto, no discurso de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é apresentada uma configuração de uma base geral que se articula como uma ferramenta controladora dos currículos escolares, apresentada sob a forma de competências como eixos estruturantes da escolarização (Jardim, 2023).

Em síntese, as efetivações curriculares se mostram inovadoras no papel e no discurso, mas apenas reproduzem a condição dominante. É preciso romper com as práticas discursivas de uma base revolucionária que, na prática, atende apenas à elite, que recebe uma educação formalmente baseada em conteúdos, conhecimento científico e cultural, e formalização erudita, que proporciona embasamento para acessar os graus mais elevados academicamente e profissionalmente. Já aos alunos da massa popular a nova reformulação se restringe a uma semiformação, com o intuito de suprir a necessidade produtiva, isto é, atender as demandas do mercado através da mão de obra barata e do trabalho precarizado.

Dessa forma, para a elite, é interessante que a massa saiba apenas o mínimo, em uma instrução escolar que a prepare somente para a mão de obra como princípio educativo (Matos; Antônio, 2021). A carga horária de áreas como ciências humanas e ciências da natureza é reduzida, dando espaço aos rumos mercantis. Ou seja, há uma organização curricular de conhecimentos, sendo necessário investigar como essas aplicações estão ocorrendo nos espaços públicos e privados de formação. Assim, não nos esqueçamos que, embora as diretrizes sejam as mesmas, as lutas das classes são antagônicas.

## Considerações finais

Em tese, traçamos, nestas considerações finais, encaminhamentos possíveis para contornar a degradação da educação brasileira diante do atual cenário reformista, que vem se enraizando desde os períodos históricos e se ampliando na contemporaneidade.

É importante ressaltar, diante do exposto, que o debate que promovemos, e que orienta o objetivo desse texto, ao discutir as contrarreformas educacionais brasileiras, com ênfase nas políticas curriculares da BNCC e NEM, no contexto das influências internacionais e no panorama histórico do Brasil, não visa isentar a responsabilidade da governança política brasileira e das agências que orientam a educação no país. Ao contrário, buscamos destacar

como o contexto brasileiro está submetido às iniciativas internacionais que, embora muitas vezes sejam sutis, não são menos influentes.

É evidente que o sistema educacional brasileiro tem seguido um modelo hegemônico, no qual a cada nova reforma tem provocado um corte epistemológico na formação dos indivíduos. A presença dominante de organismos internacionais, que impõem orientações para o sistema educacional, revela a continuidade de um processo que começou com a influência colonial e continua a moldar os modelos educacionais de formação na contemporaneidade.

Como observamos ao longo deste percurso histórico, o processo de proposição e efetivação de currículos na educação brasileira é marcado por várias movimentações, internas e externas ao país. Essas normativas permeiam as concepções econômicas, políticas, sociais e culturais, mas, muitas vezes, distanciam-se de um currículo orientado para uma formação de sociedade igualitária, perpetuando um cenário de hegemonia e desigualdade.

Portanto, considerando que não é possível separar a educação da sociedade e nem o contexto social do político, reconhecemos a influência do neotecnicismo e de um viés neoliberal nos documentos da BNCC e do NEM, o que gera influência direta sobre o currículo, orientando as novas propostas curriculares para a preparação do/a educando/a para o mercado, precarizando sua formação crítica e humanitária.

Nesse contexto, reconhece-se, a partir dos debates promovidos pelas pedagogias críticas e pelo materialismo histórico-dialético, que a sociedade é constituída por contradições e por movimentos de superação. Por isso, é fundamental valorizar as iniciativas que caminham na contramão dessas imposições e que têm encontrado brechas para contornar e enfrentar tais mecanismos, seja por meio da mobilização de coletivos, seja pelas práticas e ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Compreendemos, ainda, que é preciso ir além das práticas de denúncia, buscando também evidenciar os anúncios, ou seja, as experiências e proposições que sinalizam possibilidades concretas de transformação, resistência e reinvenção da educação pública, crítica e emancipadora.

Assim, visualizamos, a partir dos debates promovidos por Belletati, Pimenta, Lima (2021) e também por Simionado e Hobold (2022), que os caminhos para enfrentar esses desafios, sobretudo das atuais contrarreformas, estão intimamente ligados à atuação no chão da escola, aos movimentos de resistência, ao fortalecimento de entidades acadêmicas e sindicais, e ao diálogo entre redes de pesquisa universitárias e categorias como movimentos estudantis e associações de pós-graduação, tudo isso na busca pela constituição de um bloco contra-

hegemônico e mais dialógico com propostas de uma educação mais humanizadora e emancipadora.

Por fim, também se faz necessário a condução de pesquisas que tratem da forma como as contrarreformas na educação brasileira tem sido organizadas nos últimos anos, diante das inúmeras alterações nas legislações educacionais. Além disso, é fundamental que sejam realizados estudos que possam evidenciar não apenas as transformações na estrutura do ensino desde os séculos passados, mas também os condicionantes internacionais que incidem, ao longo dos anos, sobre a educação básica brasileira.

### Referências

- ALVES, Flávia Linhares; COSTA, Maria Adélia da. Ensino médio e base nacional comum curricular: uma revisão de literatura. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 191-209, 2023.
- ANDREOTTI, Azilde. O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. **HISTEDBR**, v. 20. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”. 2020. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/o-governo-vargas-e-o-equilibrio-entre-a-pedagogia-tradicional-e-a-pedagogia-nova>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUER, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015.
- BELLETTATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 32, n. 00, p. 1-32, 2021.
- BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 out. 2024.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, cap. 1, p. 25-31.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FILHO, Antônio de Pádua Arruda Santos; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes. História da educação no Brasil: da Constituição Federativa de 1988 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-7, 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, v. 44, e58, p. 1-19. 2019.

JARDIM, Lilian Gomes. **A temática saúde e as implicações para a disciplina escolar de ciências nos anos finais do ensino fundamental: uma análise crítica da BNCC e do DCRB**. 2023. 85 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. O novo ensino médio e educação profissional no estado de Santa Catarina. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6256>. Acesso em: 21 jun. 2025

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 03, p. 465-476, 2006.

MARQUES, Abimael Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

MATOS, Talita; ANTÔNIO, Clésio. Política curricular nacional da BNCC: reflexões críticas a partir do pensamento educacional contra-hegemônico. *In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 7., 2021, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande:UEPB, 2021. p.1-10.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: às disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, e3510221, 2020.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; BARBOSA, Brayon Marques. O novo ensino médio em Minas Gerais: uma análise comparativa entre as redes estadual, privada e federal no Município de Juiz de Fora. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 2, p. 223-232, 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Fábio Inácio; MESQUIDA, Peri. Uma abordagem gramsciana da práxis dos jesuítas como intelectuais no Brasil colonial. **Acta Scientiarum Education**, v. 39, p. 497-503, 2017.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463-481, 2022.

PORTELA, Eunice Nóbrega; SILVA, Dirce Maria da. Concepções e contradições da BNCC: análise sobre teorias curriculares. **Revista Científica de Educação**, v. 9, n. 1, e24057, 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.

RIBEIRO, Mônica. A Medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas. **Brasil de Fato**, Curitiba, 2016.

SANTOS, Raisa. **Ensino de ciências à luz da pedagogia histórico-crítica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: potencialidades e desafios**. 2015. 226 f. Dissertação

(mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Faculdade de Educação da UNICAMP**, São Paulo, 2006.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n.3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Edileuza Fernandes; MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. Itinerários formativos no novo ensino médio: maiores oportunidades ou aligeiramento da formação? **Projeções de Docência**, v. 15, n. 1, e1524DO08, 2024.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e políticas curriculares para o ensino médio e para a disciplina química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica**. 2019. 225 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História de Ciências, Salvador, 2019.

SIMIONADO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. A formação de professores, a hegemonia discursiva e resistências possíveis. *In: Seminário Nacional de Formação de Professores*, 13., 2022, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2022. p.1-5.

THIENGO, Lara Carlette et al. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, v. 13, n. 38, p. 59-68, 2018.

TRICHES, Eliane Fatima; ARANDA, Maria Alice Miranda. O percurso da formulação da BNCC. *In: Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola*, 3., 2018, Dourados. **Anais...** Dourados: UEMS, 2018. p.1-15.

VIUDES, Mateus Martins; SOUZA, André Cristovão; GUTIERREZ, Giulia Loffredo; BASTOS, Sergio Felipe Abreu Britto; FRANÇA, Maria Silva Almeida de Souza. A periodização na história da educação brasileira: um diálogo com dermeval saviani. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 1201-1210, 2024.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

YOUNG, Michael. Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education. **London: Routledge**, 2007.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS):**

**Ellen Maria Santos Portela**. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da

Universidade Federal da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8677093194377784>  
**Ana Carolina Sabino dos Santos.** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6542647661746538>

**Helena Maria dos Santos Felício.** Doutora em Educação com ênfase em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Alfenas. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8888651090922749>

### Como citar

PORTELA, Ellen Maria Santos; SANTOS, Ana Carolina Sabino dos; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. CONTRARREFORMAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E INTERNACIONAIS. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 1, e71632, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i1.71632.