

NOVO ENSINO MÉDIO E O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO: RACIONALIDADE TÉCNICA VERSUS FORMAÇÃO CRÍTICA

NEW SECONDARY EDUCATION AND MANAGERIALISM IN EDUCATION: TECHNICAL RATIONALITY VERSUS CRITICAL TRAINING

Márcio Silveira Nascimento

Instituto Federal do Amazonas, Manaus, Brasil

marciosn.geo@gmail.com | orcid.org/0000-0002-8963-3140

Resumo

Este artigo analisa criticamente o Novo Ensino Médio (NEM) brasileiro, destacando como sua implementação reflete uma racionalidade técnica e gerencialista que privilegia competências produtivas em detrimento da formação crítica dos estudantes. Fundamentado em uma perspectiva que compreende a educação como prática social e política, o texto argumenta que o NEM representa uma expressão do empresariamento da educação, alinhando-se a interesses de mercado e reforçando desigualdades sociais. O estudo propõe uma reflexão sobre os impactos dessa reforma no currículo escolar e na prática docente, enfatizando a necessidade de resgatar a dimensão emancipatória da educação pública.

Palavras-chave: Ideologia da Competência; Educação Crítica; Empresariamento da Educação; Formação Docente; Currículo Escolar.

NEW SECONDARY EDUCATION AND MANAGERIALISM IN EDUCATION: TECHNICAL RATIONALITY VERSUS CRITICAL TRAINING

Abstract

This article critically analyzes the Brazilian New High School (NMS), highlighting how its implementation reflects a technical and managerialist rationality that privileges productive skills over the critical formation of students. Based on a perspective that understands education as a social and political practice, the text argues that the NEM represents an expression of the entrepreneurialization of education, aligning itself with market interests and reinforcing social inequalities. The study proposes a reflection on the impacts of this reform on the school curriculum and teaching practice, emphasizing the need to rescue the emancipatory dimension of public education.

Keywords: Ideology of Competence; Critical Education; Businessization of Education; Teacher Training; School Curriculum.

LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL GERENCIALISMO EN LA EDUCACIÓN: RACIONALIDAD TÉCNICA FRENTE A FORMACIÓN CRÍTICA

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Resumen

Este artículo analiza críticamente la Nueva Enseñanza Media (NEM) brasileña, destacando cómo su implementación refleja una racionalidad técnica y gerencialista que privilegia las habilidades productivas por encima de la formación crítica de los estudiantes. A partir de una perspectiva que entiende la educación como una práctica social y política, el texto argumenta que el NEM representa una expresión de la empresarialización de la educación, alineándose con los intereses del mercado y reforzando las desigualdades sociales. El estudio propone una reflexión sobre los impactos de esa reforma en el currículo escolar y en la práctica docente, enfatizando la necesidad de rescatar la dimensión emancipadora de la educación pública.

Palabras clave: Ideología de la Competencia; Educación Crítica; Empresarialización de la Educación; Formación del Profesorado; Currículo Escolar.

Introdução

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, marca uma significativa reestruturação curricular da educação básica nacional, ao introduzir uma lógica de flexibilização e modularização dos conteúdos escolares. Com o argumento de tornar a educação mais atrativa, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas, a reforma promoveu a ampliação da carga horária e a implementação dos itinerários formativos, ao mesmo tempo em que reduziu o peso das disciplinas tradicionais, especialmente nas áreas de ciências humanas (Brasil, 2017). No entanto, por trás desse discurso modernizador, revela-se uma lógica técnica e gerencialista que alinha o currículo escolar às exigências do mercado e desvaloriza a formação crítica dos estudantes.

Essa reforma, longe de ser um movimento isolado, reflete tendências globais de empresariamento da educação. De acordo com Mészáros (2014),

[...] a função da educação formal, nesse contexto, é fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2014, p. 15).

Assim, ao adotar parâmetros produtivistas e meritocráticos, o NEM reposiciona o papel da escola pública como espaço de adaptação dos sujeitos às lógicas empresariais, em detrimento de seu potencial emancipador.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar criticamente a implementação do Novo Ensino Médio a partir de uma perspectiva que compreende a educação como prática social, política e histórica. Com base nas contribuições de Chauí (2016), Saviani (2024), Mészáros (2014) e outros pensadores críticos da educação, o estudo busca compreender de que maneira o NEM incorpora e operacionaliza uma racionalidade técnica que impacta diretamente o currículo escolar, a formação docente e o direito à educação de qualidade.

A investigação apresentada neste artigo enquadra-se no campo da abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter interpretativo, orientada por uma leitura crítica dos textos selecionados. Conforme destaca Severino (2016), esse tipo de investigação requer do pesquisador uma postura ativa, capaz de interpretar, articular e problematizar os conteúdos à luz de referenciais teóricos consistentes. Nessa perspectiva, a revisão interpretativa configura-se como um instrumento relevante para desvelar os sentidos ideológicos e os impactos educacionais associados ao Novo Ensino Médio, especialmente em sua vinculação com a lógica gerencialista. Essa abordagem permite uma compreensão crítica das transformações em curso nas políticas educacionais brasileiras, evidenciando os significados, as contradições e as implicações do NEM para a escola pública.

Para compreender o conceito de gerencialismo educacional, recorre-se a Gaulejac (2007), que define essa racionalidade como uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, convertendo-as em custos ou benefícios. Tal lógica transforma todas as dimensões da vida social, inclusive a educação, em processos quantificáveis e subordinados à eficiência, à produtividade e ao controle. No campo escolar, isso se expressa na adoção crescente de avaliações padronizadas, metas de rendimento e protocolos de desempenho que reduzem a complexidade do processo educativo a métricas numéricas.

Sob essa perspectiva, a escola passa a ser tratada como uma empresa, os gestores como administradores, os professores como operadores de resultados e os estudantes como produtos em constante avaliação. O trabalho docente, nesse cenário, deixa de ser compreendido como atividade intelectual e criativa, passando a ser orientado por metas, relatórios e planilhas. Com isso, compromete-se a autonomia pedagógica e esvazia-se a dimensão formadora da prática educativa.

Ao enfatizar a performance e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar, o gerencialismo reforça a lógica da meritocracia e obscurece as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência na escola. Como alerta Ribeiro e Zanardi (2023), o risco é transformar a educação em um instrumento de reprodução da ordem social vigente, em vez de espaço de formação crítica e emancipadora.

Neste contexto, torna-se fundamental problematizar os efeitos do NEM à luz das críticas de Chauí (2014; 2016), que denuncia a ideologia da competência como um mecanismo de despolitização do conhecimento. Para a autora, essa ideologia sustenta-se em uma racionalidade técnica que fragmenta o saber e oculta as relações de poder subjacentes à produção do conhecimento, promovendo uma visão tecnicista e adaptativa da educação. Assim, a escola deixa de ser um lugar de formação de sujeitos críticos para tornar-se um espaço de treinamento de habilidades úteis ao mercado.

Dessa forma, este artigo propõe-se a refletir sobre as implicações da reforma do Ensino Médio para o currículo escolar e a formação docente, situando o debate no contexto mais amplo do empresariamento da educação. A análise desenvolvida aqui parte do pressuposto de que somente por meio da crítica à racionalidade técnica dominante será possível resgatar a função social da escola pública como espaço de formação integral, democrática e emancipadora.

1. O Novo Ensino Médio e a Racionalidade Técnica

A proposta do NEM estabelece uma reorganização curricular estruturada em áreas de conhecimento e itinerários formativos, sob a justificativa de promover maior flexibilidade e personalização do ensino. Ao oferecer aos estudantes a possibilidade de escolher percursos formativos alinhados a seus interesses e às exigências do mercado de trabalho, o NEM reforça uma lógica de adequação da educação às demandas produtivas contemporâneas. No entanto, essa aparente autonomia esconde um reordenamento que implica na redução da carga horária de disciplinas fundamentais para a formação crítica, como filosofia, sociologia, história e geografia, comprometendo uma formação humanista e emancipadora.

Nesse cenário, a educação integral, defendida historicamente como uma proposta de formação plena do sujeito, é ressignificada de maneira funcionalista. Moll (2012, p. 129) observa que, no Brasil, a educação integral tem sido muitas vezes reduzida à concepção de ensino em tempo integral, compreendida como "educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas". Contudo, tais possibilidades nem sempre se concretizam na prática. Em vez de garantir uma ampliação qualitativa das experiências pedagógicas, as reformas priorizam a permanência dos estudantes na escola como uma medida de contenção social, desvinculada de um projeto formativo transformador.

Essa centralidade no tempo de permanência, em detrimento da qualidade e do sentido da aprendizagem, revela uma racionalidade produtivista. A escola passa a ser orientada por uma lógica instrumental, que esvazia os elementos éticos, estéticos e políticos da formação humana. Trata-se de uma racionalidade gerencial que trata os sujeitos como recursos e o tempo como capital a ser otimizado, desconsiderando a diversidade de saberes, os contextos socioculturais e o potencial emancipador da educação. Em lugar de projetos interdisciplinares e contextualizados, observa-se a proliferação de atividades fragmentadas e utilitaristas, orientadas por metas e resultados.

Essa racionalidade técnica encontra respaldo em um discurso que valoriza competências e habilidades mensuráveis, frequentemente associadas às

demandas do mercado de trabalho. Chauí (2014) alerta para o avanço da chamada “ideologia da competência”, que promove a instrumentalização do conhecimento e oculta as desigualdades sociais ao atribuir o sucesso exclusivamente ao mérito individual. Para a autora, essa ideologia “é uma forma de ocultar as desigualdades sociais, apresentando o sucesso como resultado exclusivo do mérito individual” (Chauí, 2014, p. 34), desconsiderando as condições estruturais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

No contexto da política educacional contemporânea, duas racionalidades disputam os sentidos e os rumos da escola: de um lado, a racionalidade técnica e gerencialista, de viés neoliberal, que impõe à educação valores como produtividade, mensuração e controle; de outro, a racionalidade crítica, fundamentada na pedagogia emancipadora, que busca construir uma escola comprometida com a formação ética, política e social dos sujeitos. Laval (2019, p. 87) sintetiza essa lógica empresarial imposta à educação ao afirmar que “uma lógica que transforma a escola em empresa e o aluno em cliente, impondo padrões de desempenho e competitividade” se torna dominante nas reformas neoliberais.

Em contraposição, a formação crítica tem suas raízes na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que compreende a educação como prática da liberdade e construção coletiva do conhecimento. Para Freire (2019, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa concepção reconhece o aluno como sujeito histórico e ativo em seu processo formativo, e o professor como intelectual transformador, que articula saberes e promove o diálogo como condição para a aprendizagem significativa.

O Quadro 1 a seguir sintetiza o contraste entre essas duas racionalidades educacionais:

Racionalidade Técnica (Gerencialismo)	Formação Crítica
Eficiência e produtividade	Reflexão e autonomia
Controle e padronização	Diversidade e diálogo
Avaliação por resultados	Avaliação formativa
Aluno como “produto” ou “cliente”	Aluno como sujeito histórico
Professor como executor de tarefas	Professor como intelectual transformador
Escola como empresa	Escola como espaço de emancipação social

Quadro 1: Comparativo entre a racionalidade técnica (gerencialista) e a formação crítica na educação. Fonte: Elaboração própria, com base em Freire (2019), Frigotto (2015), Laval (2019) e Chauí (2014).

A oposição entre essas perspectivas revela mais do que divergências metodológicas: trata-se de projetos distintos de sociedade e de educação. A racionalidade técnica, como expressão do gerencialismo educacional, redefine os fundamentos da escola pública segundo a lógica mercadológica. Sousa (2017) adverte que “o gerencialismo reduz a complexidade do ato educativo a um conjunto de procedimentos técnicos, ignorando os aspectos éticos, políticos e sociais da formação humana”.

Nesse modelo, o estudante é convertido em cliente de serviços educacionais, e a escola, em uma prestadora de serviços mensuráveis por rankings e indicadores de desempenho. Zanotto (2014) ressalta que esse tipo de avaliação quantitativa promove a responsabilização individual, aprofundando as desigualdades e desconsiderando os contextos sociais e culturais dos estudantes.

Em contrapartida, a perspectiva da formação crítica propõe uma escola como espaço de humanização, diálogo e transformação social. Paulo Freire (2019, p. 67) enfatiza que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, o ensino é compreendido como um ato político, e à docência, como um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, a análise das reformas do ensino médio evidencia que o embate entre racionalidade técnica e formação crítica ultrapassa as decisões curriculares e administrativas, alcançando o campo das disputas ético-políticas sobre o papel da escola pública. Defender uma educação crítica e emancipadora é resistir à mercantilização da educação e reafirmar seu compromisso com a justiça social, a democracia e a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na transformação do mundo.

2. A Ideologia da Competência e o Empresariamento da Educação

A ideologia da competência, conforme analisada por Chauí (2014), fundamenta-se na crença de que o sucesso educacional e profissional resulta unicamente do mérito individual, desvinculado das estruturas sociais que moldam o acesso ao conhecimento e às oportunidades. Essa lógica, ao sustentar a meritocracia, desconsidera desigualdades históricas e sociais, e deslegitima saberes não utilitários, subordinando o processo educativo à lógica da produtividade e do desempenho.

Nesse contexto, Sader (2003) argumenta que a mercantilização da educação não exige, necessariamente, a privatização direta das instituições. Uma escola pode continuar pública, mas operar segundo princípios privados, orientando-se por valores como o individualismo, a competição e a lógica de mercado. Essa orientação transforma a finalidade da educação, privilegiando resultados, controle e desempenho, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

No âmbito das reformas educacionais recentes no Brasil, especialmente com a implementação do NEM, essa ideologia se manifesta de forma explícita na ênfase em competências técnicas e comportamentais voltadas ao mercado de trabalho. Conforme apontam Silva e Penna (2023), há uma crescente presença de organizações empresariais na formulação de políticas educacionais, promovendo uma agenda baseada na eficiência, na produtividade e na competitividade. O empresariamento da educação, nesse sentido, configura um processo de reconfiguração do sistema público a partir

de uma lógica privada, resultando na transformação da escola em espaço de treinamento para o mercado, e não de formação cidadã.

A noção de competência, nesse cenário, é apropriada por diretrizes neoliberais e ganha centralidade nas reformas curriculares. Frigotto (2015) observa que o currículo por competências tem sido instrumentalizado para formar sujeitos aptos a responder às instabilidades do mercado, relegando a segundo plano a formação ética, crítica e política. Assim, as escolas tornam-se espaços de adestramento para a empregabilidade, onde professores são gestores de resultados e os estudantes, consumidores de serviços educacionais.

A contraposição entre uma formação orientada pela lógica de mercado e uma proposta educativa de caráter crítico e emancipador pode ser observada de maneira mais clara no Quadro 2, a seguir.

Aspecto	Competência na lógica empresarial (neoliberal)	Competência na formação crítica e emancipadora
Finalidade da educação	Formação para o mercado de trabalho	Formação integral e transformação social
Papel do aluno	Consumidor de serviços educacionais	Sujeito ativo e histórico
Papel do professor	Executor de tarefas e gestor de resultados	Intelectual crítico e mediador do conhecimento
Avaliação	Baseada em desempenho, metas e indicadores	Diagnóstica, formativa e dialógica
Currículo	Voltado à empregabilidade e à produtividade	Voltado à cidadania, ética e criticidade
Gestão escolar	Modelos empresariais e gerencialistas	Participativa, democrática e comunitária
Autonomia docente	Reduzida, com foco na padronização	Ampliada, com valorização do saber pedagógico

Quadro 2: Perspectivas sobre competência: lógica empresarial versus formação crítica e emancipadora. Fonte: Elaboração própria, com base em Frigotto (2015), Freire (2019), Apple (2003) e Chauí (2014).

O Quadro 2 explicita o confronto entre duas racionalidades educacionais: de um lado, a tecnocrática, voltada à performatividade e à adaptação ao

mercado; de outro, a racionalidade crítica, comprometida com a emancipação social. Apple (2003) alerta que a centralidade dada à competência como habilidade funcional reforça a lógica da utilidade, reduzindo o projeto pedagógico a um instrumento de ajuste econômico e obscurecendo o papel da escola como promotora da cidadania e da justiça social.

Na perspectiva freiriana, a competência não pode ser desvinculada da reflexão crítica e do compromisso com a transformação do mundo. Ensinar, como destaca Freire (2019), “exige respeito à autonomia do ser do educando” (p. 67), o que pressupõe uma educação dialógica, que reconheça os saberes dos estudantes e os mobilize para a leitura crítica da realidade. Nesse sentido, resistir à lógica empresarial da educação é afirmar o caráter público, democrático e emancipador da escola.

De acordo com Frigotto (2015), o discurso das competências, tal como tem sido mobilizado pelas políticas neoliberais, integra um projeto de formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, esvaziando a dimensão crítica e social da educação. Nesse modelo, a escola é concebida como empresa, o aluno como cliente e o professor como executor de metas. A noção de competência, assim reduzida, torna-se sinônimo de desempenho funcional, descolado da capacidade de compreender e transformar a realidade.

Essa racionalidade performativa, como observa Ball (2005), constitui-se em um conjunto de práticas gerenciais – avaliação por resultados, controle por metas, responsabilização – que reduzem a diversidade, sufocam a autonomia docente e instauram uma cultura de comparação entre instituições. O resultado é a padronização de práticas pedagógicas e a despolitização da escola.

Apple (2003) aprofunda essa crítica ao advertir que o currículo por competências, quando subordinado aos imperativos do mercado, se converte em um mecanismo de exclusão, pois privilegia o que é “útil” economicamente, marginalizando saberes fundamentais à formação ética e cidadã. Assim, a escola pública corre o risco de perder seu sentido como espaço de construção do comum, do diálogo e da justiça.

Duarte (2021) acrescenta à crítica um ponto central ao analisar o slogan "aprender a aprender", um dos pilares da pedagogia por competências. Segundo ele, esse lema é uma expressão do esvaziamento do trabalho educativo escolar, pois desloca a função da escola da transmissão de saberes historicamente construídos para a preparação do aluno para se adaptar às exigências mutáveis do mercado. Nas palavras do autor:

[...] o lema 'aprender a aprender' passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo [...] (DUARTE, 2021, p. 8).

Essa concepção transforma o aprender em um fim em si mesmo, descolado de conteúdos concretos e da problematização da realidade. A ênfase no "como aprender" substitui as questões centrais do "o que aprender" e "para quê aprender", contribuindo para a formação de indivíduos funcionais, mas não necessariamente conscientes e críticos. A escola, nesse contexto, é desresponsabilizada de sua função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural, filosófico e científico da humanidade.

Na prática, o "aprender a aprender" atende à lógica de um mundo do trabalho precarizado, instável e volátil, no qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é transferida ao indivíduo, obscurecendo os determinantes estruturais das desigualdades educacionais. Conforme argumenta Duarte (2012), trata-se de um instrumento de adaptação social que, sob o discurso da inovação e da autonomia, despolitiza a educação e desvirtua seu compromisso formativo.

Em síntese, a ideologia da competência, quando capturada pela racionalidade neoliberal, opera como engrenagem de um processo maior de empresariamento da educação. A resistência a esse modelo exige a reafirmação da escola como espaço de formação integral, crítica e democrática,

comprometida com a transformação social e com a construção de sujeitos autônomos, conscientes e solidários.

3. Implicações para a Formação Docente e o Currículo Escolar

A implementação do NEM gerou implicações profundas para a formação dos professores e para a organização do currículo escolar, exigindo uma reflexão crítica sobre os rumos da educação pública no Brasil. Ao privilegiar uma lógica empresarial baseada na formação por competências, a reforma impõe aos educadores um novo paradigma pedagógico centrado na eficácia, nos resultados e na adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Para os docentes, esse processo não se resume a uma reestruturação técnica, mas representa uma inflexão ideológica que compromete a autonomia profissional e redefine o papel da docência. Conforme argumenta Santos (2020), há uma crescente pressão para que os professores atuem como meros executores de planos de ensino orientados por metas mensuráveis, o que reduz o exercício reflexivo da prática pedagógica. Saviani (2024) complementa essa crítica ao alertar que a technicalização do ensino fragmenta o conhecimento e esvazia a dimensão formativa da escola, substituindo-a por uma lógica funcionalista e instrumental.

No campo curricular, as consequências também são evidentes. A diminuição do tempo dedicado às disciplinas das ciências humanas e sociais nos itinerários formativos restringe o espaço para discussões sobre cidadania, ética, política e cultura, elementos essenciais à constituição de sujeitos críticos e engajados socialmente. A esse respeito, Chauí (2016) enfatiza que a educação deve ser um espaço de formação da consciência crítica, capaz de questionar as estruturas de poder e promover a transformação social.

Dessa forma, a reforma desloca o foco da educação de sua função humanizadora para uma perspectiva produtivista, centrada na empregabilidade e na adequação aos fluxos econômicos. O Quadro 3 a seguir, sintetiza esse antagonismo entre a lógica do Novo Ensino Médio e uma perspectiva crítica e emancipadora de formação docente e curricular:

Dimensão	Lógica do Novo Ensino Médio (Competências/Resultados)	Perspectiva Crítica e Emancipadora
Papel do professor	Executor de práticas e gestor de resultados	Intelectual crítico e sujeito de transformação
Formação docente	Técnica, pragmática e voltada à aplicabilidade imediata	Humanista, reflexiva e político-social
Autonomia pedagógica	Reduzida, com foco na padronização e controle	Ampliada, com valorização da liberdade de cátedra
Conteúdo curricular	Fragmentado, utilitário e voltado ao mercado	Integrado, interdisciplinar e orientado pela formação ética
Disciplinas de ciências humanas	Reduzidas ou flexibilizadas nos itinerários formativos	Fundamentais na construção do pensamento crítico
Finalidade da educação	Empregabilidade e produtividade	Formação integral, cidadania e transformação social

Quadro 3: Implicações do Novo Ensino Médio na formação docente e no currículo escolar
 Fonte: Elaboração própria, com base em Santos (2020), Lima (2022), Saviani (2024), Ribeiro e Zanardi (2023), Chaui (2016), Ball (2005) e Freire (2019).

A análise apresentada no Quadro 3 explicita como a reconfiguração promovida pelo NEM está ancorada em uma racionalidade gerencialista, que tende a enfraquecer a função social e crítica da escola pública. O papel do professor, nesse modelo, é rebaixado a executor de diretrizes externas, muitas vezes alheias às realidades escolares, como observa Ball (2005) ao discutir as implicações da cultura performativa na educação.

Ao priorizar competências vinculadas ao mercado e marginalizar a formação humanista, a reforma rompe com os fundamentos da educação como prática emancipadora, substituindo-os por uma formação funcionalista, voltada à adaptação dos sujeitos à lógica do capital (Saviani, 2024). Nesse contexto, os docentes enfrentam o desafio de resistir à pedagogia da adaptação e reafirmar seu compromisso com uma educação crítica e transformadora.

Inspirados por Freire (2019), torna-se necessário reivindicar uma pedagogia do diálogo, da escuta e da humanização, em que o ensinar se

configure como um ato político e a aprendizagem se relacione com a realidade vivida pelos sujeitos. A formação docente, assim, deve ser compreendida não apenas como capacitação técnica, mas como um processo ético-político que articula conhecimento, autonomia e compromisso social.

Considerações Finais

A análise crítica do NEM revela um projeto educacional que não apenas reforma estruturas curriculares, mas reposiciona ideologicamente a função da escola pública. Sob o discurso da modernização, oculta-se uma racionalidade gerencial que converte o espaço escolar em ambiente de adestramento para o mercado, esvaziando a formação humanista e despolitizando o conhecimento.

Trata-se de uma inflexão paradigmática. A centralidade atribuída à flexibilidade, à escolha e às competências produtivas mascara uma precarização curricular que penaliza, sobretudo, as áreas do saber comprometidas com a formação crítica. Ao submeter a educação a uma lógica de resultados, metas e performatividade, o modelo vigente desloca o foco da aprendizagem para a mensuração, da reflexão para a funcionalidade, da formação integral para a empregabilidade.

Nesse cenário, o papel do professor sofre um rebaixamento simbólico e prático. O educador deixa de ser um sujeito intelectual e autônomo para se tornar operador de diretrizes alheias, muitas vezes incompatíveis com as realidades escolares. A docência, antes exercício ético-político de escuta, diálogo e criação coletiva, é instrumentalizada por uma pedagogia que valoriza o controle, a padronização e o cumprimento de indicadores.

A juventude, por sua vez, é convocada a adaptar-se a um mundo fragmentado, competitivo e instável, onde o mérito é exaltado ao custo da invisibilização das desigualdades. As promessas de escolha e protagonismo são comprometidas por condições objetivas que limitam o acesso a itinerários formativos consistentes, reforçando hierarquias sociais e educativas históricas.

Diante disso, resistir não é uma alternativa, mas uma urgência. A escola pública precisa se reafirmar como espaço de produção de sentidos, de

questionamento da ordem e de invenção de outras possibilidades de existência. É necessário recuperar o sentido formativo do currículo, reconectar o ensino à vida concreta dos sujeitos e recolocar o ato educativo como processo de humanização e transformação.

A educação, enquanto prática social, não pode ser subjugada pela lógica do capital. É preciso resgatar o horizonte da emancipação, onde aprender não significa apenas adquirir competências úteis, mas desenvolver a capacidade de compreender o mundo e intervir nele de forma crítica, ética e solidária. A luta por uma educação verdadeiramente pública, democrática e integral exige a coragem de romper com o consenso técnico e reafirmar a potência política do ato de ensinar.

Nesse sentido, este artigo contribui para ampliar o debate crítico sobre os rumos da educação brasileira, denunciando os efeitos da racionalidade técnica e do empresariamento escolar, ao mesmo tempo em que propõe uma reafirmação da escola pública como espaço de formação integral, resistência democrática e construção de justiça social. Sua importância reside justamente em tensionar o discurso hegemônico, oferecendo subsídios teóricos e políticos para que educadores, estudantes e pesquisadores assumam um papel ativo na defesa de uma educação emancipadora.

Referências:

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen John. **Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball**. Routledge, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1, 17 fev. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/114094>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2014.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da aprendizagem**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e Alternativa democrática. p. 31-92. *In*: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Emancipação e educação em Boaventura de Sousa Santos: uma análise a partir de uma perspectiva marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 329-345, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/50013>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. p. 129-146. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21305>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SADER, Emir. **Público versus mercantil**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 jun. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200310.htm>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Viviane Rosa da; PENNA, Mariana Affonso. Ideologia, democracia e educação: contribuições histórico-filosóficas de Marilena Chauí. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1227-1241, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10600>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUSA, Mauricio de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 604-614, ago. 2017.

ZANOTTO, Marijane. O Estado e as políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7976>. Acesso em: 26 abr. 2025.