

SLOGANS DE APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PROTAGONISMO, PROJETO DE VIDA E ESCOLA DA ESCOLHA¹

SLOGANS OF PRIVATE HEGEMONIC APPARATUSES IN THE REFORM OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION: PROTAGONISM, LIFE PROJECT, AND CHOICE OF SCHOOL

José Almir Viana Nunes²

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3112-751X>

André Rodrigues Guimarães³

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1153-0771>

Áurea Peniche Martins⁴

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-0616-4158>

Resumo:

Este estudo trata sobre o papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) na reforma do Ensino Médio no Brasil, com foco na atuação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura. O problema de pesquisa parte da seguinte questão: de que maneira os APHs influenciam a implementação da reforma, com ênfase nos *slogans* difundidos e em sua integração ao contexto educacional nacional? O objetivo é identificar os principais *slogans* difundidos por esses aparelhos e implementados na política educacional de reforma do Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e com análise documental. Os resultados revelam que a reforma favorece uma educação orientada às exigências do capital, centrada na formação de uma força de trabalho flexível, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Conceitos como protagonismo juvenil, projeto de vida e escola da escolha, amplamente divulgados pelos APHs, alinham-se a uma lógica hegemônica de controle ideológico, operando como mediadoras do discurso neoliberal. Conclui-se que a reforma contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao deslocar o foco da educação como direito social para uma concepção funcionalista ao capitalismo contemporâneo.

¹ Estudo vinculado ao projeto Formação de professores para o capital, plataformização e a refuncionalização da escola, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), Edital FAPES 28/2022 – Universal. (Nº FAPES: 944/2023 - P:2023-P485Z, Nº SIAFEM: 2023-P485Z).

² Coordenador Pedagógico na Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP). Doutor em Educação (UFPA).

³ Professor de Política Educacional na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Educação (UFPA).

⁴ Professora do Curso de Licenciatura em Computação na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutora em Educação (UFPA).

Palavras-chave: hegemonia; reforma do ensino médio; protagonismo; projeto de vida; escola da escolha.

Abstract:

This study examines the role of private hegemonic apparatuses in the Brazilian High School reform, focusing on the activities of the Institute for Accountability in Education, the Sonho Grande Institute, and the Nature Institute. The research problem is based on the following question: how do private hegemonic apparatuses influence the implementation of the reform, particularly through the slogans they disseminate and their incorporation into the national educational context? The objective is to identify the main slogans promoted by these apparatuses and embedded in the High School reform's educational policy. Methodologically, this is a qualitative research study with a bibliographic foundation and supported by documentary analysis. The results reveal that the reform favors an education aligned with market demands, oriented toward training a flexible workforce at the expense of students' holistic development and civic education. Concepts such as youth protagonism, life projects, and school choice, widely promoted by private entities, prove to be aligned with a hegemonic logic of ideological control, in which such institutions act as mediators of neoliberal discourse. The study concludes that the reform contributes to the reproduction of social inequalities by shifting the focus of education from a fundamental right to a utilitarian and functionalist conception aimed at adapting students to the contemporary capitalist system.

Keywords: hegemony; high school reform; protagonism; life project; choice of school.

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada a partir de 2017, promoveu modificações estruturais à sua dinâmica educacional. Tal reforma mobilizou novos conceitos e *slogans* que foram amplamente divulgados pelos governos por meio da atuação dos chamados Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Entre as principais instituições envolvidas nesse processo destacam-se o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto Natura. Nesse sentido, este estudo objetiva identificar os principais *slogans*⁵ difundidos por esses APHs e implementados na política educacional do Ensino Médio.

Para compreensão do conceito de APH é fundamental recorrer ao referencial gramsciano. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2001; 2007) afirma que o Estado deve ser entendido como sociedade política + sociedade civil, isto é, uma totalidade que combina coerção e consenso. Nesse processo, o Estado, sob controle da classe economicamente dominante, “educa ao consenso”, moldando a sociedade civil conforme os interesses hegemônicos (Gramsci, 2014, p. 1253). Essa educação para assegurar o controle social se faz, sobretudo, por práticas culturais e educativas que induzem a aceitação de determinados valores particulares como universais.

Assim, para alcançar o consenso o Estado, enquanto organismo que atua em favor da classe economicamente dominante, exerce seu poder também no campo do controle ideológico no âmbito

⁵ Consideramos *slogans* um conjunto de recortes discursivos que, de forma curta, circulam rapidamente uma ideia ou sentido que possa ser repetido sistematicamente.

da sociedade civil. Isso se efetiva a partir da hegemonia. A hegemonia é aqui entendida como o domínio cultural e ideológico exercido por grupos sociais, pois

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que tenta liquidar ou subjugar até mesmo com a força armada, e exerce a sua função de direção sobre os grupos afins e aliados (Gramsci, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, os APHs burgueses operam na esfera da sociedade civil e desempenham a função de organizar o consenso em torno dos valores e projetos da classe dominante, difundindo concepções de mundo que reforçam a ordem social capitalista. Fontes (2010) aponta que os APHs “abrangem as diferentes modalidades organizativas e tendências que se abrigam na sociedade civil, funcionando como instrumentos da luta de classes e como mediadores das contradições do capital”. São, portanto, instâncias que se relacionam organicamente com o Estado — como fundações, institutos empresariais e organizações da sociedade civil — que produzem e disseminam ideologias sob o manto da neutralidade atuando na formação de consensos em favor do capital.

À vista disso, a compreensão dessa dinâmica é fundamental para a análise de como os APHs constroem e veiculam discursos educacionais com o propósito de conformar ideologicamente estudantes e professores. Tais discursos são articulados de modo a alinhar suas subjetividades aos interesses do capital, assumindo papel central na reprodução e manutenção da hegemonia burguesa.

Na contemporaneidade, os APHs interferem nas políticas públicas, sobretudo introduzindo novas práticas e conceitos nas escolas públicas. A reforma do Ensino Médio, portanto, deve ser compreendida como uma manifestação dessa articulação hegemônica, na qual valores como protagonismo juvenil e empreendedorismo são promovidos sob uma perspectiva neoliberal, reforçando a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho e incentivando a lógica do individualismo.

Diante disso, a reforma educacional brasileira está intrinsecamente articulada aos APHs que promovem agendas educacionais alinhadas a interesses globais e mercadológicos. Os APHs, em especial, desempenham o papel de mediadores entre as demandas internacionais e as políticas nacionais, oferecendo soluções educacionais, projetos pedagógicos e financiamento para as reformas propostas.

Como expressão dessa “nova” forma de conduzir as políticas educacionais, destacam-se o ICE, o ISG e o Instituto Natura, que formam uma rede de organizações atuantes na reforma educacional, a qual inclui, entre suas ações, a articulação com governos estaduais e municipais para a implementação de suas agendas. Além disso, a internacionalização dessas práticas é evidente, pois os conceitos de governança global vêm sendo incorporados ao discurso educativo. Dessa forma, os APHs influenciam diretamente nas políticas educacionais ao apresentar

"soluções" fundamentadas em experiências internacionais, promovendo um modelo de gestão empresarial nas escolas públicas brasileiras.

Sob essa chave interpretativa, o ICE, o ISG e o Instituto Natura podem ser caracterizados como APHs, na medida em que articulam e difundem concepções de educação baseadas em valores burgueses. A atuação dessas organizações evidencia o movimento pelo qual o capital educa, dirige e orienta o Estado na formulação de políticas educacionais.

Essa lógica ganha força no Brasil a partir da Reforma do Estado iniciada na década de 1990. Conforme Souza e Carvalho (1999), esse período foi marcado pela adoção de mecanismos de mercado, que resultaram na redução da capacidade e autonomia dos Estados e municípios, aumentando sua dependência do poder central. Na análise de Martins (2018), esse modelo de condução das políticas públicas, em que a colaboração é induzida por leis de mercado, está presente nas ações de Responsabilidade Social Empresarial, como o trabalho voluntário (Souza, 2008). Um exemplo dessa dinâmica é o Instituto Natura, por meio do Programa “Crer para Ver”, cuja venda de produtos não atribui comissão ao Consultor Natura, sob a justificativa de que os recursos arrecadados com essa linha de cosméticos são integralmente aplicados em ações voltadas para a educação, como o Projeto Trilhas. Por sua vez, a empresa, em troca dessa “colaboração” com o Estado para o provimento de um serviço social, recebe incentivo fiscal.

No que se refere à atual reforma do Ensino Médio, que se insere na lógica da reforma do Estado voltada para atender aos interesses do capital, destaca-se uma série de dispositivos legais sancionados pelo Estado. Tais dispositivos autorizam os APHs a se articularem com diversos estados e municípios do país. Organizações como Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros, seguem sendo centrais no processo de formulação de propostas e no direcionamento das políticas educacionais no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Diante desse contexto, destacamos que nosso estudo se centra na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, em que o ICE, em parceria com o ISG e o Instituto Natura, ofertam o modelo “Escola da Escolha” como diretriz central dessa política.

Esse modelo, que inicialmente buscava reposicionar o Ginásio Pernambucano como referência em educação de qualidade, foi estrategicamente expandido como ideologia por APHs burgueses para outras regiões do Brasil, por meio do trabalho contínuo de mobilização de interesses do ICE junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais. Até o momento, a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e o mapa que segue mostra o âmbito de sua atuação no país e suas áreas privilegiadas de intervenção (Nunes, 2020).

Figura 1 – Atuação do ICE no Brasil (2025)

Fonte: ICE, 2025.

Desse universo apresentado no mapa, o ICE tem parceria direta com 19 secretarias estaduais e 23 municipais de educação pública. Nesse processo, os três APHs citados produzem materiais de formação docente, oferecem consultoria pedagógica e definem os eixos estruturantes do modelo – Escola da Escolha, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Sua atuação materializa a pedagogia da hegemonia, ao transformar o discurso capitalista em política pública educacional.

FUNDAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio insere-se em uma tendência mais ampla de transformação na condução das políticas educacionais no contexto neoliberal. No cenário educacional, a atuação de organizações privadas da sociedade civil, tais como fundações empresariais, institutos privados, organizações sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e outras entidades sem fins lucrativos que interferem diretamente na formulação de políticas públicas pode ser compreendida como parte desse sistema de trincheiras que protege os interesses do capital. Essa lógica tem raízes no pensamento do economista e filósofo Adam Smith (1723-1790), que formulou princípios do liberalismo econômico baseados na ideia de que a iniciativa privada e o mercado são motores essenciais para o desenvolvimento social e econômico.

Smith (2021) defendia a ideia de que deveria haver total liberdade econômica para a iniciativa privada se desenvolver, sem intervenção do Estado. A livre concorrência entre os empresários regula o mercado, provoca a queda de preços, promove inovações tecnológicas necessárias para melhorar a qualidade dos produtos e aumenta o ritmo de produção (Smith, 2021). Suas ideias tiveram grande influência na burguesia europeia do século XVIII e foram de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo nos séculos XIX e XX.

Conforme Martins (2018), a ideia central do liberalismo econômico consiste na defesa da emancipação da economia em relação a qualquer influência externa, ou seja, na eliminação de interferências oriundas de qualquer meio sobre a economia. Isso se fundamenta na concepção de que o próprio mercado dispõe de mecanismos intrínsecos para autorregular-se, representados pela

chamada “mão invisível do mercado”. Essa mão invisível atua promovendo benefícios para toda a sociedade e impulsionando uma evolução generalizada, sem a necessidade de intervenção estatal direta nas dinâmicas econômicas.

Esses benefícios são anunciados, pelos APHs aqui analisados, como por exemplo do Instituto Natura, quando menciona a parceria com o Estado pela “transformação da educação”:

A construção de um mundo melhor começa com uma educação mais inclusiva e justa. Somente ela é capaz de abrir horizontes, ampliar a consciência e gerar oportunidades. Com essa crença, fazemos parte de uma rede formada pelo governo, secretarias municipais e estaduais de Educação, entidades nacionais, outros institutos e fundações ligados à educação, além da comunidade escolar, para promover a aprendizagem de todos, ao longo de toda a vida, apoiar a excelência na gestão pública da educação e fomentar a inovação em tecnologias educacionais. [...] esforço para que a educação de todos e para todos seja um valor na sociedade. Temos trabalhado em parceria com outros institutos e fundações, empresas, órgãos de governo e a própria comunidade escolar, buscando pontos de consenso que possam ser impulsionadores da transformação educacional necessária para a criação de uma sociedade mais justa e solidária (Instituto Natura, 2013, p. 3-4).

Nesse sentido, é possível observar os princípios liberais no discurso do Instituto Natura ao descrever que sua atuação no cenário educacional brasileiro é um “esforço para que a educação de todos e para todos seja um valor na sociedade”, para que seja entendida como uma “responsabilidade de toda a sociedade”, e não mais só do Estado (Instituto Natura, 2013). Uma vez que, no que diz respeito à educação, o liberalismo se opõe à tese da obrigatoriedade e do dever do Estado em ofertá-la, há um projeto do capital para a educação sustentado pela teoria liberal. Esse projeto se materializa historicamente por meio de políticas públicas educacionais planejadas e executadas mediante reformas político-econômicas, cujos princípios se metamorfoseiam e emergem em diferentes cenários socio-históricos. É o que Araújo e Rodrigues (2013) denominam de “velho transvertido de novo”, que visa à reprodução e manutenção das relações sociais de produção ensejadas pelo capital.

Portanto, a reforma do Ensino Médio insere-se no contexto da mercantilização da educação, processo no qual o ensino se transforma em mercadoria e passa a responder às demandas por eficiência e produtividade típicas do mercado. Segundo Martins (2018), desde os anos 1950, com a modernização econômica promovida pela industrialização, cresce a necessidade de maior qualificação dos trabalhadores, o que direciona as políticas educativas a priorizarem a relação entre formação e emprego. Nessa lógica, a educação formal passa a ser vista como um investimento seguro (Teoria do Capital Humano) e considerada um elevador social capaz de garantir empregabilidade e desenvolvimento individual (Oliveira, 2003).

Após a Segunda Guerra Mundial e em um contexto de Guerra Fria, os economistas despertaram um grande interesse pelas causas do crescimento econômico. Neste contexto, considerando-se importante a criação de um modelo de produção para impulsionar o desenvolvimento econômico, foram formuladas diferentes teorias referentes ao crescimento econômico, dentre estas se destaca o pensamento de Schultz (1971) de que o homem pode ser

considerado um capital, que estaria relacionado a uma produtividade econômica mais elevada. Dessa forma, as pessoas com mais instrução, educação e experiência poderiam produzir mais bens e consumo

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo (...). A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital (Schultz, 1971, p. 79).

Conforme Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano é apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento que cresceram amplamente nos anos após a Segunda Guerra Mundial. O mesmo tem ocorrência no âmbito mais específico das teorias educacionais, bem como no campo da administração e controle. A questão das relações trabalho-capital, administração do processo de trabalho, surge com novas abordagens. Trata-se de uma resposta necessária, de um lado a crescente mecanização, automação, com a ampliação de inversões do capital em grandes unidades de produção; e de outro lado, e em decorrência disso, pelas mutações que sofre o processo de trabalho.

À medida que o trabalho passou a ser reconhecido como um dos múltiplos fatores da produção, ao lado do acúmulo de capital e dos avanços tecnológicos, a educação começou a ser vista como um investimento essencial para aumentar a produtividade dos trabalhadores. A formação educacional é entendida como um meio de aprimorar conhecimentos, habilidades e competências, elevando a capacidade produtiva individual e coletiva. A concepção econômica de educação veiculada pelo capital humano não é uma “invenção da mente humana”, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista. Com base nessa concepção econômica de educação, o Estado é um conjunto de instituições políticas responsáveis pelo governo das sociedades; pelo marco regulatório, por uma defesa comum e por serviços sociais com o fim de contribuir para o funcionamento efetivo das redes institucionais econômicas e sociais.

Mészáros (2005) destaca que a subordinação da educação aos interesses do capital gera a desumanização dos processos educativos, que deixam de formar cidadãos críticos para formar trabalhadores submissos às lógicas do mercado. Nesse sentido, Montañó (2021) aponta que o “terceiro setor” funciona como uma ideologia utilizada para transformar a sociedade civil em instrumento para que o projeto neoliberal avance na reestruturação do capital, principalmente em áreas como a reforma da seguridade social. Essa estratégia neoliberal encontra respaldo na reforma do Ensino Médio, que se alinha a esse movimento ao reconfigurar a educação segundo tais interesses.

O processo de construção da Reforma do Ensino Médio deve ser compreendido historicamente por meio dos marcos regulatórios que o conduzem, evidenciando sua evolução ao longo de diferentes governos. Já na Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, observa-se a presença

dos princípios que viriam a fundamentar essa reforma, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Brasil, 2009). A proposta central do ProEMI é a defesa de uma “mudança inovadora” no currículo escolar, selada pela possibilidade de apresentarem propostas em acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, previsto em seu art. 4º (Brasil, 2009).

Dessa normativa surge também a designação “Projeto de Redesenho Curricular” (PRC), que sinaliza uma reformulação do Ensino Médio pautada em novos elementos pedagógicos, refletidos na introdução de componentes curriculares inovadores e orientadores. A partir desse marco, o Ensino Médio passou a ser estruturado conforme essas novas diretrizes pedagógicas, representando uma transformação significativa em sua organização curricular, pois

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (Brasil, 2013, p. 13).

Nessa linha histórica, em setembro de 2016, no Governo Michel Temer, foi sacramentada a reforma, com a Medida Provisória nº 746, tendo como pontos principais alterações no conteúdo, carga horária, a indicação dos itinerários formativos e inclusão de profissionais com notório saber para ministrar aulas (Brasil, 2016). Um ano depois, a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, de forma a estabelecer as diretrizes do Novo Ensino Médio, com as mudanças que deveriam ser feitas (Brasil, 2017). Já em 2018, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a partir da Resolução nº 3 em 21 de novembro, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018b). Assim, entre 2019 até 2022, deveriam todas as redes iniciarem a implementação do Novo Ensino Médio.

Todo esse processo de mudanças, particularmente a partir da Medida Provisória de 2016, enfrentou resistências estudantis e dos trabalhadores da educação. Em decorrência disso, já nas eleições presidenciais em 2022, o candidato do Partido dos Trabalhadores, Lula da Silva, indicou a proposta de revogação da reforma. Entretanto, ao assumir a presidência do país, em 2023, Lula passou a atuar na perspectiva de ajustes pontuais no Novo Ensino Médio. Em 11 de julho de 2023, foi promulgada a Portaria Nº 399, que teve como objetivo organizar uma consulta pública acerca da Reforma e possíveis melhorias para sua implementação (Brasil, 2023). O objetivo era aparentar que se tratava de uma mudança significativa para o atendimento do Ensino Médio, mas em essência se tratava do “velho transvertido de “novo” em prol do capital, conforme já mencionamos.

Por conseguinte, a Lei nº 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024 durante o governo Lula, promoveu alterações significativas na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2024). Além disso, essa nova legislação revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que tratava da reforma do Ensino Médio. As mudanças

introduzidas pela Lei nº 14.945⁶ estão alinhadas aos pressupostos legais atuais e determinam que as novas diretrizes para a organização do Ensino Médio devem ser implementadas a partir de 2025. Essa alteração reflete uma atualização normativa importante, consolidando um novo marco legal para a estruturação do Ensino Médio no Brasil, com impactos diretos na política educacional e na prática escolar.

Em suma, a trajetória histórica da reforma do Ensino Médio, analisada por meio do arcabouço legal, revela um processo contínuo de construção estrutural que atravessa diferentes administrações governamentais. Esse percurso evidencia que, em sua essência, a reforma tem como objetivo principal a flexibilização curricular, que, entretanto, visa sobretudo intensificar a articulação entre o ensino e as demandas do mercado de trabalho. Assim, o movimento reformista não apenas altera a organização pedagógica, mas também alinha o ensino médio às necessidades econômicas e produtivas, consolidando a integração entre educação e mercado como eixo central dessa política pública educacional.

Entre os principais aspectos da reforma, destacam-se a flexibilização do currículo, com a introdução de itinerários formativos, e o aumento da carga horária mínima anual, passando de 800 para 1.000 horas. Segundo o texto legal, os itinerários formativos permitem que os estudantes escolham áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional para aprofundarem seus estudos (Brasil, 2017). No entanto, a escolha desses itinerários é condicionada às ofertas da escola, que variam de acordo com as demandas regionais e as possibilidades econômicas de cada instituição. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser central no que se refere ao conteúdo mínimo obrigatório, restringindo a formação integral do estudante ao priorizar competências voltadas ao mercado de trabalho (Brasil, 2018a).

Do ponto de vista político, a reforma do Ensino Médio foi apresentada pelo Governo Temer (2016-2018) como uma solução para enfrentar os problemas estruturais dessa etapa educacional, tais como a evasão escolar e o baixo desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala (Lima; Maciel, 2018). A justificativa oficial foi que, ao aproximar o currículo das demandas do mercado de trabalho, a escola se tornaria mais atrativa para os jovens e os prepararia de forma mais eficaz para o mundo profissional (Benites; Rossi, 2016). Essa argumentação sustentava que a flexibilização curricular e a oferta de itinerários formativos permitiriam maior protagonismo dos estudantes, além de alinhar a educação às necessidades econômicas, buscando, assim, reduzir a exclusão e a reprovação.

⁶ Entre as principais alterações estão o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e destinação de 600 horas para os Itinerários Formativos (onde o aluno se aprofunda ou opta por formação técnica e profissional); a prioridade ao ensino presencial; a oferta de pelo menos dois itinerários formativos por escola; a obrigação de ter pelo menos uma escola pública noturna em cada município; estudantes matriculados em regime de tempo integral poderão utilizar uma parte da carga horária de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar; a expansão de matrículas em tempo integral deverá seguir critérios de equidade social, (inclusão de estudantes em condição de vulnerabilidade, negros, quilombolas, indígenas, com deficiência e do campo); benefícios a estudantes do ensino médio de escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo (bolsa integral no Programa Universidade para Todos (Prouni) e cota de 50% de vagas em instituições federais de educação superior; poupança do ensino médio, do programa Pé-de-Meia) (Brasil, 2024).

A análise crítica da Lei que institui a reforma do Ensino Médio evidencia como ela reflete e perpetua a lógica capitalista no sistema educacional, privilegiando interesses econômicos e reduzindo o papel emancipador da educação. Essa reforma pode ser vista como parte de um processo mais amplo de reprodução das relações de classe no capitalismo. Segundo Marx (2013), a escola, inserida nesse sistema, tende a formar mão de obra adaptada às necessidades do mercado, funcionando como um instrumento de manutenção da estrutura social vigente. Ao focar na preparação para o trabalho imediato, a educação deixa de ser um meio de emancipação e passa a servir aos interesses do capital. Além disso, a flexibilização curricular e a fragmentação do ensino médio, promovidas pela reforma, aprofundam desigualdades sociais e reduzem o acesso a uma formação integral e crítica, contribuindo para a segregação educacional e a consolidação de uma escola dual, diferenciada para classes sociais distintas.

Analisando a massificação de projetos voltados para a educação em nível médio, podemos afirmar que a concepção que subjaz a Reforma do Ensino Médio, conforme Martins (2018), está ancorada num dos papéis que foi atribuído à educação para o desenvolvimento, no nível ideológico, ou seja a empresa atribui o sentido de “Educação para a Construção de Sociedade Justa”: Educação como instrumento privilegiado para a “correção” das iniquidades existente na sociedade contemporânea. Alterando as pessoas, no período que são passíveis de internalizar hábitos duradouros, pensa-se alterar as relações sociais, construir uma sociedade nova. Papel atribuído à educação por meio da corrente de pensamento autoritário (com elementos para o sucesso a partir de condições fortuitas, resultado do próprio indivíduo - Mannheim); e pela corrente de pensamento liberal (educar para comportamentos esperados, potencialidades - Skinner), conforme Cunha (1980).

Sob essa análise, é importante destacar que a corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm motivações diferentes. A escola está para a atualização de potencialidades e fixação da motivação, mecanismo para redistribuir os indivíduos. Não para eliminar as diferenças entre os homens, mas para a construção de uma sociedade onde as posições sociais estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens. A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar toda uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento econômico (Cunha, 1980, p. 21).

A ideia central na concepção de educação presente na reforma do Ensino Médio, conforme Frigotto (2010), é a noção de que há uma relação direta entre o aumento marginal de instrução, treinamento e educação e o incremento da capacidade produtiva. O conceito de capital humano refere-se à quantidade ou grau de educação e qualificação adquiridos, representando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializam a capacidade de trabalho e produção. Dessa perspectiva, o investimento em capital humano é considerado rentável, tanto para o desenvolvimento das nações quanto para a mobilidade econômica individual (Frigotto, 2010, p. 45). No entanto, essa visão reduz a educação a um instrumento voltado prioritariamente para a eficiência econômica, obscurecendo seu papel emancipador e crítico.

Ao incorporar o conceito de empreendedorismo e enfatizar a formação técnica e profissional, a reforma desloca a centralidade da educação como um direito social para um caráter utilitarista, visando a produção de trabalhadores aptos a atender às demandas do setor produtivo.

Nesse sentido, a flexibilização curricular é, na verdade, uma segmentação dos estudantes: aqueles das camadas mais ricas podem acessar itinerários formativos voltados ao ensino superior, enquanto os estudantes das camadas populares têm sua formação direcionada para o mercado de trabalho, perpetuando a divisão social do trabalho. Isto nos remete a teoria da escola dualista.

Tal teoria, conforme Saviani (1999), entende que a escola aparenta ser unificada, mas na realidade é dividida em duas grandes redes que refletem a divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Essa dualidade atravessa toda a educação formal, incluindo o Ensino Médio, e tem como função principal formar a força de trabalho qualificada para atender às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que inculca a ideologia burguesa. A formação do trabalhador ocorre por meio desse processo ideológico dominante, que comanda o funcionamento do sistema escolar e contribui para a reprodução das relações sociais capitalistas, marginalizando a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o papel da escola, a partir da teoria da escola dualista, vai para além de legitimar e reforçar a ideologia burguesa: ela deve impedir o desenvolvimento da ideologia proletária e sua luta revolucionária, forjadas na prática cotidiana de resistência por meio de suas organizações e movimentos sociais (Saviani, 1999). É, pois, a essa ideologia que a escola dualista deve se opor. Para tanto, usa de uma organização separada da produção.

Gramsci (1999) contribui para essa análise ao discutir o conceito de hegemonia. Para o autor (1971), a educação é um dos aparelhos privados de hegemonia, que atua na consolidação do consenso em torno dos valores da classe dominante. No caso do Novo Ensino Médio, a introdução de uma formação voltada para o mercado reflete a hegemonia do pensamento neoliberal, que reduz a escola a um espaço de treinamento de habilidades para o mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral.

Martins (2018) aponta que a valorização das entidades do Terceiro Setor, aqui identificadas como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), integra a consolidação de uma orientação política conhecida como Terceira Via, desenvolvida na Inglaterra por Anthony Giddens como alternativa à social-democracia tradicional e ao neoliberalismo (Pires, 2015). Entre suas características estão o estímulo ao voluntariado, a transferência da responsabilidade pela execução direta das políticas sociais do poder público para a sociedade civil, e o incentivo à meritocracia.

Sob essa perspectiva, a estratégia consiste em justificar a desobrigação do Estado com um discurso envolvente, que a sociedade civil legitima ao assumir a execução das políticas sociais. Isso fortalece indiretamente o empresariado na educação, com a participação de instituições bancárias, grandes conglomerados empresariais e setores da mídia, que identificam grandes oportunidades de lucro ao exercer funções estatais relacionadas aos direitos sociais, estimulados pelo Estado por meio de incentivos fiscais e financeiros. Esse *modus operandi* é evidente nas estratégias dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) na reforma do Ensino Médio no Brasil, exemplificados pela atuação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, conforme será aprofundado na análise dos *slogans* a seguir.

SLOGANS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A fim de aprofundar a análise sobre a influência desses APHs na reforma do Ensino Médio, focamos na identificação e categorização dos *slogans* presentes nos sites do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Sonho Grande e Instituto Natura. Para isso, realizamos uma coleta sistemática dos *slogans* divulgados em cada aba, com o objetivo de avaliar como esses discursos reforçam e sustentam determinados valores e conceitos institucionais.

Em seguida, concentramos nossa interpretação qualitativa dos principais *slogans*, considerando não só seu significado explícito, mas também as mensagens implícitas que transmitem. Essa abordagem permitiu compreender de que forma essas instituições articulam suas identidades e estratégias discursivas para promover visões específicas sobre a educação no contexto da reforma. Os quadros a seguir apresentam essas delimitações.

Quadro 1 - Identificação dos *slogans* e termos representativos da ideologia do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

<i>Slogans</i>	Termos	Citações
Aprendizagem ao longo da vida Causa da Juventude Educação Integral Ensino de Qualidade Escola da Escolha Projeto de vida Protagonismo	Atitude Autonomia Competências Conhecimento Crise da Educação Crise do Ensino Médio Cuidado Desafio Formação integral Futuro Gestão Inovação Juventude Meritocracia Novo Solidariedade Sucesso Talentos	<p>A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu de um “acaso” e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco.</p> <p>O mais complexo foi resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas. Como ponto de partida, o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO, inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude.</p> <p>O “acaso” transformou-se num “caso” que vislumbrava uma “causa” muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude.</p> <p>O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida.</p> <p>Um novo jeito de ver, sentir e cuidar</p>

		<p>dos estudantes brasileiros.</p> <p>A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira.</p> <p>O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo.</p> <p>Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências.</p> <p>O ICE considera que uma formação integral é consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas.</p> <p>A combinação entre conhecimento e atitude, nas distintas dimensões da vida, é decisiva no sucesso do jovem.</p> <p>Para desenvolver esse currículo, o ICE considera a ampliação do tempo de permanência de todos – equipe escolar e estudante -, uma estratégia indispensável, afinal, para a construção de um Projeto de Vida, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma, portanto, capaz de tomar decisões baseada nos seus conhecimentos e valores; solidária, envolvendo-se como parte da solução de problemas e competente porque reconhece que o que aprendeu a durante a educação básica, não deve ser suficiente para a execução do seu Projeto de Vida e assim, ele deve continuar aprendendo ao longo da sua</p>
--	--	---

		vida.
--	--	-------

Fonte: Os Autores.

Quadro 2 - Identificação dos *slogans* e termos representativos da ideologia do Instituto Natura

<i>Slogans</i>	Termos	Citações
Aprendizagem ao longo da vida Aprendizagem de qualidade Crer Para Ver Educação com qualidade e equidade Educação de qualidade Educação de todas e todos para todas e para todos Protagonismo Juvenil Transformação sistêmica	<i>Advocacy</i> Colaboração Coletividade Crise da qualidade educacional Cultura de evidências Descentralização Engajamento Equidade Filantropia Flexibilização Inclusão e diversidade Movimento Educação Já Parceria Privatização Qualidade Redução de desigualdades Responsabilização Responsabilização Todos pela Educação	<p>Somos uma organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade para transformar a educação, sempre em busca de garantir aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens.</p> <p>Fomos criados em 2010 com o propósito de ampliar os investimentos em educação realizados pela Natura desde 1995 – investimentos que só são possíveis por meio da mobilização das Consultoras de Beleza Natura que vendem os produtos da marca Crer Para Ver e, assim como a Natura, abrem mão de seu lucro para que tudo seja investido na educação pública. (Dá para saber o montante de pessoas envolvidas e recursos auferidos?)</p> <p>Ao longo de todos esses anos, unimos esforços, corações e mentes a uma grande rede de pessoas que têm o sonho de que todas e todos tenham acesso a uma Educação de qualidade. Essa união já resultou em muitos projetos desenvolvidos, parcerias estabelecidas e milhões de beneficiados impactados.</p> <p>Essa Educação de todas e todos para todas e para todos. Que transforma a vida de crianças, de jovens e famílias. Essa Educação que faz do mundo um lugar bonito de viver. Precisamos fazer essa Educação acontecer. Todos aprendemos. Todos ensinamos. Todos somos responsáveis.</p> <p>O mundo só será justo, próspero e solidário quando a Educação for de todos e para todos. (O que está dito aqui? Que a grande questão é a educação e não o capitalismo)</p> <p>Fazer junto tem mais força.</p>

		<p>Respeitamos e valorizamos a diversidade. Esse termo é fundamental, junto com inclusão, solidariedade</p> <p>É preciso ousadia e flexibilidade para alcançar resultados.</p> <p>As Consultoras de Beleza Natura formam uma rede que pode transformar o mundo. (Isso não é uma crença, é uma ilusão para dificultar a compreensão... além disso, é uma exploração do trabalho das consultoras... valeria ver como isso ocorre de fato)</p> <p>Nos indignamos quando crianças e jovens não têm oportunidade de aprender.</p> <p>Por isso nós, do Instituto Natura, fazemos parte dessa grande rede voltada para a Educação.</p> <p>Essa rede diversa, formada por tantas pessoas e organizações que todos os dias atuam para garantir que crianças e jovens do Brasil frequentem escolas públicas de qualidade</p> <p>A agenda da Educação é sistêmica, por isso, não basta olharmos isoladamente para cada fase dessa jornada, é preciso um olhar para o todo. Acreditamos que a Educação é responsabilidade de todos e, como parte integrante de um ecossistema, temos como compromisso impulsionar as agendas que são centrais para a garantia de uma Educação com qualidade e equidade.</p> <p>Este é o nosso pilar guardião de todos os elementos que compõem e influenciam a jornada dos estudantes. Para isso, o nosso trabalho se constitui na forma de articulação e de parcerias estratégicas com organizações do terceiro setor educacional, mas tendo o setor público como o grande protagonista, responsável pela implementação das políticas públicas, visando uma transformação sistêmica.</p> <p>A nossa atuação com as principais agendas da Educação no Brasil está conectada com o movimento <u>“Educação Já!”</u>. Trata-se de uma iniciativa suprapartidária</p>
--	--	---

		<p>liderada pela organização <u>Todos Pela Educação</u>. Em 2018, este movimento reuniu um conjunto de medidas que visam elevar a qualidade e reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais do Brasil. Em 2022, o documento do <u>Educação Já!</u> foi atualizado de modo a considerar o amadurecimento de algumas políticas e a necessidade de abranger as pautas introduzidas ou agravadas pela pandemia de COVID-19.</p> <p>Atuamos com o apoio à implantação e expansão do Ensino Médio Integral (EMI), porque o cenário educacional brasileiro do Ensino Médio é alarmante:</p> <p>A cada 100 estudantes que ingressam na escola, apenas 69 concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Dos que conseguem concluir, 89,7% não têm aprendizagem adequada em Matemática e 62,9% não têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. (Fonte: <u>Anuário da Educação Básica de 2021 do Todos Pela Educação</u>).</p> <p>O jovem formado por uma escola de EMI é mais bem preparado para a continuidade da vida acadêmica, formação profissional e para a vida em sociedade. Há uma matriz curricular diferenciada, inclusão de disciplinas eletivas, projeto de vida, práticas experimentais entre outras, ofertando uma escola mais alinhada aos interesses dos estudantes, aumentando seu pertencimento à escola e em consequência seu engajamento.</p> <p>Na primeira frente apoiamos a implantação do modelo de EMI através de apoio técnico, estratégico e pedagógico aos estados parceiros, ou seja, estados comprometidos em oferecer uma educação de qualidade que transforma vidas aos seus estudantes.</p> <p>Desenvolvemos ações de Comunicação e Engajamento da política do EMI nos preocupando em incluir todos os personagens responsáveis pelo</p>
--	--	---

		<p>desenvolvimento e sucesso desta política no Brasil.</p> <p>Com a preocupação de formar comunidades que defendem a política, criamos desde 2021 o grupo dos Estudantes Porta-vozes do EMI e desenvolvemos ações de formação, compartilhamento de práticas de protagonismo juvenil, produção de peças de divulgação do EMI e aprofundamento em temáticas alinhadas aos interesses dos Porta-vozes.</p> <p>Nossas ações junto ao EMI são organizadas em duas frentes: Apoio à implantação, expansão e consolidação da Política EMI; <i>Advocacy</i>, comunicação e produção de conhecimento.</p>
--	--	--

Fonte: Os Autores.

Quadro 3 - Identificação dos *slogans* e termos representativos da ideologia do Instituto Sonho Grande

<i>Slogans</i>	Termos	Citações
<p>Educação pública de excelência</p> <p>Igualdade de oportunidades para todos</p> <p>Qualidade do ensino</p>	<p><i>Advocacy</i></p> <p>Colaboração</p> <p>Competências socioemocionais</p> <p>Desenvolvimento Integral</p> <p>Engajamento</p> <p>Filantropia</p> <p>Gestão escolar</p> <p>Igualdade</p> <p>Inclusão</p> <p>Inovação</p> <p>Novas práticas pedagógicas</p> <p>Parceria</p> <p>Política de evidências</p>	<p>O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo.</p> <p>Apoiamos as secretarias de educação na implementação e expansão do Ensino Médio Integral com revisão de governança e aplicação de ferramentas, o que otimiza processos, facilita o planejamento logístico e de infraestrutura, além de proporcionar o uso mais eficiente dos recursos públicos.</p> <p>Auxiliamos as redes escolares na implementação de um modelo inovador centrado no desenvolvimento integral dos estudantes a partir da formação de professores e equipes escolares em novas práticas pedagógicas e da adoção de metodologias de gestão escolar.</p> <p>Desenvolvemos uma agenda pública de disseminação de conhecimento sobre o</p>

		<p>Ensino Médio Integral para engajamento de gestores públicos, legisladores, especialistas, famílias e estudantes a favor do modelo EMI como solução transformadora para o Ensino Médio.</p> <p>Realizamos pesquisas e avaliações sobre os resultados diretos e indiretos do Ensino Médio Integral em diferentes variáveis como aprendizagem e desenvolvimento de competências socioemocionais, fluxo escolar, indicadores socioeconômicos e satisfação de estudantes, responsáveis e professores.</p> <p>NOSSA MISSÃO – Escalar projetos com evidência de alto impacto na educação básica brasileira.</p> <p>NOSSO SONHO GRANDE – Igualdade de oportunidades para todos por meio da oferta de uma educação pública de excelência.</p>
--	--	---

Fonte: Os Autores.

Identificamos um conjunto de *slogans* adotados pelos APHs como pilares centrais da reforma do Ensino Médio. Esses conceitos, apesar de aparentemente neutros, carregam uma série de implicações ideológicas que merecem ser desveladas criticamente. A análise nos permite afirmar que nesse processo ganham destaque três *slogans* voltados especificamente para o controle ideológico da população jovem: protagonismo juvenil, projeto de vida e escola da escolha. Em essência, esses são os principais conceitos norteadores da reforma do ensino médio brasileiro.

Esses *slogans* funcionam como dispositivos discursivos de hegemonia. Conforme Evangelista e Shiroma (2009), o uso reiterado de expressões de “aura positiva” como inovação, escolha, protagonismo buscam mascarar os conflitos de classe e promover uma adesão às reformas educacionais. “Escola da Escolha” evoca a ideia de liberdade, mas pretende ocultar as restrições materiais impostas aos estudantes da classe trabalhadora. “Projeto de Vida” desloca a responsabilidade pela inserção social para o sujeito individualizado, tendo em vista converter desigualdades estruturais em falhas pessoais. “Protagonismo Juvenil”, por sua vez, sugere autonomia e participação, mas frequentemente significa a internalização de valores gerenciais e a responsabilização dos jovens por sua própria condição.

Na prática, esses enunciados operam como para naturalizar a direção moral e intelectual exercida pela burguesia sobre as classes subalternas. Ao serem apropriados pelo Estado e difundidos nas escolas públicas, tornam-se instrumentos de conformação do senso comum, buscando converter a escola em um espaço de reprodução do ideário neoliberal. Em suma, inserem-se no que Gramsci (2001) caracteriza como “educação do consenso”.

O “protagonismo juvenil”, baseado na ideia de que os estudantes devem ser agentes ativos de suas trajetórias educacionais e profissionais, é amplamente defendido pelos APHs. No entanto, quando inserido no contexto neoliberal da reforma do Ensino Médio, esse protagonismo frequentemente tenta obscurecer as desigualdades socioeconômicas que limitam as oportunidades para muitos jovens, em especial os da classe trabalhadora. A ênfase em uma ação individual reforça uma lógica meritocrática, na qual o sucesso é atribuído exclusivamente ao esforço pessoal, desconsiderando os desafios estruturais enfrentados por esses estudantes.

O conceito de “projeto de vida” incorporado na reforma do Ensino Médio está diretamente relacionado à formação de indivíduos que se adequem às demandas do mercado de trabalho, promovendo valores como o individualismo e a competitividade. Harvey (2005) discute como a neoliberalização transforma a moralidade social em moralidade de mercado, responsabilizando cada indivíduo por seu próprio destino. Nesse contexto, o “projeto de vida” não se limita à escolha profissional, mas busca ampliar a percepção das possibilidades futuras dos estudantes, estimulando o autoconhecimento, o planejamento pessoal e o protagonismo juvenil.

A lógica do “projeto de vida” se articula com a noção de “escola da escolha” na reforma do Ensino Médio, a qual responsabiliza os jovens pelas suas escolhas e trajetórias, promovendo a ideia de que eles devem traçar metas pessoais e profissionais desde cedo, alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Incentivado pelos APHs, esse conceito enfatiza o individualismo e a competitividade, mas muitas vezes tendem a encobrir as desigualdades estruturais que limitam oportunidades para grande parte dos estudantes. Assim, reforça-se uma narrativa meritocrática na qual o jovem é o único responsável pelo seu sucesso, enquanto o Estado é eximido de garantir direitos fundamentais.

Tais *slogans* contradizem o que Freire (1970) preconiza em sua abordagem pedagógica libertadora, ao enfatizar que a verdadeira emancipação dos sujeitos educacionais não ocorre por meio da responsabilização individualista, mas por meio da conscientização crítica coletiva: “A educação, como prática da liberdade, implica na negação da concepção bancária da educação, pois a libertação só é possível quando os oprimidos reconhecem seu papel na transformação social” (Freire, 1970, p. 48). Destacamos a crítica à superficialidade desses *slogans* que buscam responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou fracasso, desconsiderando as desigualdades estruturais e históricas. Marx e Engels (1932, p. 64) em suas análises das relações de produção, também oferecem uma crítica à ideologia que sustenta essas iniciativas de “autonomia”: “As ideias dominantes em qualquer época são as ideias da classe dominante”.

Em essência, os APHs atuam para instituição da formação humana de acordo com os interesses do capital. Nesse sentido, há uma lógica formativa pautada na culpabilização individual. Assim, o empreendedorismo é difundido como solução para problemas de empregabilidade, estimulando a autonomia e a criatividade dos estudantes, mas sem reconhecer a precarização do trabalho e as condições adversas enfrentadas. De acordo com Dardot e Laval (2013), essa visão neoliberal transforma os indivíduos em “empresas de si mesmos”, responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso, legitimando um sistema que desloca para o trabalhador a responsabilidade pela precarização das condições laborais. Dessa forma, o “projeto de vida” e o empreendedorismo

funcionam como dispositivos que moldam subjetividades alinhadas à lógica do mercado, naturalizando desigualdades e reforçando a governamentalidade neoliberal na educação.

Em síntese, compreender o papel desses institutos como APHs implica reconhecer que a disputa educacional contemporânea não se limita à gestão administrativa ou à política curricular. Ela é, fundamentalmente, uma disputa pela hegemonia cultural e moral. Os *slogans* analisados são, portanto, expressões condensadas dessa luta – instrumentos de convencimento e de formação do consenso. Ainda que operem, sobretudo, no nível simbólico, para produzir uma escola que ao invés de emancipar, ensina ao consenso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou os principais *slogans* difundidos por APHs, como o ICE, o ISG e o Instituto Natura, e implementados na reforma do Ensino Médio no Brasil. Longe da neutralidade e de ser pautada exclusivamente por necessidades educativas e sociais, a reforma reflete a lógica do capital que perpetua desigualdades estruturais e reforça a subordinação da escola às demandas do mercado, de modo a moldar os jovens para atender a uma mão de obra flexível e adaptada.

Dito isso, ao analisar os *slogans* centrais "protagonismo juvenil", "projeto de vida" e "escola da escolha", percebe-se que esses conceitos, apesar de sua aparência neutra ou até positiva, são utilizados para construir uma narrativa alinhada à lógica neoliberal. Embora tenham um sentido discursivo de promover o empoderamento e a autonomia, esses conceitos servem para transferir a responsabilidade do Estado para o indivíduo, reforçando a meritocracia e naturalizando as desigualdades socioeconômicas que limitam as oportunidades para muitos estudantes, especialmente os da rede pública.

Assim, esses *slogans*, em sua função discursiva, contribuem para a reprodução das relações de classe e para a conformação das subjetividades juvenis segundo os valores dominantes do capitalismo contemporâneo. Quando *slogans* como “*Escola da Escolha*”, “*Projeto de Vida*” e “*Protagonismo Juvenil*” tendem a orientar a política educacional, há uma condução da ideologia neoliberal, para deslocar a responsabilidade formativa para o indivíduo, com a tentativa de apagamento da percepção das contradições estruturais do capitalismo.

Portanto, a educação deixa de ser vista como um direito inalienável e passa a ser instrumentalizada na reprodução de uma retórica neoliberal, mediada pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que visa principalmente à formação de mão de obra barata e flexível. Sob um discurso de Educação Baseada em Evidências (EBE), as instituições de ensino se adequam a uma nova função, ajustada e adequada aos ditames ideológicos. Ao promover conceitos como protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo, a reforma do Ensino Médio reforça a adaptação dos indivíduos às condições impostas pelo capitalismo, comprometendo o papel emancipador da educação. Se reproduz, então, um discurso capitalista que se ancora de longa data na educação brasileira, mas agora com uma nova roupagem.

Embora apresentada sob o verniz de modernização e inovação educacional, a reforma na prática aprofunda as desigualdades no processo de ensino-aprendizagem, ao fortalecer interesses

privados dentro do setor público. Por fim, apesar da intenção declarada de adequar o Ensino Médio às demandas do século XXI, a influência dos APHs suscita importantes questionamentos sobre quem realmente se beneficia dessas mudanças e quais são as suas consequências para a educação pública no país.

REFERÊNCIAS

BENITES, Afonso; ROSSI, Marina. **Apresentado às pressas, plano de Temer para ensino médio acende debate entre especialistas**. El País (Brasil), Brasília/São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category-slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14945.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5191-portaria971-09-outubro-2009-pdf&category_slug=outubro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/programa-ensino-medio-inovador-documento-orientador,b0ccf616-47ac-49f3-b901-33df7d50a8ce>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/index.php/mare-ministerio-da-reforma-do-estado/documents-of-the-1995-managerial-reform/7181-121>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538>. Acesso em: 15 out. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1980. 293 p. (Educação em questão).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. 2009.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e trabalho: perspectivas para a formação humana**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Volume secondo, Quaderni 6-11. Torino: Einaudi editore, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Instituto Natura 2013**. São Paulo: Instituto Natura – Bem Estar Bem, 2013. 52 p. Disponível em: https://static.natura.com.br/static/relatorio/pdf/2013_institutonatura.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 20 out. 2025.

MARTINS, Áurea Peniche. **A responsabilidade social empresarial (RSE) na educação por meio do Projeto Trilhas do Instituto Natura no município de São Miguel do Guamá (PA)**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEAUREAPENICHEMARTINS.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Boitempo, 2013. Publicado originalmente em 1867.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Die deutsche Ideologie**. Moscou: Institut Marx-Engels, 1932.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. O “terceiro setor” como uma nova modalidade de intervenção social: o retiro do direito de cidadania e o dever do Estado. **Revista de Direito Administrativo, Infraestrutura, Regulação e Compliance**, São Paulo, v. 5, n. 16, p. 133–151, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/3778>. Acesso em: 20 out. 2025.

NUNES, José Almir Viana. **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, 167 f. 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117781>. Acesso em: 23 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 105 p.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimento em educação. São Paulo: Zahar, 1971. p. 79.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações – edição integral**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2021. 1. ed. ISBN 978-6556600420.

Recebido em: 23 de outubro de 2025

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025