

POLÍTICAS LIBERAIS E(M) ESCOLAS: A QUESTÃO DAS REFORMAS NA EDUCAÇÃO

Ricardo Tavares Martins ¹

RESUMO

Atualmente, muitos países adotam políticas (neo)liberais como parte de seus sistemas sociopolíticos/econômicos e o Brasil, em partes de sua história, em menor ou maior grau, fez e faz também esse tipo de adoção. Com isso, muitos preceitos liberais ou neoliberais passam a ditar regras sobre bens e serviços que passam a responder à lógica do mercado/capital (Laval, 2014; Mészáros, 2018). Muitos desses preceitos (neo)liberais acabaram chegando à educação (Apple, 2005), sobretudo por meio de reformas que comumente são marcas de governos (neo)liberais. Tive como objetivos, tomando a reforma do ensino médio brasileiro como norte e com base nos dispositivos teórico-analíticos da linguística com a sua análise do discurso (Pêcheux, 1969 [2014], 1975 [2014]; Orlandi, 1999 [2020]), 1) analisar como o discurso (neo)liberal se materializa nas práticas educativas de escolas por meio das reformas introduzidas através de textos de documentos oficiais de valor legal e 2) discutir criticamente sobre o tipo de educação que estamos ofertando aos nossos alunos, bem como o tipo de sociedade que estamos construindo por meio do papel de educadores assumido por nós. Os resultados das análises feitas a partir do *corpus* advindo de textos do evento reformista do ensino médio brasileiro, a saber, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e a lei de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (2017), nos levaram a entender que as políticas (neo)liberais se instalam nas escolas por meio de materialidades linguísticas de textos de valor legal (leis, currículos *etc.*), podendo nos levar a crer que reformas, sejam de que cunho for, são sempre positivas.

Palavras-chave: Educação, discurso, (neo)liberalismo, escola, reforma.

INTRODUÇÃO

Vimos nas últimas décadas o (neo)liberalismo² surgir e influenciar modos de viver em sociedade de diversos países e o Brasil não escapou a essa onda. Para muito além da economia e da política, medidas (neo)liberais tomaram conta de outras esferas sociais, como a saúde e a educação. No papel de educador, falo junto e a partir de outros colegas educadores quando vejo com preocupação e medo o desenvolvimento de uma educação (neo)liberal nas escolas do nosso país.

¹ Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSPE, ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br

² Neste trabalho, o liberalismo ou neoliberalismo será quase sempre estilizado da seguinte forma: (neo)liberalismo. Isso é uma tentativa de se referir tanto quanto à primeira forma (liberalismo), quanto à segunda (neoliberalismo). Entendo que o liberalismo e neoliberalismo guardam suas especificidades e devam ser referenciados de formas separadas, muito embora possuam traços em comum. Todavia, o foco deste texto não é nos modelos (liberalismo ou neoliberalismo), mas sim nas influências deles, qualquer um dos dois, nas práticas educativas nas escolas brasileiras de uma forma geral e nos sujeitos que integram essas práticas, notadamente docentes e discentes.

Pretendi aqui, neste texto, como um primeiro objetivo, analisar como o discurso (neo)liberal se materializa nas práticas educativas de escolas por meio das reformas introduzidas através de textos de documentos oficiais de valor legal como, por exemplo, medidas provisórias (MP), leis, decretos e em última instância, currículos. Como um segundo objetivo, pretendi, a partir dos achados do primeiro, propor uma discussão bastante crítica sobre o tipo de educação que estamos ofertando aos nossos alunos e o tipo de sociedade que estamos construindo no papel de educadores assumido por nós.

Para tanto, debruicei-me sobre a linguística e a sua análise do discurso (AD)³ em busca de um dispositivo teórico-analítico (Orlandi, [1999] 2020; Pêcheux [1969] 2019, [1975] 2014) que me possibilitasse alcançar meus dois objetivos propostos acima tomando como base a recente reforma do ensino médio que aconteceu (e ainda o vem acontecendo) no cenário da educação brasileira nos últimos anos. Além do arcabouço teórico-analítico da linguística e da sua AD, apoiei-me no referencial teórico de Apple (2005), Ferreti (2017; 2018), Grigolletto (2018), Laval (2004), Mészáros (2018) e Pfeiffer (2018). Esse entrecruzamento de referenciais teóricos e metodológicos foi necessário, pois tomei todo o evento da reforma do ensino médio brasileiro como processos discursivos (daí eu ter precisado de uma teoria do discurso, neste caso, a AD materialista) que foram instaurados por meio de materialidades linguísticas (daí eu ter precisado da linguística), tais como a MP n° 746/2016 que culminou na Lei n° 13.415/2017 que, por sua vez, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB (1996) e orientou a construção de um currículo nacional que ficou conhecido como Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018). Como nos lembra a AD, é só por meio das materialidades linguísticas que temos acesso ao discurso, por conseguinte, essas materialidades linguísticas são a base de onde o meu *corpus* para a análise do discurso pôde ser extraído.

Os resultados das análises dos discursos no evento reformista do ensino médio brasileiro nos levam a entender que as políticas (neo)liberais se instalam nas escolas por meio de materialidades linguísticas de textos de valor legal (MP, lei, currículo *etc.*), podendo nos levar a crer que as reformas, sejam de que cunho for, são sempre positivas.

³ Há diversas vertentes dos estudos discursivos dentro da linguística e muito embora o referencial teórico citado ao longo deste trabalho deixe claro, gostaria de enfatizar a escolha do aporte teórico-metodológico da análise do discurso conhecida como materialista, ou de linha francesa ou ainda pecheutiana, cujos expoentes são o francês Michel Pêcheux e no Brasil, a professora Eni Puccinelli Orlandi.

METODOLOGIA: Políticas (neo)liberais e(m) escola com as reformas na educação

Como expliquei em nota de rodapé na primeira seção deste trabalho, o foco deste texto não é nos modelos (liberalismo ou neoliberalismo), mas sim nas influências que eles, qualquer um dos dois, exercem nas práticas educativas nas escolas brasileiras de uma forma geral e nos sujeitos que integram essas práticas, notadamente docentes e discentes. Destarte, se faz necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre eles.

Resguardando-se algumas características cronológicas, políticas, geográficas, medidas adotadas e figuras proeminentes, o liberalismo e o neoliberalismo compartilham diversas semelhanças. Trazendo a discussão para mais próxima de nós, pelo menos cronologicamente falando, eu foco no neoliberalismo que é mais recente, mas se baseia nos antigos ideais do liberalismo clássico como doutrina socioeconômica. Ele passa a ser adotado a partir da década de 1970 como resposta à crise do petróleo e é rapidamente escolhido por países como Estados Unidos e Inglaterra e, de maneira ditatorial, no Chile. Em suas principais premissas, o (neo)liberalismo defende a participação mínima do estado no mercado que, com a sua ausência, se autorregularia e também regularia a ordem econômica. Com a ausência do estado seria, então, mais fácil tomar medidas pela liberdade econômica como, por exemplo, rearranjo de direitos trabalhistas, rearranjo das forças sindicais, privatizações e as **reformas** (tributária, previdenciária, trabalhista *etc.*). No Brasil, as políticas (neo)liberais foram mais fortemente adotadas a partir da década de 1990 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Seu governo foi marcado pelas **reformas** (monetária, por exemplo, com a implantação do plano real) e por grandes privatizações (Companhia Vale do Rio Doce, Telebrás e outras), marcas fortes de políticas (neo)liberais.

Contudo, a relação do (neo)liberalismo com os setores e serviços não é bem recebida por muito teóricos e estudiosos críticos do tema que se põem contra tal sistema sociopolítico-econômico pelas medidas impopulares, pelo favorecimento das classes mais abastadas e desfavorecimento dos mais pobres, levando ao aumento da desigualdade social, de condições de vida precárias, do desemprego ou do emprego insalubre.

Atualmente, o (neo)liberalismo é política adotada por diversos países tendo sido menos adotado no Brasil durante o lula-petismo, período subsequente ao governo de

Fernando Henrique Cardoso, mas ainda com resquícios de um país que, na década de 1990, se preparou para o implante de políticas neoliberais, conforme afirmam Ferreti e Silva (2017, p. 91): “[d]a mesma forma que o governo FHC, o de Lula defrontou-se com o fato de que o país se estruturara, desde a década de 1990, para responder, no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho, com as políticas neoliberais.”

Dessa forma, o lula-petismo seguiu o chamado (neo)liberalismo de terceira via que é mais brando em relação a políticas públicas e medidas populistas, marcadas nos governos petistas pelos programas sociais, como o bolsa família, fome zero, minha casa minha vida *etc.* No entanto, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, vimos as políticas (neo)liberais se reacenderem com o governo de Michel Temer e continuarem em sequência no governo bolsonarista em figuras (neo)liberais conhecidas, como o antigo ministro da economia Paulo Guedes.

O (neo)liberalismo, como apontado na introdução deste trabalho, foi adotado como modelo por diversas nações e passou, então, a ditar formas de agir na sociedade capitalista dos países que adotaram tal modelo econômico como política de mercado, não sendo muito diferente na recente história do Brasil. Assim, bens e serviços passaram a responder à lógica mercantilista sendo tratados como mercadorias respondendo ao fluxo do capital. Contudo, mesmo apesar dos movimentos contrários e de resistências, as políticas (neo)liberais parecem sempre encontrar “brechas” pelas quais entram e se estabelecem nos variados setores da sociedade.

No caso da educação, com base no referencial teórico supracitado (Apple, 2005; Laval 2004; Ferreti, 2017, 2018; Pfeiffer, 2018; Grigolletto, 2018; Mészáros, 2018), defendo que a “brecha” encontrada pelo (neo)liberalismo para entrar e se instalar jaz nas reformas, uma vez que as reformas são características contumazes dos regimes (neo)liberais (reformas tributária, previdenciária, trabalhista *etc.*). Laval, Apple e Mészáros (*op. cit.*) apontam para uma mercantilização das práticas educativas e elencam diversas práticas do setor educacional que refletem agendas (neo)liberais já bem instaladas e naturalizadas por governos, escolas, gestores e professores: as avaliações (inter)nacionais a fim de aferir o desempenho de alunos e professores como condicionais para a liberação de recursos financeiros; a presença de fundações/instituições privadas com incentivos financeiros para ajudar escolas “menos favorecidas”; prêmios (inclusive em dinheiro) para escolas bem posicionadas em *rankings etc.*

Assim, corroborando com Apple, Laval e Mészáros (*op. cit.*), destaco⁴, a seguir, como o discurso (neo)liberal se encontra instalado na materialidade linguística dos textos⁵ da reforma do ensino médio brasileiro orientando para uma visão mercadológica da educação. Como lancei mão da linguística e sua análise do discurso materialista, metodologicamente selecionei para análise 11 sequências discursivas (SD) – trechos linguísticos – extraídas de documentos oficiais da educação brasileira forjados no calor das reformas (neo)liberais pelas quais o sistema educacional nacional passou e vem passando ainda recentemente. São 6 SDs extraídas da BNCC (2018), 1 SD da LDB ([1996] 2017) e 5 SDs da lei de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (2017).

Quadro 1 - Sequências discursivas extraídas dos documentos legais da reforma do Ensino Médio brasileiro

Sequência Discursiva (SD)	Documento	Trecho
SD1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	A BNCC [...] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar . (BNCC, 2018, p. 5)
SD2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho . (BNCC, 2018, p. 8)
SD3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 9)
		[...] a educação, direito de todos e dever do Estado

⁴ Os negritos são meus.

⁵ A BNCC, a LDB reformulada *etc.* corroboram, enquanto materialidade linguística de um discurso e de uma ideologia (neo)liberais, com a reforma do ensino médio, legitimando-a.

SD4	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BNCC, 2018, p. 10)
SD5	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em Inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em Inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em Espanhol) (BNCC, 2018, p. 13)
SD6	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (...) bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho , ciência e tecnologia e diversidade cultural. (BNCC, 2018, p. 19-20)
SD7	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)	Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, [1996] 2017)
SD8	Lei de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	A parte diversificada dos currículos (...), definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico , social, ambiental e cultural. (Brasil, 2017, § 1º art. 35)
	Lei de Implementação	A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no

SD9	de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho , quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017, § 6º art. 36)
SD10	Lei de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasso de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas ; (Brasil, 2017, Parágrafo único art. 13)
SD11	Lei de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput. (Brasil, 2017, § 1º art. 14)

Fonte: BNCC (2018); Brasil [1996] (2017); Brasil (2017)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira sequência discursiva (SD1) foi retirada da BNCC (2018), importante documento para a educação brasileira de nível básico, e nela destaquei o que já vinha sendo apontado por Apple, Laval e Mészáros (*op. cit.*) sobre o uso extensivo de exames, nacionais e/ou internacionais, para determinar o nível em que se encontra a educação de um país e atrelar esses resultados muitas vezes a condicionantes financeiros ou até bonificações financeiras. Percebamos que nessa mesma sequência discursiva, fica claro que isso fará o país avançar e esse tema de avanço/progresso se liga bastante ao cunho econômico que toda proposta (neo)liberal propaga como uma certeza. É também o que se materializa na SD5 quando é dito (BNCC, 2018, p. 13): “[é] esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), [...]” ficando evidente a mensuração por meio

de avaliações internacionais da educação que são realizadas por uma organização de países focados no desenvolvimento econômico. Essa mesma organização de países também é responsável pelo Pisa⁶ e pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. Convido o leitor a pensar por qual razão (ou por quais razões) uma organização focada no desenvolvimento econômico toma para si as avaliações dos processos educativos em nível global. Essa reflexão fica ainda mais interessante se pensarmos quais são os países que fazem parte da OCDE, quais não fazem parte e quais características compartilham em comum os países membros que avaliam a educação de países que sequer fazem parte como membros da referida organização.

As sequências discursivas de números 2, 3 e 4 também foram retiradas da BNCC (2018) e focam na preparação para o mundo do trabalho, que é um tema caro às reformas propostas pelo (neo)liberalismo. Os documentos da educação brasileira passam a exprimir uma necessidade de atrelar os processos educativos ao mundo do trabalho como finalidade da educação. Isso não é necessariamente um erro ou deva ser visto de forma exclusivamente negativa. O que deve ser posto em pauta é perceber a frequência ou ênfase em que são atrelados os processos educativos ao mundo do trabalho ao longo dos textos oficiais da educação e observar a falta de criticidade com o qual o tema possa ser abordado. Interessa perguntar a quem serve mais essa temática, assim como também interessa perguntar de que forma a temática está sendo trabalhada a partir das orientações dos currículos, tais como a Base. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* ([1996] 2021), lembra que a aprendizagem deve estar envolta de criticidade, então apenas constar nos textos legais, tais como currículos norteadores, a menção à relação entre mundo do trabalho e educação não é suficiente e pode abrir margem para uma educação que apenas replica o teor do texto favorecendo agendas (neo)liberais que focam única e exclusivamente no mercado de trabalho e deixa de lado a necessidade de tencionar o tema, formando cidadãos acríticos que se amontoam nos postos de trabalhos e não são capazes de questionar suas realidades muitas vezes exploratórias de suas mãos de obra, por conseguinte não se tornando agentes capazes de mudança social.

A SD6 também demonstra claramente a inserção de temáticas mais (neo)liberais nos currículos dos alunos ao apontar o trabalho com temas tais quais “educação para o consumo”, “educação financeira e fiscal”, “trabalho” *etc.* que, repito, não precisam ser

⁶ *Programme for International Student Assessment – PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em tradução livre).

vistas necessariamente como negativas e são sim importantes temas a serem abordados, mas muito embora indique que esse trabalho pode ser feito de forma transversal e integradora não há mais orientações para a necessidade de uma abordagem crítica dos temas ao invés de uma simples replicação dos assuntos, o que pode, como argumentei anteriormente, propiciar tomadas de posição a favor de políticas neoliberais.

As SDs 7 e 8 são campos férteis para as políticas neoliberais, pois são textos de lei (daí resultam suas legitimidade e poder) que deixam claro que o currículo dos alunos deve estar atrelado ao contexto econômico vigente, logo se o país possui um contexto econômico (neo)liberal, por lei, os currículos deverão refletir esse contexto: “[a] parte diversificada dos currículos (...) deverá (...) ser articulada a partir do contexto histórico, **econômico**, social, ambiental e cultural.” (Brasil, 2017, § 1º art. 35, destaque meu).

A SD9, retirada da lei de implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (Brasil, 2017), é mais uma sequência discursiva na qual se materializa o discurso (neo)liberal. Em trechos seus, destacados no quadro 1 mais acima, a lei orienta que os sistemas de ensino devam preparar os estudantes para a educação técnica e profissional e para tanto os currículos preverão “a inclusão de **vivências práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação (...)” (Brasil, 2017, § 6º art. 36, destaques meus). Assim como refleti sobre as SDs 2, 3 e 4, a escola se preocupar com o mundo do trabalho não é um problema e tão pouco o é preparar o aluno para essas vivências, no entanto a reflexão não pode fazer numa educação acrítica que pode formar alunos que apenas repetirão práticas, mas nunca irão questioná-las, ou seja, uma educação robótica, ou como nos termos de Paulo Freire ([1968] 1987), uma educação bancária que não permite ao aluno romper ciclos. Num segundo momento, a SD9 versa sobre “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” (*op. cit.*) o que demonstra uma necessidade voraz do aluno entrar no mercado de trabalho, mesmo que de forma ainda escalonada, revelando a rapidez com a qual o capitalismo costuma tratar seus processos. Essa rápida formação profissional pode estar ligada a uma educação bancária focada em aprender técnicas de trabalho que serão prontamente repetidas (fordismo e taylorismo), mas revela a falta de uma formação mais holística e crítica.

As SDs 10 e 11, para fechar a análise, revelam bem a ideologia (neo)liberal no discurso da lei. Como as políticas (neo)liberais têm como foco o plano econômico, a educação, nesse sistema, passa a responder ao capital. A SD10 trata da política de

fomento e do repasse de recursos financeiros aos estados, mas condiciona essas ações a metas quantitativas e não qualitativas. Nessa mesma linha, a SD11 deixa claro que “[a] transferência de recursos (...) será realizada com base no número de matrículas cadastradas (...) no Censo Escolar da Educação Básica (...)” (*op. cit.*).

Poderíamos seguir com seqüências discursivas de número 12, 13, 14, 15 e tantas outras, mas essa seleção feita de 11 seqüências já foi suficiente para demonstrar o ponto de vista levantado desde o início, ou seja, já foi possível ver, pelas SDs selecionadas e analisadas, qual o caminho que as políticas (neo)liberais fazem até chegar ao chão da escola e influenciar prontamente as práticas educativas e seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havido passado todo o debate/embate em torno da reformulação do ensino médio brasileiro, por fim, os textos da reforma passaram, tanto que hoje todos nós temos acesso a eles enquanto materialidades de um discurso.

Meu objetivo central neste trabalho foi mostrar como o discurso (neo)liberal invade nossas escolas a partir das reformas que são tão características desse sistema sociopolítico/econômico chamado (neo)liberalismo. Para tanto, usei o dispositivo teórico-analítico da AD em textos provenientes dos eventos discursivos responsáveis pela construção da reforma em seus textos fundadores como, por exemplo, a MP 746/2016 que culminou na Lei nº 13.415/2017 e alterações causadas em outros dispositivos legais, com a LDB/2016.

Penso que a ideia de reforma não necessariamente é algo positivo como pode nos levar a crer uma memória discursiva coletiva ou até mesmo um pré-construído, mas talvez sejamos enganados por esse pré-construído que se apresenta como uma evidência mascarada de que tudo que é reformado é bom, é necessário e se assemelha ao novo ou ao próximo dele.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael William. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 95 p. 2005.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. 2018. Acesso 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 58 p.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 14 mar. 2024.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: *Estudos Avançados*, v. 32, n. 33, p. 25-42, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro Da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385 – 404, Campinas-SP, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004, 324 p.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 13ª ed. Pontes Editores, Campinas-SP, 2020.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do Discurso*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In: *Cadernos de Letras*, v. 29, n. 57, p. 27-51, Niterói-RJ, 2018.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. In: *Revista Investigações*, v. 31, n. 2, p. 7-25, Recife-PE, 2018.