

# Lutas para Significar Justiça Social: O Novo Ensino Médio no Brasil

## Struggles to Mean Social Justice: The New High School in Brazil

Elisabeth Macedo \* y Will Paranhos

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

### PALAVRAS-CHAVE:

Reforma  
Justiça social  
Desigualdades  
Curriculum  
Novo ensino médio

### RESUMO:

Este texto parte da disputa política em torno da revogação ou aprimoramento do Novo Ensino Médio (NEM), política curricular centralizada a nível nacional aprovada no Brasil em um momento de ruptura democrática (2017). Tem por objetivo entender alguns dos caminhos que a reestruturação das políticas públicas para educação vem tomando no Brasil no novo governo Lula e seus potenciais efeitos sobre a vida das populações vulnerabilizadas. Parte de uma concepção pós-fundacional da política, entendendo-a como a disputa em torno do poder de significar, no caso, termos como justiça social e redução de desigualdades. Apresenta posições defendidas pelos dois grupos constituídos na disputa política pelo e contra o NEM na grande mídia, em redes sociais em debates acadêmicos, assim como em documentos e sites oficiais. Argumenta que os grupos significam justiça social, respectivamente, sob as ópticas economizante ou crítica e defende que justiça social não se faz sem o compromisso com a alteridade.

### KEYWORDS:

Reform  
Social justice  
Inequalities  
Curriculum  
New secondary school

### ABSTRACT:

This paper departs from the political dispute surrounding the revocation or improvement of the New Secondary School (NEM), a nationally centralized curriculum policy approved in Brazil at a time of democratic rupture (2017). It aims to understand some of the paths that the restructuring of public policies for education has been taking in Brazil in the new Lula government and its potential effects on the lives of vulnerable populations. It starts from a post-foundational conception of politics, understanding it as a dispute over the power to signify, in this case, terms such as social justice and reduction of inequalities. It presents positions defended by the two groups constituted in the political dispute for and against the NEM in the mainstream media, in social networks, in academic debates, as well as in official documents and websites. It argues that the groups signify social justice, respectively, from an economic or critical standpoint, and argues that social justice cannot be achieved without a commitment to alterity.

### CÓMO CITAR:

Macedo, E. y Paranhos, W. (2023). Lutas para significar justiça social: O novo ensino médio no Brasil. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 79-94.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.005>

\*Contacto: [bethmacedo@pobox.com](mailto:bethmacedo@pobox.com)  
ISSN: 2254-3139  
[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 13 de mayo 2023  
1ª Evaluación: 12 de agosto 2023  
2ª Evaluación: 3 de octubre 2023  
Aceptado: 11 de noviembre 2023

## 1. Introducción

O Brasil é historicamente um país extremamente desigual, o que se expressa na distribuição de renda, assim como em racismos, sexismos, homofobia. Dados do IBGE (IBGE, 2022) demonstram que essa desigualdade se espalha para um conjunto amplo de aspectos desde o acesso ao mercado de trabalho até a disponibilidade da maioria dos serviços públicos. Se considerado o acesso à educação, apenas com a Constituição de 1988 a educação foi definida como um direito público subjetivo, o que iniciou os esforços de universalizá-la.

Ao longo desses pouco mais de 30 anos, ecoando também movimentos internacionais, em especial a Conferência de Jomtien e o Forum Dakar, coordenados pela UNESCO, as políticas públicas passaram a se comprometer com posições mais inclusivas. Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Brasil, 1993), por exemplo, foi depositário desses compromissos, tendo se desdobrado na elaboração das diferentes diretrizes nacionais para os currículos. Com idas e vindas, as políticas educacionais brasileiras foram, desde então, ampliando seu raio de ação por meio de uma rede de governamentalidade que envolve tanto o Estado quanto a iniciativa privada. Se havia, nessas políticas, um claro protagonismo de um modelo empresarial de gestão da educação, ele foi articulado com o resgate de narrativas de superação de desigualdades econômicas e sociais. Eram políticas condizentes com um ambiente internacional no qual o mercado global concentrava renda de forma oligárquica, ao mesmo tempo em que os organismos internacionais propunham políticas de direitos humanos com vistas à justiça social. Não é objeto deste texto a análise das complexas relações entre neoliberalismo e políticas de redução de desigualdades, mas apenas destacar que parece ter se constituído algum consenso de que liberdade e igualdade mereciam atenção das políticas públicas.

Tal consenso se esgotou na segunda década do século quando movimentos de extrema direita foram sendo sucessivamente vitoriosos em diferentes embates políticos, expondo enorme ressentimento em relação a políticas inclusivas. No Brasil, tais movimentos se desenharam em oposição às políticas do Partido dos Trabalhadores, no poder desde 2003, e culminaram com um golpe jurídico-parlamentar e midiático (Gonçalves, 2017; Macedo & Silva, 2022;) que tirou do poder a presidenta eleita. Assim, em agosto de 2016, assumiu o poder seu vice-presidente, Michel Temer, dando início a uma guinada à direita que se consolidou com a eleição de Jair Bolsonaro pouco mais de dois anos depois. Nos 6 anos que se seguiram, as políticas de redução de desigualdades foram desestruturadas, não apenas na área de educação, mas também nela<sup>1</sup>. A retórica contra o politicamente correto se materializou em genocídios indígenas, aumento da agressão a mulheres, homossexuais e transgêneros e mesmo em ações contra a inclusão de pessoas com deficiência.

Logo após assumir a presidência, o governo Temer propôs uma reforma da educação básica (Lei n. 13.415, 2017), com foco no ensino médio (Novo Ensino Médio, NEM) que tomamos como tema deste texto. Como destacam Macedo e Silva (2022), o texto é marcado pela economização da educação, com a substituição de parte da carga horária destinada a componentes curriculares clássicos – disciplinas como ciências

---

<sup>1</sup> Ainda que ao final do governo Bolsonaro, programas de transferência de renda tenham funcionado como estratégia de campanha à reeleição, foram desestruturados os alicerces de uma política mais efetiva de redução de desigualdades.

naturais e humanas, arte, língua – por itinerários formativos a serem escolhidos pelos estudantes dentre um conjunto oferecido<sup>2</sup>. Tais itinerários são apenas nomeados no documento – ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional, cabendo aos estados e às escolas, na fase de implementação, melhor defini-los. Não apenas os componentes curriculares clássicos saíram de cena, também as temáticas voltadas à discussão da diferença e da diversidade deixaram de figurar nos currículos, de modo a atender a demandas de grupos conservadores e de extrema direita. Sua implementação pelos Estados vem se dando desde então, com muita dificuldade, inclusive pela total ausência de apoio do governo federal na gestão Bolsonaro.

Com a volta do Partido dos Trabalhadores ao poder, estamos vivenciando um momento de reestruturação de políticas públicas democráticas. No campo da educação, isso não tem redundado na diminuição da presença de parceiros privados na gestão das políticas, mas vem criando um ambiente de acirrada disputa entre tais demandas e as lutas por justiça social. O NEM se constituiu em um dos focos principais dessa disputa, que vem se dando no âmbito da sociedade civil. Docentes, estudantes, mães, pais, tutores, pesquisadoras e pesquisadores das universidades, fundações e a grande mídia, entre outros, buscam hegemonia em um debate que se polariza. De um lado, a defesa de seu aprimoramento, sob o argumento que os problemas são derivados da desastrosa implementação. Do outro, a demanda por revogação que ganhou as redes sociais com hashtags como #RevogaNEM. Pretendemos, neste texto, trazer esta disputa para, por meio dela, entender alguns dos caminhos que a reestruturação das políticas públicas para educação vem tomando no Brasil a partir da retomada do debate democrático e seus potenciais efeitos sobre a vida das populações vulnerabilizadas. Para tanto, são trazidas posições defendidas pelos dois grupos políticos constituídos na disputa na grande mídia, em redes sociais em debates acadêmicos, assim como em documentos e sites oficiais.

## 2. Como concebemos a política?

Antes de passar a análise da disputa política para hegemonizar sentidos para justiça social nas políticas do NEM, apresentamos de forma breve a concepção de política que anima este texto, qual seja a leitura pós-fundacional proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com o nome de Teoria do Discurso. Em uma frase, definimos política como a disputa em torno do poder de significar. Mouffe (2003) apresenta uma distinção entre político e política que explicita muito claramente a perspectiva pós-fundacional da política. A autora descreve o social como ontologicamente político, qual seja, como espaço-tempo marcado pelo antagonismo inerradicável. Para ela, “a dimensão do antagonismo é (...) constitutiva das sociedades humanas” (p. 16), o que torna o político um momento instituinte, sempre parcial e incompleto, e a sociedade não totalizável. Em contrapartida, a política atuaria no nível ôntico, produzindo totalizações parciais e temporárias, fadadas ao fracasso, porque nunca capazes de eliminar o caráter político do social, mas nem por isso menos efetivas no controle das significações.

---

<sup>2</sup> Para uma descrição mais detalhada do componente curricular, ver <https://www.google.com/search?q=novo+ensino+m%C3%A9dio&oq=novo+ensino+m%C3%A9dio&aqs=chrome.69i57j35i39j0i5124j69i61j69i60.2633j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Essa distinção entre o político e a política está na base da teoria do discurso, tal como formulada por Laclau (2011) e Mouffe (2003), que busca articular a indecidibilidade estrutural da sociedade a um contexto estrutural que não depende de um fundamento último. Em outras palavras, os autores pressupõem o social como um campo infinito de possibilidades ao mesmo tempo em que tomam as práticas sociais específicas como estruturas temporárias. Tais estruturas não têm um fundamento último, mas são produzidas por articulações com vistas à produção de hegemonias. Nesse sentido, a hegemonia é entendida como o fechamento momentâneo do campo infinito de possibilidades pela decisão por uma dessas possibilidades que passa a representar, contingencialmente, a totalidade.

Em toda sociedade ou grupo, há um conjunto de formas de significar ou demandas distintas em disputa antagônica. Pensado idealmente, o que só pode ser feito como estratégia didática, o social seria uma espécie de estrutura desestruturada em que tais demandas produziriam um campo infinito de possibilidades. Nesse sentido, não seria viável estancar a proliferação de demandas ou produzir qualquer tipo de articulação entre elas. Poderíamos dizer que cada grupo teria demandas distintas e incomensuráveis. Na verdade, mesmo a ideia de sujeito e subjetividade seria impossível em uma tal estrutura, visto que os processos de subjetivação requerem a entrada num mundo simbólico que, para Laclau (2000) envolve estruturação.

Noções como harmonia social ou as políticas de identidade são, no pensamento Moderno, duas facetas da mesma tentativa de entender como o social é possível. Em ambos, a noção de igualdade toma o lugar do antagonismo como base para o entendimento do social. O recrudescimento da ideia de harmonia social pelos discursos neoliberais, que pregam o fim da política em prol de decisões técnicas, ressuscita a crença na harmonia. Por outro, parte das políticas de identidade que se contrapõem a esse ideal de sociedade o fazem apagando o antagonismo que as constitui. As identidades são asseveradas pelo partilhamento, não mais apenas de características biológicas, mas de uma história, uma cultura, uma nacionalidade, entre outras. Mesmo quando a identidade é definida pela diferença em relação a uma outra identidade, muitas vezes, é produzida uma comunidade ficcional (não menos efetiva) de partilhamento. Para Laclau e Mouffe (2015), essas estratégias criaram um fundamento último, racional ou metafísico, para explicar o funcionamento do social, fundamento este que inviabiliza entender o caráter político do social, assim como o funcionamento da política.

Em outra direção, os autores (Laclau, 2011, 2013) vão pensar a constituição dos grupos ou das identidades por meio da noção de decisão, que trazem da teorização de Derrida. Para este autor, a decisão é “um momento de vertigem” (Derrida, 1992), em que somos instados a uma decisão ético-política quando “não podemos, ou não devemos, ou não temos os meios para julgar” (Derrida, 1992, p. 94). Na medida em que o social é visto por Laclau (2011) como uma estrutura desestruturada, não há de onde derivar “meios para julgar” ou para decidir. Em uma interpretação semelhante a de Derrida (1971) no que tange à linguagem-um campo que, por natureza, exclui qualquer possibilidade de totalização, Laclau (2011) vai negar que qualquer significado originário ou transcendental possa ditar “os meios para julgar” ou para a decisão. Ocorre que, para a Teoria do Discurso, essa ausência de meios não torna a decisão impossível, ao contrário é sua condição de possibilidade. A decisão só ocorre porque não está dada a priori.

Assim, é a decisão entre as infundáveis possibilidades abertas pela desestruturação do social que produz totalizações parciais ou a hegemonia de uma determinada posição ou uma política. Nesse momento, para Laclau (2011, 2013), um significante assume o

centro ausente na estrutura desestruturada e estrutura o social de forma contingente. Para o autor, portanto, a decisão não é produzida porque o sujeito ocupa um lugar estrutural – possui uma identidade –, mas a identificação que produz os sujeitos sociais é produzida pela decisão. Como essa decisão é contingente, ela não serve de esteio a uma identidade, o processo de identificação se desfaz nele mesmo, no momento exato em que é produzido. Isso não impede que, para Laclau (2011, 2013), haja mecanismos que criam a ilusão de estruturação, implica apenas em que a ilusão é apenas isso, ainda que seus efeitos sejam palpáveis.

Assim, quando qualquer política é produzida, está-se diante de uma articulação que hegemoniza determinados sentidos ao estruturar, de forma contingente, o social. Nessa estruturação, a política como movimento de significação acrescenta algo, de modo que o sentido último, o projeto da política, nunca se realiza. A hegemonia nunca chega a se estabelecer. Justiça social, como democracia e emancipação, são projetos irrealizáveis, da ordem do porvir, para usar o termo de Derrida. Sua realização total seria o seu fracasso porque implicaria parar o fluxo da significação que é o que lhes dá sentido.

Para Mouffe (2003), a hegemonia – esse processo contingente que não chega a cabo – é “a estabilização de algo essencialmente instável e caótico” (p. 147). Como em toda hegemonia, essa estabilização é dependente de um princípio totalizador, que, para Mouffe (2003) e Laclau (2011), não tem nenhuma positividade. Ele é apenas uma diferença radical produzida por esse “algo essencialmente instável e caótico” e que, ao mesmo tempo, lhe serve de limite. A diferença radical, expulsa da significação, é o que a produz; tal diferença é, ao mesmo tempo, exterior à e constitutiva da significação. É necessário, portanto, assumir que ela não foi propriamente expulsa; segue, como um fantasma, habitando a significação.

No modelo da teoria do discurso, a existência dessa diferença radical - de um limite, estrutura o social. As múltiplas e distintas demandas – o antagonismo social constitutivo de que falávamos – passam a ter algo em comum, qual seja a contraposição a essa diferença radical. Com isso, elas estabelecem uma equivalência provisória, a ser representada por uma demanda capaz de articular as múltiplas e distintas demandas. Usualmente, tal demanda é apresentada de forma genérica para esconder seu caráter particular e facilitar a sua universalização (hegemonia). No caso que trazemos para este texto, usaremos as hashtags #AprimoraNEM e #RevogaNEM como os articuladores das demandas por significar justiça social sob as ópticas do desenvolvimento econômico e da educação crítica.

### **3. Demandas por desenvolvimento econômico: #AprimoraNEM**

O primeiro conjunto de demandas articuladas que queremos destacar se organiza em torno da #AprimoraNEM e assemelhadas. De forma geral, argumenta-se que os problemas que vêm se acumulando na implementação da Reforma são produto da ausência de uma ação coordenada do Ministério da Educação ao longo do último governo. Assim, mobiliza-se argumentos que justificaram também a proposição do NEM por medida provisória ainda em 2016, num processo que tramitou em caráter de urgência que atropelou a discussão democrática que vinha sendo travada até então. Como destacam Silva e Boutin (2018), segue sendo importante entender “porque esta Medida tramitou em caráter de urgência, e porque foram despendidos tantos esforços para a sua aprovação diante do contexto delicado em que se encontra(va) a política brasileira” (p. 523).

A articulação política em defesa do NEM é muito semelhante a que atuou na elaboração das políticas educacionais recentes no país, uma rede que inclui gestores públicos – Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e instâncias do MEC – e grupos privados filantrópicos ou não. A falta de qualidade e as muitas críticas ao ensino médio, cuja pouca identidade vem sendo criticada há muitas décadas, funcionou como exterior constitutivo que produzia a necessidade de algo novo. Como argumenta Gonçalves (2017), “os reformadores empresariais pautam-se no discurso de que o currículo não traz atratividade aos estudantes; na crescente evasão no ensino médio; e dos péssimos resultados alcançados pelas avaliações externas e rankings” (p. 140). Trata-se de um discurso algo consensual na sociedade brasileira, mobilizado e amplificado por tais reformadores para hegemonizar suas visões.

O argumento de defesa mais direta do núcleo central do NEM, que abordaremos a seguir, é atravessado por uma demanda pragmática de Secretários de Educação que, em nota pública emitida em fevereiro de 2023, destacam o esforço e os investimentos já realizados na implementação da proposta:

*O Novo Ensino Médio é uma construção coletiva, cuja implementação tem sido liderada pelas redes estaduais de ensino. Pelas mãos dos técnicos das secretarias, em colaboração com as equipes das escolas, especialistas de entidades parceiras e sindicatos, foram construídos os novos currículos, que estão sendo implementados desde 2022. Paralelamente, foram iniciadas as formações para os professores e desenvolvidos os itinerários formativos disponibilizados para escolha dos estudantes. Tudo isso, articulado com as normativas e resoluções criadas pelos conselhos estaduais e nacional de Educação. Não é sensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos. Além de inviável, essa opção, em nenhum momento, foi considerada pelos gestores estaduais, que são os responsáveis pela etapa de ensino na rede pública. Para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), aprimoramentos e ajustes, próprios de qualquer processo, podem e devem ser discutidos. No entanto, a revogação do Novo Ensino Médio não é o caminho para tornar essa etapa mais atrativa ao estudante. (Consed, 2023)*

A defesa do Consed estabelece claramente a rede do #AprimoraNEM se constitui em oposição às demandas por sua revogação. As posições antagônicas à reforma não surgiram no momento atual, elas vêm se posicionando desde o início do processo, sobre o qual não houve ampla discussão. Essa oposição é explicitada na defesa inicial de que se trata de um processo coletivo, o que efetivamente ocorreu – em níveis distintos – no âmbito estadual. Há que se destacar, no entanto, que as discussões estavam restritas ao arcabouço proposto na reforma. Além da defesa do caráter coletivo do que “outros” solicitam que seja revogado, os Secretários buscam criar uma polarização – ademais presente em diferentes matérias na mídia – de que a revogação é uma postura radical de grupos minoritários. Intentam, com isso, mobilizar a oposição à esquerda – ou ao Partido dos Trabalhadores, que vem sendo construída pela articulação entre neoliberalismo e conservadorismo no país (Macedo, 2020). Tal polarização é claramente expressa por Venturi (2023, s. p.):

*[a]justes, melhorias, adequações são imprescindíveis, tanto sob o prisma pedagógico quanto social e econômico. Mas sem vieses ideológicos, sem voltarmos ao deletério modelo anterior e sem polarizações que tanto comprometem o futuro do nosso Brasil, que da educação de qualidade depende para progredir, formar capital humano e promover inclusão social.*

No processo recente de suspensão do cronograma de implementação do NEM por 60 dias (Portaria MEC 627/2023), o debate legislativo reforçou a tentativa de deslegitimação das demandas antagônicas, colocando a reforma no centro de uma luta política na qual a extrema direita segue sendo um parceiro importante das demandas neoliberais. O requerimento de convocação do Ministro da Educação à Comissão de

Educação do Senado Federal, por exemplo, partiu do gabinete do senador Esperidião Amin, político tradicional e prócere da extrema-direita. Nele, argumenta-se “já haver registro de bom andamento do novo ensino em algumas unidades federativas” (Agência Senado, 2023, s. p.). No interior do próprio Ministério da Educação, no entanto, o #RevogaNEM não é hegemônico. O Ministro da Educação, por exemplo, vem repetindo exaustivamente que foram identificados vários problemas em sua implantação, mas que eles podem ser solucionados de maneira equalizada em todo o país e que, “em consulta aos estados, ninguém se manifestou a favor da revogação do novo ensino médio” (Agência Senado, 2023, s. p.). Na defesa do #AprimoraNEM, ele tem salientado que “a ideia [do NEM] tem aspectos positivos como: ampliar a carga horária, garantir espaço ao ensino profissionalizante e tornar o currículo mais flexível” (Nascimento, 2023).

Do ponto de vista de conteúdo, o #AprimoraNEM busca hegemonizar a narrativa de que só há uma saída adequada [ou mesmo possível] à falta de qualidade do ensino médio. O Portal da Indústria<sup>3</sup>, mantido pelo Sistema Indústria, composto pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL), explicita as razões para a reforma, partilhadas no interior da rede #AprimoraNEM, assim como o seu norte:

*um ensino de baixa qualidade, generalista, com número excessivo de disciplinas, alto índice de evasão e de reprovação e distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo. [...] A escola precisa, portanto, conversar com a realidade atual, promover um ensino alinhado com as necessidades dos estudantes e os preparar para viverem em sociedade e enfrentarem os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. (Portal da Indústria, n. d., s. p.)*

Em contraposição a uma proposta educacional que estaria esgotada, o Sistema Indústria apresenta sua experiência de formação no NEM, com destaque para a potencial de ascensão social da educação nova: “em 2020, o SESI e o SENAI formaram a primeira turma do Novo Ensino Médio, (...) [permitindo que] 198 jovens, dos quais 13% da classe C e 87% da classe D, (...) [cheguem]” (Portal da Indústria, n. d., s. p.). Como destacam Silva e Boutin (2018), tal formulação é extremamente atrativa, na medida em que uma das preocupações da juventude das classes C e D é ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar. (Silva e Boutin, 2018).

Possivelmente, o argumento mais forte da rede #AprimoraNEM articula posições que destacam o acesso dos estudantes ao trabalho, formal ou, mais intensamente, como empreendedor. A fala do governador do Mato Grosso do Sul, um dos grandes defensores do NEM, é exemplar de tais posições. O NEM, para o político “é um grande instrumento pra aumentar a renda e oportunidade de emprego, pois, para muitas pessoas que não acessam a universidade, um curso profissionalizante e técnico é uma grande alternativa” (Netto e Marinho, 2023, s. p.). De forma semelhante, Jacir Venturi, membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, ex-professor e ex-gestor de escolas públicas e privadas, defende o NEM pela possibilidade de a “Formação Profissional [ter] a sedução do ingresso mais rápido no mercado de trabalho ou mesmo de melhorar a capacitação para uma função laboral já exercida” (Venturi, 2023).

---

<sup>3</sup> <https://www.portaldaindustria.com.br/>

Inúmeras justificativas em favor do aprimoramento do NEM – ou em contraposição à sua revogação – destacam a formação profissional e a empregabilidade, parte relevante da proposta original. Para além de constituir um dos itinerários formativos da proposta, essas questões constituem um dos focos do componente curricular denominado projeto de vida, que perpassa todos os itinerários. Adicionalmente, a luta política na fase de implementação da proposta acabou por ampliar, ainda mais, o compromisso do documento inicial com o empreendedorismo, proposta como eixo transversal dos itinerários formativos. Nesse sentido, o #AprimoraNEM segue defendendo posições hegemônicas na formulação da política inicialmente proposta, buscando tornar ainda mais atrativa o compromisso da educação com o desenvolvimento econômico e, mais especificamente, com a mobilidade social individual.

A defesa da reforma articula, assim, o que temos denominado de educação “economizada”, nos valendo da discussão da razão neoliberal de Brown (2015, 2018). Em linhas gerais, para a autora, no neoliberalismo, governos, sujeitos e subjetividades do liberalismo clássico são remodelados, com os princípios de mercado aplicados às diferentes instâncias do social. Por um lado, Estado e sujeitos vão sendo constituídos segundo uma lógica baseada no modelo de negócios, por outro, como os mercados não são naturais ou autossuficiente, o Estado precisa ser reformatado para servi-lo. Nesse sentido, cria-se uma nova forma de subjetividade, personificada por Foucault (2008) na figura do Homo Oeconomicus. Não é que a preocupação com a justiça social esteja ausente desse modelo, mas que também ela é comodificada pela economização. Efetivamente, em sua vertente mais inclusiva – da qual se distancia os assaltos da extrema direita, as políticas neoliberais têm prometido redução das desigualdades, ainda que sem criar as condições para que isso seja possível. Possivelmente, no cenário atual, seja necessário também ressaltar que a convergência de neoliberalismo e neoconservadorismo tem se erigido em torno da governança baseada em critérios de mercado e na valorização do poder estatal para fins morais (Brown, 2018).

A tentativa de significação de justiça social pela via da empregabilidade tem esbarrado, nas últimas décadas, não apenas no avanço da extrema direita, mas nas sucessivas crises econômicas do neoliberalismo. A fascinante imagem do mercado de trabalho do futuro, em que o esforço pessoal garante êxito, sucesso e estabilidade (Chitolina, 2022), tem erodido, o que obriga as promessas das políticas educacionais economizantes a se reinventar. No caso do NEM, a guinada proposta se alicerça no compromisso da escola de levar o estudante à formulação um projeto de vida e empreender para atingi-lo. Com um discurso eminentemente meritocrático – reconhecendo o papel da escola no sucesso de cada estudante, o NEM associa ao empreendedorismo de si, em uma clara economização da própria vida. Não se trata de o estudante ser ou não bem-sucedido no trabalho, mas em sua própria subjetivação.

Macedo e Silva (2022) analisam a diáde projeto de vida empreendedorismo argumentando que

*o caráter estrutural das desigualdades históricas e a estratificação da sociedade parecem desaparecer tão logo justificam a intervenção curricular. Foco, força de vontade e um planejamento bem-feito da vida são elementos capazes de garantir a superação individual da desigualdade fomentada pela mesma racionalidade que se apresenta como solução. Para manter a promessa de felicidade coletiva, o fracasso é jogado para a margem como maldição daqueles que apenas sonham.*

Não se trata, porém, de que a defesa do #AprimoraNEM se articule em torno da defesa de um projeto “excludente, pelo contrário, [ele] é inclusivo dentro do produtivo” (Netto e Marinho, 2023, s. p.). Por certo, se pode argumentar de que essa

inclusão é apenas promessa e não cria condições para que ela seja atingida. Tal argumento, no entanto, é ele mesmo capturado pela economização, em que se mantém a redução do sujeito ao capital humano e da educação à instrumento para o desenvolvimento econômico. Em outro sentido, interessa-nos pensar para além da ideia de que a inclusão de um “todos”, se possível, seria desejável, posto que, como lembra Sussekind (2019), ela se sustenta sobre um universalismo perverso, “como se fôssemos uma humanidade homogeneizada” (Sussekind, 2019, p. 93). Ele opera, assim, no apagamento da diferença [ou em sua tentativa] (Paranhos et al., 2021), o que nos parece um enorme problema para a própria concepção do que seja educação. Qualquer projeto que reduza o senso de pertencimento e a felicidade à motivação que torna os sujeitos mais produtivos (Paranhos et al., 2021) nos parece problemático.

#### 4. Demandas por justiça social: #RevogaNEM

Com a mudança de governo e a saída da extrema-direita do poder, criou-se uma expectativa de que as políticas públicas retomariam o compromisso com a justiça social e a redução das desigualdades sociais. Efetivamente, muitas ações têm sido tomadas para a valorização de populações vulnerabilizadas. No campo da educação, no entanto, a majoritária presença de organizações privadas e filantrópicas e de redes de *advocacy* capitaneadas por elas tem explicitado, não apenas a necessidade de coalizões para governar, mas fraturas internas à própria esquerda. O movimento #RevogaNEM é, assim, parte de uma luta política mais ampla por demandas por justiça social que reúne majoritariamente educadores críticos e de perfil a esquerda do espectro político. Como todo movimento que busca hegemonia, no entanto, ele vem se constituindo de forma heterogênea, articulando também demandas de grupos que questionam a forma como o NEM vem sendo implementado.

O #RevogaNEM tem apresentado suas posições em diferentes formatos: em manifestos (Verdelio, 2023), abaixo-assinados<sup>4</sup>, falas em audiências públicas, vídeos e debates online, conferências, com ampla utilização das redes sociais. O grupo reúne inquietações apresentadas por docentes, estudantes, especialistas da educação, entidades de classe, congressistas, gestores, um emaranhado de vozes que, com críticas à concepção e à implementação do NEM, exigem sua revogação. Destaca-se nesse emaranhado, a forte oposição dos estudantes secundaristas em manifestações de suas entidades representativas, assim como de indivíduos isolados que se pronunciam via rede social ou mesmo em reportagens da grande mídia. Para a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubese), “o novo ensino médio [nas palavras de sua presidenta] desconsidera as diversas realidades estruturais do país e agrava as desigualdades sociais” (Verdelio, 2023, s. p.). Posição semelhante é expressa pelo vice-presidente da seção Ceará, estado tomado como padrão para as novas políticas pelos bons resultados em avaliações nacionais: “[a] desigualdade é notável, isso faz com que ocorra mais casos de evasão escolar. Não queremos aprimorar, e sim revogar. Não para voltar a ser como antes, mas queremos a criação de um projeto de lei que passe pelas mãos dos estudantes” (Nascimento, 2023).

A fala dos representantes dos estudantes secundaristas explicita muito claramente que a articulação se faz pela contraposição ao #AprimoraNEM, exterior que permite aproximar demandas muito diversas por justiça social como pretendemos explicitar. À crítica ao modelo economizante de educação, juntam-se questionamentos gerais que

---

<sup>4</sup> #RevogaNovoEnsinoMédio. <https://nossaluta.com.br/>.

apontam para duas alterações centrais proposta pelo NEM: a escola de tempo integral e a redução da carga horária das disciplinas tradicionais em prol dos itinerários formativos pouco explícitos.

A instauração do tempo integral, com o aumento da carga horária anual letiva de 800 para 1400 horas, ampliando consideravelmente o tempo de permanência na escola, é uma das alterações que têm sido considerada um avanço que justificaria a não revogação do NEM. No interior do #RevogaNEM, as posições sobre o tema são distintas – há, inclusive, a defesa de que o aumento da carga horária afasta da escola regular os estudantes trabalhadores, realizada muito comum no ensino médio:

*O aumento da carga horária, que era de 4 horas diárias e deve chegar a 7 horas por dia (turno integral) em 2024, não é atrativo para alunos mais pobres que precisam trabalhar. Fica mais difícil conciliar a escola com um emprego, o que aumenta o risco de evasão (se um jovem precisar daquele dinheiro, vai abandonar as aulas e focar no trabalho). (Santos et al., 2023, s. p.)*

A maioria das críticas, no entanto, dizem respeito à ausência de condições objetivas para que a ampliação se dê e ao fato de boa parte da carga horária estar destinada aos itinerários formativos.

No que tange às condições objetivas de ampliação, argumenta-se que a educação em tempo integral implica a necessária contratação de um maior contingente de docentes, de modo a efetivar o projeto pedagógico das escolas, assim como a criação de novas unidades. Para tanto, além de aporte financeiro, são fundamentais ações no sentido da formação de professores para fazer face às demandas. O NEM, no entanto, não equaciona tais preocupações, optando por paliativos:

*Permite[-se] a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (Brasil, n. d. a, s. p.)*

A abertura da escola para profissionais de outras áreas é uma crítica importante do #RevogaNEM, lembrada por diferentes atores que fazem o movimento. Araújo (2018) e Brabosa e Deimling (2022), por exemplo, denunciam que tal flexibilização, como medida regular, precariza o trabalho docente. Para a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e para a Associação Brasileira de Currículo (2016), duas organizações que muito atuantes no #Revoga NEM, a reforma é uma “organização artificial que visa a ‘resolver’ a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio” (p. 4).

As fronteiras da flexibilização se apresentam de forma ainda mais intensa quando o NEM abre a possibilidade de parcerias público-privadas, viabilizando que organizações privadas e filantrópicas interfiram diretamente na educação pública. Como destaca Araújo (2018), isso fortalece o mercado dos serviços educacionais (Araújo, 2018). Com efeito, muitas redes têm contratado serviços para o oferecimento de itinerários formativos que complementam a carga horária obrigatória. As críticas do #RevogaNEM à inflexão economizante da proposta de ensino médio ganham mais materialidade nos casos em que parte do currículo da educação pública está sendo gestada por grupos empresariais. Para além do questionamento sobre quem define o objeto da educação pública, estudantes têm trazido ao #RevogaNEM seus depoimentos sobre a baixa qualidade de muitos desses materiais.

A educação em tempo integral é uma demanda antiga de muitos pesquisadores da educação e tem uma história de compromisso com a redução das desigualdades sociais. O #RevogaNEM tem argumentado, no entanto, que o NEM não apresenta um projeto político-pedagógico claro e de qualidade sobre como ela vai se desenvolver. Cavaliere (2014) destaca que uma

*solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais.* (Cavaliere, 2014, p. 1212)

Assim, para o #RevogaNEM a escola integral proposta não dá conta das demandas por justiça social e por redução das desigualdades. Silva e Boutin (2018) argumentam que reformas como o NEM não tem se dedicado a “ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola” (p. 525). Pelos depoimentos online de estudantes e docentes, o aumento do tempo na escola não parece mesmo se fazer acompanhar da melhoria da formação oferecida, nem mesmo quando este tempo é preenchido com “propostas profissionais” oferecidas por empresas privadas ou grupos filantrópicos. Em entrevista ao Brasil de Fato, o professor Iago, do Paraná, argumenta que:

*As escolas dos grandes conglomerados educacionais conseguem manter a mesma grade curricular de base inserindo os itinerários formativos, porque têm melhores estruturas, mais corpo docente [...]. Muitas escolas públicas ou de menor porte não têm condição de fazer isso [...] o NEM aumenta o abismo que existe nas desigualdades educacionais no Brasil.* (Moncau, 2023, s. p.)

A “promessa” de maior flexibilidade e atratividade também parece não se cumprir. A aluna Ana Ponce, de 17 anos, estudava no Colégio Estadual Jayme Canet, em Curitiba/PR. Por conta das modificações, sua antiga escola passou a contar, tão somente, com itinerários na área de exatas: “A gente não tem muito como escolher. Não tem a opção de se moldar e ter as aulas que você busca. Se não tem o itinerário que você quer seguir, você tem que mudar de escola” (Moncau, 2023, s. p.).

As críticas mais contundentes que materializam a demanda por #RevogaNEM dizem respeito aos itinerários formativos e a sua relação com as disciplinas tradicionais. Tais críticas cruzam com a questão do tempo integral, posto que o aumento da carga horária anual total de 800 para 1400 horas veio acompanhada da decisão de que, ao longo dos 3 anos, apenas 1800 horas seriam destinadas à formação geral básica, ficando o restante para os itinerários formativos. Para Silva e Boutin (2019), essa redução se justifica porque esses campos “deixam de atender aos interesses imediatos da proposta, que parece vislumbrar muito mais a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada” (Silva e Boutin, 2018, p. 529).

Nesse sentido, parte substantiva dos argumentos do #RevogaNEM têm se concentrado no fato de que houve, efetivamente, uma redução da carga horária de “disciplinas clássicas”. A crítica à tal redução é partilhada por atores diretamente envolvidos no #AprimoraNEM. Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo da Todos Pela Educação, por exemplo, afirmou que “esse teto deve ser alterado pois é ‘muito baixo’ – em uma escola de tempo integral, por exemplo, o tempo dedicado às disciplinas obrigatórias acaba bastante diluído” (Alvim e Suzuki, 2023, s. p.). No campo do #RevogaNEM, estudantes têm se pronunciado contra a redução, por exemplo, das

cargas das ciências humanas, sociais e naturais, com a suposição de que isso os torna menos aptos aos exames de acesso à universidade.

*[...] Amanda Pereira, de 16 anos, também vai concluir o ensino médio em 2023, mas diz que não chegou a se acostumar com o novo modelo. ‘São várias matérias que a gente já tinha focando os temas numa coisa só. Mas ao mesmo tempo, as matérias que saíram um pouco da carga horária fazem um pouco de falta para vestibulares e afins’, diz. (Santos et al., 2023, s. p.)*

*Rafael Barros Jubanski, 16 anos, defende que ‘com o novo ensino médio, eu tive que escolher ao final do primeiro ano entre o itinerário de Humanas e o de Exatas. Com isso, optando por Exatas, não tenho mais acesso às aulas de filosofia. Segundo a justificativa deles, do governo, é porque querem que a gente se aprofunde na área escolhida. Mas, o que está acontecendo é que vamos ter uma visão simplista do mundo, onde as áreas não interagem entre si. (Caldas, 2023, s. p.)*

Em parte, a demanda do #RevogaNEM é fortalecida pelas formas que os itinerários formativos têm tomado nas fases de implementação. Os elencos – por óbvio, um tanto caricata – de disciplinas eletivas como “‘Brigadeiro Gourmet’, ‘Mundo Pet’ e ‘Torne-se Um Milionário’ que foram introduzidas nesses itinerários” (Alvim e Suzuki, 2023, s. p.) explicitam quão problemática pode ser a reforma no que tange à ampliação das desigualdades. A ausência de discussão mais ampla dos itinerários acabou deixando às redes estaduais e mesmo às escolas a tarefa de definir componentes curriculares que constituem os itinerários. Os docentes organizados em torno do #RevogaNEM denunciam terem sido, com frequência, deslocados para componentes para os quais não têm formação. O componente *projeto de vida*, em articulação ou não ao empreendedorismo, por ser obrigatório para todos os itinerários, é o componente mais lembrado por professores que foram deslocados de seus campos de formação para trabalhá-lo.

As demandas pela manutenção da carga horária de disciplinas “científicas” e de campos disciplinares tradicionalmente presentes no currículo do ensino médio – e a polarização com os itinerários formativos, mobiliza a narrativa da função da escola como redutor de desigualdades sociais. Verdélio (2023) apresenta a fala de uma aluna, em que ela argumenta: “enquanto estudantes de escolas particulares estão nos laboratórios de robótica, química e física, temos aula de como fazer brigadeiro na grade curricular da escola pública. Isso é muito injusto! Nesse modelo não há um incentivo e capacitação para querer adentrar a universidade” (s. p.). O fosso entre o que tem sido oferecido pelas redes privadas e públicas no que tange ao NEM é também assumido pelo diretor de um colégio particular de São Paulo – que não é um defensor da revogação: “se a reforma for revogada, acreditamos que podemos manter os pontos que promoveram avanços na formação dos nossos estudantes. Infelizmente essa não é a realidade para muitos dos estudantes brasileiros” (Verdélio, 2023, s. p.).

A ampla divulgação das dificuldades de implementação dos itinerários formativos pelas redes de ensino no país tem ajudado a hegemonizar posições do #RevogaNEM, assim como tem estado no centro das modificações propostas pelo #AprimoraNEM. Este último tem defendido uma definição mais detalhada dos itinerários, o que facilita também a produção de materiais didáticos e cursos online a serem oferecidos como itinerários, o que, mesmo sem a uniformização, já é realidade em muitas redes de ensino. Ao mesmo tempo, a posição do #RevogaNEM contra os itinerários têm, com frequência, se voltado para a defesa de “disciplinas tradicionais”, vinculadas às ciências naturais e sociais, assim como às humanidades: “Tiraram tempo de aulas essenciais, como Filosofia, Sociologia, História, para colocar no lugar disciplinas que não fazem nenhum sentido e sequer foram dialogadas com os estudantes” (Moncau, 2023, s. p.); “As disciplinas clássicas têm menos prioridade na grade com a entrada das novas

ofertas. Em alguns casos, estudantes relatam ter ficado com apenas duas aulas na semana de português e matemática” (Santos et al., 2023, s. p.).

É importante destacar a força da teoria crítica na educação brasileira. Mais recentemente, durante o debate da BNCC, a posição de Michael Young (2013) em favor do que denomina conhecimento poderoso – com forte vínculo aos saberes “disciplinares tradicionais” tem estado muito presente no debate acadêmico. Em texto com Muller (Muller e Young, 2008), o autor defende que tal vínculo é fundamental para uma educação comprometida com “justiça educacional distributiva” (p. 521). Paralelamente, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2009) marca, ainda hoje, muito das formações de professores e mesmo das políticas no país. Com isso, a valorização do conhecimento socialmente elaborado, organizado em campos disciplinares, está presente no imaginário educacional do país e, de certa forma, é reiterado nos argumentos do #RevogaNEM. O fato, ainda, de parte do debate ser levado a cabo por docentes com formação em campos disciplinares específicos reforça as “disciplinas tradicionais”. Ao defendê-las, o #RevogaNEM alicerça boa parte de suas demandas no argumento de que a garantia de seu aprendizado é instrumento fundamental na redução das desigualdades sociais e na construção de uma sociedade mais justa.

Tal posição deixa de lado as inúmeras críticas ao caráter pouco contextualizado do que é ofertado pela escola e à dificuldade que o ensino médio brasileiro sempre enfrentou no que tange à promoção de uma educação socialmente comprometida. Por um lado, a própria teorização crítica em currículo já demonstrava, desde a Nova Sociologia da Educação, o papel do currículo disciplinar na manutenção da estratificação social. Por outro, a luta política dos teóricos do currículo no Brasil contra um currículo nacional – ainda em curso e atravessando o debate sobre o NEM – vem defendendo as comunidades escolares como lócus de produção curricular. Diz o documento da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo sobre a BNCC do Ensino Médio, que define as referidas disciplinas:

*a base nacional comum curricular ao apresentar uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos e culturas compromete a dimensão democrática da educação na medida em que não faz jus à diversidade territorial, cultural, social e humana brasileira, que deve se expressar nas propostas curriculares, uma vez que não se pode formar cidadãos de um país heterogêneo e plural como o Brasil com conteúdos padronizados e únicos para todas as pessoas. (Associação Brasileira de Currículo e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016, s. p.)*

Ao tomar a defesa das “disciplinas tradicionais” como um dos argumentos centrais de sua argumentação, o #RevogaNEM acaba por defender o que Sussekind (2019) denomina de “currículo escriturístico”, um “modo de produção epistemicida” (p.92) que “tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a[s] diferença[s]” (Süssekind, 2019, p. 93). Como argumenta (Macedo, 2011), tal estratégia individualiza o fracasso por meio da retórica da falta. A promessa de redução das desigualdades, via o acesso a certo conhecimento [universal] a ser aprendido por todos, marginaliza aquele que não o domina: a aberração que estabiliza a promessa inatingível.

*Para finalizar...*

Como vimos argumentando, o debate sobre a recente reforma do ensino médio no Brasil tem se dado como uma luta pela significação de justiça social, como também ocorre em relação a outras políticas educacionais. O termo vem sendo significado de formas muito distintas por grupos antagônicos. De um lado, demandas economizantes se articularam em torno da #AprimoraNEM, de outro demandas críticas têm

defendido o #RevogaNEM. Ainda que, como sujeitos que participam desse debate, cerremos carreira com as demandas do #RevogaNEM, nossa preocupação é com os “outros” que permanecem à margem na luta por justiça social. Sempre há margens, não se trata de assumir posição idílica da inclusão total, mas nosso compromisso teórico tem sido com “desconstruir modos perversos de lógica que sustentam variadas formas [de exclusão]” (Butler, 2018, p.44). Apresentamos este texto como parte desse compromisso com a alteridade, sem a qual não há educação possível.

## Referências

- Agência Senado. (2023, 2 maio). Ministro explica por que MEC suspendeu implantação do novo ensino médio. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/02/ministro-explica-por-que-mec-suspendeu-implantacao-do-novo-ensino-medio>
- Alvim, M. e Suzuki, S. (2023, 4 abril). As críticas que levaram governo Lula a suspender cronograma do Novo Ensino Médio. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgx4ed47wyqo>
- Araújo, R. M. L. (2018). A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, 8, 219–232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>
- Associação Brasileira de Currículo. e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2016). *Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio*. ABdC; ANPED.
- Barbosa, E. K. M. e Deimling, N. N. M. (2022). Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: impasses para a democratização da escola pública. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2137>
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*. Civilização Brasileira.
- Brasil. (n. d. a). *Novo ensino médio - perguntas e respostas*. Ministério da Educação.
- Brasil. (n. d. b). *Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo Integral (EMTI)*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. MEC.
- Caldas, A. C. (2023, 3 maio). Alunos da rede pública apontam falhas no 'Novo Ensino Médio' que ampliam desigualdades no PR. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/03/alunos-da-rede-publica-apontam-falhas-no-novo-ensino-medio-que-ampliam-desigualdades-no-pr>
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 21(80), 51-63. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>
- Chitolina, C. L. (2022). Sociedade do desempenho, meritocracia e educação: Uma abordagem crítica. In M. M. Costa (Ed.), *Fascismo e ideologia: Diálogos identitários e de gênero, democráticos e socioambientais* (pp. 59-114). Appris.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação. (Consed). (2023). *Nota pública 1/2023 - Em Defesa do Novo Ensino Médio*. Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- Cury, C. R. J. (2007). Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*, 28, 831-855. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>
- Derrida, J. (1971). *A escritura e a diferença*. Perspectiva.
- Derrida, J. (1992). Force of Law: the mystical foundation of authority. En D. Cornell, M. Rosenfeld e D. G. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the possibility of justice*. Routledge.
- Gonçalves, S. D. R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. *Retratos da Escola*, 11(20), 131-145.
- Hochman, G., Arretche, M. e Marques, E. (2007). *Políticas públicas no Brasil*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- IBGE. (2022). *Condições de vida, desigualdade e pobreza*. IBGE.

- Irineu, L. M., Pereira Sousa, A. e Leite Lopes, F. N. (2022). Ideologia e discurso: a construção da polarização ideológica em falas de Jair Bolsonaro. *Diálogo Das Letras*, 11, e02204.
- Junckes, C. R. G. (2016). *Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações* [Apresentação oral]. XI Anped Sul, Curitiba, Universidade Federal do Paraná.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Ed/UERJ.
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*. Três Estrelas.
- Laclau, E. e Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Intermeios.
- Macedo, E. F. (2011). Curriculum policies in Brazil: The citizenship discourse. En L. Yates e M. Grumet (Eds.), *World yearbook of education 2011: Curriculum in today's world* (pp. 44-57) Routledge.
- Macedo, E. F. (2016). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-26.
- Macedo, E. F. e Miller, J. L. (2022). Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153>
- Macedo, E. F. e Silva, M. S. da. (2022). A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: Felicidade como projeto de vida: promessa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida. *Revista Educação Especial*, 35, e55, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>
- Macedo, J. M. (2017). Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1239-1259.
- Moncau, G. (2023, 23 março). Entenda o que é o Novo Ensino Médio, alvo de protestos por revogação e tema polêmico no MEC. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/23/entenda-o-que-e-o-novo-ensino-medio-alvo-de-protestos-por-revogacao-e-tema-polemico-no-mec>
- Mouffe, C. (2003). *La paradoxa democrática*. Gedisa.
- Muller, J. e Young, M. F. (2008). The cosmic community: A response to Marua Balarin's-Post-structuralism, realisms and the question of knowledge in Educational Sociology. *Policy Futures in Education*, 6(4), 519-523.
- Nascimento, T. (2023, 24 fevereiro). Revogar ou aprimorar? Quais os dilemas do Novo Ensino Médio nas escolas do Ceará. *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/revogar-ou-aprimorar-quais-os-dilemas-do-novo-ensino-medio-nas-escolas-do-ceara-1.3338492>
- Netto, A. e Marinho, J. (2023, 3 maio). Riedel defende Novo Ensino Médio: A gente tem um conceito errado no Brasil. *Correio do Estado*. <https://correiodoestado.com.br/politica/eduardo-riedel-defende-novo-ensino-medio-a-gente-tem-um-conceito/414403/>
- Paranhos, W. R., Aguiar, N. E. e Santos, E. B. dos. (2021). Diversidade e inclusão em organizações de saúde: Como, quando e para quem?. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(3), 246-271
- Portal da Indústria. (n.d.). Novo Ensino Médio 2022: Entenda tudo que muda. <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/>
- Ramos, M. N. (2003). O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: Trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico Do Senac*, 29(2), 18-27.
- Santos, E., Calgaro, F. e Tenente, L. (2023, 16 fevereiro). Novo ensino médio: Ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ou-revogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml#estudantes>
- Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Silva, K. C. J. R. e Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

- Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S. dos, Oliveira, C. T. e Dias, A. C. G. (2014). Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Temas em Psicologia*, 22(1), 223-234.
- Süssekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da escola*, 13(25), 91-107. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>
- Venturi, J. (2023, 4 maio). Novo ensino médio: Aprimorar sim, revogar não. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/novo-ensino-medio-aprimorar-sim-revogar-nao/>
- Verdêlio, A. (2023, 12 março). *Especialistas pedem revogação do novo ensino médio*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>
- Young, M. F. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

## Breve CV dos autores

### Elizabeth Macedo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela UNICAMP, 1997. Professora titular, pesquisadora do CNPq e da FAPERJ. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação onde pesquisa teoria e políticas de currículo com ênfase nas questões da diferença. Participa de diferentes redes de investigadores, em especial com Universidades norte-americanas, latino-americanas e portuguesas. Foi Presidente eleita da International Association for the Advancement of Curriculum Studies entre 2013 e 2020. Tem publicações em periódicos, livros e capítulos no Brasil e no exterior. Coordenada o Grupo de Pesquisa Giros Curriculares.

Email: [bethmacedo@pobox.com](mailto:bethmacedo@pobox.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>

### Will Paranhos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É pessoa não-binária, com deficiência e macumbeira. Pedagoga. Doutoranda em Educação pela UERJ, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também cursou a especialização em Gênero e Diversidade na Escola. É autora de livros, capítulos de livros e possui artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Integra vários conselhos editoriais e comitês científicos. Email: [williamroslindoparanhos@gmail.com](mailto:williamroslindoparanhos@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-4272>