

PERFORMATIVIDADE E ATUAÇÃO EM UM MOMENTO RITUAL DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Éder da Silva Silveira¹
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza²

Resumo: O artigo visa compreender os principais elementos que constituem a performatividade manifesta em uma audiência pública do Conselho Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul, vista como um momento ritual da atuação do Novo Ensino Médio. Metodologicamente, resulta de pesquisa sobre os processos em curso relativos à atuação do Novo Ensino Médio, estabelecido pela Lei 13.415/2017. Destacam-se como principais elementos da performatividade manifesta na audiência pública a negação e o silenciamento da historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e de sua dualidade estrutural, assim como a fabricação do consenso da inovação na nova arquitetura curricular, marcada por itinerários formativos e pela figura do Projeto de Vida.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Performatividade; Estado, políticas e educação.

Performativity and enactment in a ritual moment of the New High School in Rio Grande do Sul State

Abstract: The article aims to understand the main elements that constitute the performativity manifested in a public hearing of the State Council of Education of the state of Rio Grande do Sul, seen as a ritual moment of the performance of the New High School. Methodologically, it results from research on the ongoing processes related to the performance of the New High School, established by Law 13.415/2017. The main elements of the performativity manifested in the public hearing are the denial and silencing of the historicity of high school, its BNCC and its structural duality, as well as the manufacture of the consensus of innovation in the new curricular architecture, marked by training itineraries and the figure of the Life Project.

Keywords: New High School; 93Performativity; State; Politics and Education.

1 Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: eders@unisc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

2 Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: nayolandaclas@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7461-713X>

O NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: PALAVRAS INICIAIS

O Ensino Médio na América Latina tem sido alvo de políticas educacionais e reformas curriculares que, nos últimos anos, buscam atender diferentes demandas e interesses, muitos oriundos de organismos internacionais/multilaterais e do chamado Terceiro Setor, particularmente de organizações privadas e públicas não estatais.

No Brasil, essa etapa da Educação Básica foi marcada por inúmeras reformas que não foram capazes de solucionar as dificuldades e as necessidades das juventudes, ou mesmo de abrandar os efeitos das contradições dos movimentos pendulares das políticas educacionais que levaram o Ensino Médio a alternar entre uma formação propedêutica e uma formação profissional.

Desde o processo de democratização pelo qual passou o Brasil no final da década de 1980, a construção de políticas educacionais, especialmente na Educação Básica, vem sendo influenciada por uma agenda global, protagonizada pelos principais Organismos Internacionais (OIs), como é o exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). (SILVEIRA; SOUZA, VIANNA; ALMEIDA, 2022, p. 10-11).

Além disso, diferentes desafios relativos à permanência e à qualidade social dos estudantes, bem como os referentes “à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do Ensino Médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro.” (SILVEIRA; MORETTI, 2017, p.30).

No caso brasileiro, observa-se que, com a Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, que produziu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, metas importantes do Plano Nacional de Educação (PNE) parecem estar inviabilizadas pelos cortes de verbas ou congelamentos de investimentos para a educação, realizadas pelo atual Governo Federal.

Como consta no artigo 36 da LDB, reformulada pela Lei 13.415/2017, o currículo do Novo Ensino Médio brasileiro foi dividido em duas partes. A

primeira será determinada pela Base Nacional Comum Curricular, enquanto a segunda será composta por “itinerários formativos” vinculados às áreas do conhecimento linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

O novo texto da LDB informa que são os sistemas e instituições de ensino que oferecerão um número mínimo de itinerários que deverão ser escolhidos pelos jovens, isto é, as alterações asseveram que os itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, [n.p.]). Como efeito prático, cada Estado, rede e instituição de ensino é que definirão qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecido(s).

Portanto, não é possível falarmos de escolha pelo jovem. Na verdade, o fato de o Estado divulgar a existência de diversos itinerários pode gerar uma grande frustração para jovens que não terão a sua disposição aquele almejado. A fim de exemplificar, imaginemos a situação em que um jovem estuda(rá) em uma escola que não disponibiliza o itinerário formativo de sua preferência e, por não ter condições de se deslocar para outra escola que o ofereça, será, literalmente, obrigado a cursar um dos itinerários ofertados pela escola local (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018).

No Rio Grande do Sul (RS), em 2019, o Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415/2017 começou a se materializar em escolas-piloto da rede pública estadual de ensino, indicadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação a partir de critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Foram escolhidas cerca de 300 escolas-piloto, divididas em grupos de 10 por Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) publicou, em 3 de dezembro de 2019, a Portaria 293 que, entre outros aspectos, instituiu implementação imediata do Novo Ensino Médio a partir de 2020. Nesse aspecto, a Lei 13.415/2017, no que tange à previsão de implementação, assevera que

[...] os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2.º, 3.º e 4.º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base

Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017, [n.p.]).

Dessarte, no estado do RS, em vez do Novo Ensino Médio iniciar após ampla escuta da comunidade escolar e depois de um período mais extenso para atividades experimentais referentes à nova estrutura curricular, começou em 2020, antes mesmo de ser concluído e publicado o novo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Tal situação provocou manifestações do CPERS Sindicato e do Conselho Estadual de Educação. Em 19 de dezembro de 2019, em uma nova portaria (Portaria n.312), a SEDUC-RS regulamentou o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da rede, impondo uma única forma de apresentá-los, em notas de 0 a 10, sem envolvimento das comunidades escolares e desconsiderando o que muitas escolas já haviam construído e definido acerca da avaliação.

Nesse contexto, a processualidade do Novo Ensino Médio foi sendo marcada por diferentes arenas de conflitos, alguns ferindo a autonomia da escola e sua gestão democrática. Nelas ganham destaque movimentos do Conselho Estadual de Educação que, em 20 de dezembro de 2019, publicou uma portaria e uma resolução manifestando contrariedade com as portarias da SEDUC-RS, pedindo suas revogações, o que não foi atendido por parte do governo do Estado.

Colaborando com uma rede nacional de pesquisa sobre o Novo Ensino Médio, iniciamos procedimentos de investigação visando compreender a processualidade dessa política educacional no âmbito do estado do RS, particularmente na região do Vale do Rio Pardo. Neste artigo, desenvolvemos algumas reflexões a respeito da atuação do Novo Ensino Médio partindo da análise de registros de um momento ritual (BALL, 2010): uma audiência pública do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS), ocorrida na região de estudo, em agosto de 2019. O público incluía representantes de redes e escolas públicas e privadas de, aproximadamente, 18 municípios.

Antes de passarmos para a seção de análise e reflexão, vale pontuar que, teoricamente, partimos de uma abordagem pela qual a Lei 13.415/2017 não é vista apenas como “uma política”, mas como uma processualidade que constitui políticas e por elas é igualmente constituída. Para além da implementação,

partilhamos da perspectiva de que nenhuma política será simplesmente “implementada”, pois acreditamos que há uma distância muito grande entre sua formulação e sua prática. Desse modo, a perspectiva teórica integra a abordagem da atuação da política (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016).

De acordo com a análise de Lopes (2016, p.6), “a teoria da atuação aprofunda questões apresentadas em toda obra de Stephen Ball e tem não apenas uma potência analítica, mas contestadora”, pois “questiona centralmente os processos performativos nas políticas, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos”. Nessa perspectiva, interessa mais “explorar as maneiras pelas quais diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações.” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p.18).

Vale antecipar que não se tem como objetivo esgotar as dimensões de análise que o tema e os dados aqui apresentados possibilitam. Partindo da premissa de que a performatividade também se manifesta em momentos rituais (BALL, 2010) e que, como uma tecnologia de políticas, envolve e se ancora em valores, culturas e modos de regulação das/nas políticas, o objetivo é compreender quais são os principais elementos que constituem a performatividade manifesta em uma audiência pública do CEED-RS, vista como um momento ritual da atuação do Novo Ensino Médio. Metodologicamente, processualidade aqui significa o enfoque nos processos em curso relativos à experiência da atuação do Novo Ensino Médio. Para tanto, examinaremos certos da narrativa de uma conselheira que palestrou por cerca de 30 minutos na audiência pública sobre o Novo Ensino Médio. A narrativa foi gravada com autorização da presidente do CEED-RS que compunha a mesa e, posteriormente, transcrita para fins de análise e escrita do presente artigo. Após transcrição, a análise incluiu o exercício de fragmentação, categorização e interpretação da referida cena.

OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE SUSTENTAÇÃO DA ATUAÇÃO E DA PERFORMATIVIDADE DA POLÍTICA EM UMA CENA DO CEED-RS

O CEED é um órgão de Estado, e não de governo. Ele tem uma função bastante estratégica por ser um órgão de caráter fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. No estado do RS, o

“Conselho Estadual de Educação, previsto na Constituição Estadual de 1935, foi criado pelo Decreto n.º 6.105, de 25 de novembro de 1935”, tendo seu regimento interno aprovado pelo Decreto 6.192, de março de 1936 (RIO GRANDE DO SUL, [s.d.], [n.p.]). Desde sua instituição, diversas leis realizaram alterações quanto à composição, funcionamento e atribuições do CEED-RS.

O CEED-RS é, também, uma instituição importante quanto à gestão democrática do Sistema Estadual de Ensino, tendo em vista que sua composição integra diferentes segmentos e setores da comunidade escolar e da educação estadual, incluindo representação do Poder Executivo. Por essa razão, há de se considerar que existe uma pluralidade de ideias e concepções em seu interior, embora nem sempre estejam visíveis posicionamentos contrários àqueles que se tornam públicos. Assim, a narrativa de uma conselheira sobre o Novo Ensino Médio, ao mesmo tempo que não reflete a pluralidade de pensamento dos diferentes segmentos que compõem esse órgão de Estado, tem efeito público na medida em que exprime uma posição oficial da instituição. O CEED-RS representa um dos agentes públicos relacionados à processualidade do Novo Ensino Médio.

Desse modo, trouxemos neste artigo a narrativa de uma cena específica sobre a atuação do Novo Ensino Médio, que se dá em uma audiência pública do CEED-RS, porque acreditamos que ela permite tornar visíveis alguns elementos da performatividade pela qual a atuação do Novo Ensino Médio ocorre no campo da prática. Conforme explicou Ball (2010, p. 38), a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Ela é um mecanismo-chave da gestão neoliberal, que inculca e estimula nos indivíduos *performances* de trabalho e reconhecimento por meio de medidas de desempenho e produtividade, de modo a exteriorizar “o discurso que o conhecimento é valorizado na medida de sua utilidade prática para o sistema produtivo de capital.” (TREVISOL; BECHI; LESNIESKI, 2022, p. 179).

Para Ball (2014), ela é uma técnica integrante de inter-relações que funciona como uma gestão *hands-off*, possibilitando o controle de “qualidade” por julgamentos e comparações, monitorando o desenvolvimento das atividades. Ao mesmo tempo, ela consiste em atitudes baseadas “na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de

trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser.” (BALL, 2010, p.37).

Nessa perspectiva, podemos relacionar a audiência pública do CEED-RS como um acontecimento ritual que revela alguns elementos de funcionamento da performatividade. Segundo Ball (2010), entre as engrenagens da performatividade estariam os momentos ou acontecimentos rituais – que cumprem a função de naturalizar os discursos de controle –, assim como os acontecimentos de rotina, nos quais também são mobilizados os elementos dessa tecnologia.

O fato é que a utilização de um discurso carregado de incentivos à performatividade pode condicionar os sujeitos em determinada processualidade de uma política educacional. Nesse sentido, Ball (2014, p. 64) explica que “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, professores, alunos responsáveis e empreendedores”, e a escola precisa oferecer os mecanismos que possibilitem o desenvolvimento dessas características.

No caso dos professores, alguns fatores têm os condicionado à cultura da performatividade, a saber: “a flexibilização e a precarização das condições de trabalho; a formação do sujeito empresarial; e as tecnologias políticas de privatização e empresariamento da educação.” (TREVISOL; BECHI; LESNIESKI, 2022, p. 175). Assim, assinalamos a importância de observar e examinarmos acontecimentos rituais, analisando a presença de mecanismos neoliberais. O próprio Ball (2014, p. 66) alerta: “a performatividade ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas”.

Assim sendo, o primeiro elemento que emerge na fala da conselheira é a negação e o silenciamento da historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e da dualidade estrutural que historicamente o acompanhou. Sua narrativa apresenta o Novo Ensino Médio por uma perspectiva de linha do tempo contínua e regularmente progressiva, em que a reforma atual é exibida como uma consequência natural. Com uma apresentação de *slides* e com o uso de uma linha do tempo, a conselheira destacou: “Não é de hoje que estamos refletindo como nação a respeito do Ensino Médio. Muitas ações, implantações e experiências de Ensino Médio foram adotadas para chegarmos a esse momento.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.]). A respeito da BNCC, cuja historicidade também foi silenciada, enfatizou a defesa de um ensino centrado

em competências distribuídas nos seguintes eixos: cognitivas e culturais, comunicativas e tecnológicas, socioemocionais e protagonismo juvenil. A conselheira asseverou:

Quando eu sou competente? Quando eu tenho conhecimento. Conhecimento é o saber. **Quando utilizo esse conhecimento e coloco-o em movimento para fazer, para pôr em prática**, para transformar em algo concreto. Quando utilizo essa habilidade, esse saber, esse saber fazer [...] e saber fazer bem-feito, sabendo conviver, que são as atitudes, e sabendo ser, que são os meus valores. Somente dessa forma completa é que posso dizer que sou competente. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] - grifos nossos).

Sobre esse aspecto, convém ressaltar, como evidenciou Silva (2018a, [n.p.]), que “por trás de um discurso apresentado como ‘novo’”, o Novo Ensino Médio e sua BNCC “compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Nesse sentido, para compreender criticamente essa questão, faz-se necessário considerar, como Krawczyk (2014a; 2014b) e Silva (2008; 2015, 2018a; 2018b) têm demonstrado, que o Ensino Médio, com mais de 28 mil escolas e milhões de alunos matriculados no País, passou a ser um nicho importante para o mercado e, por essa razão, tornou-se alvo de reformas e políticas curriculares baseadas em uma perspectiva economicista. Apple (2003, p. 45) expõe que, em contextos como esse, a classe empresarial encontra um ambiente propício para difundir suas ideias, visto que o mundo é posto como “intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente”.

Essa perspectiva, por sua vez, produz uma formação administrada, baseada em competências, competição e competitividade, assim como enfatiza o utilitarismo do “saber fazer”. Ocorre uma apropriação em defesa da escola pública gratuita e de qualidade pela classe empresarial, a qual “propõe que a solução está no mercado, e não na gestão democrática e na construção participativa de alternativas” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 37), o que resulta na

[...] captura da subjetividade do trabalhador, sobretudo a partir do aprofundamento da instabilidade e da responsabilização (*accountability*), estimula a disciplinarização da mão de obra, a consolidação do princípio da autogovernabilidade e a adaptação

dos indivíduos às coerções de mercado.” (TREVISOL; BECHI; LESNIESKI, 2022, p. 175).

Quando falou a respeito da ampliação da carga horária prevista no Novo Ensino Médio – de 800 horas anuais e 2.400 horas totais para 1.000 horas anuais e 3.000 horas totais até início de 2022 –, a conselheira assim se pronunciou:

A rede estadual já tem as 1.000 horas anuais no Ensino Médio. A preocupação maior nós vamos ter com o noturno. **O noturno já, historicamente, tem uma dificuldade com o cumprimento das 800 horas** em algumas escolas. No entanto, nós temos que ampliar para 1.000 horas anuais e 3.000 horas durante todo o Ensino Médio. E, também, como está ali dizendo [referindo-se a um *slide*], **temos que ampliar para mais**, progressivamente, **mas, lógico, onde puder acontecer**. E quero aqui registrar que surge a figura do EaD na lei, para justamente ajudar na administração dessa carga horária no noturno. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] – grifos nossos).

Vale destacar que o Ensino Médio público estadual no RS, desde o Ensino Médio Politécnico implantado em 2012 e em vigor até 2016, já cumpre as 1.000 horas anuais. O que merece ser pontuado é que houve uma naturalização tanto da particularidade do noturno quanto da falta de infraestrutura para que seja cumprido o dispositivo legal, aspectorelativizado com relação à realidade das escolas. Ao contrário do que disse a conselheira, a historicidade da etapa final da educação básica nos mostra que não é o noturno que tradicionalmentenão cumpre a carga horária total do Ensino Médio, mas, sim, o Estado que factuallymentenão executa a tarefa de garantir um Ensino Médio público com condições de permanência e justiça social. O Novo Ensino Médio é um projeto pensado particularmente para o diurno e, como veremos, para favorecer as relações da escola pública com o Terceiro Setor. De acordo com Silva (2018a, p. 3), a reforma que resultou no Novo Ensino Médio possui “a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica”.

O Novo Ensino Médio desconsidera as necessidades reais dos estudantes, tendo em vista que se limita ao discurso de uma empregabilidade e de uma suposta equidade, em detrimento do oferecimento de uma formação humana

integral (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018). A realidade é exposta por Silva e Scheibe (2017, p. 28), ao aduzirem que

[...] a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e, por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes.

O Novo Ensino Médio foi apresentado de forma “apaixonada” pela conselheira na audiência pública – “a paixão que adquiri pelo Novo Ensino Médio[...]”, diria ela, no início de sua narrativa –, e essa forma é conteúdo na medida em que cumpre um papel importante na fabricação do consenso, a qual, de forma geral, girou em torno da apresentação do Novo Ensino Médio como inovação e como escolha. O discurso da conselheira assemelha-se ao que Scherer (2021, p.166) classifica como um modelo de gestão típico de grandes empresas, “baseado em uma concepção de qualidade educativa pautada em menos custos e melhores resultados”.

Nesse contexto, a inovação acaba sendo um tema dependente das pressões exercidas sobre o sistema educativo (LAVAL, 2004). Dessarte, ela é definida como “uma norma de funcionamento para a organização escolar como para todas as instituições sejam quais forem sua natureza e seu objetivo, norma que é das empresas sobre o mercado concorrencial.” (LAVAL, 2004, p. 218). Consequentemente, ela traz para o âmbito educacional aspectos do mercado, que poderão influenciar o modo de ser dos sujeitos da escola, principalmente os estudantes, seja na escola ou no futuro local de trabalho. Nesse sentido, Klaus e Campesato (2019, p. 146), observam:

Para atender a tais “demandas contemporâneas”, experiências inovadoras propagam que o ambiente escolar deve ser amplo, flexível, interativo, com *design* diferenciado e móveis

customizados, a fim de preparar os alunos para os desafios da contemporaneidade. Dessa forma, o ensino de “competências” e “habilidades” parece imprescindível às escolas da atualidade. As chamadas “Competências para o século XXI” tornam-se, assim, mais do que uma tendência, um imperativo (KLAUS; CAMPESATO, 2019, p.146).

Assim, como inovação, o Novo Ensino Médio foi apresentado como uma solução para atender à BNCC e às demandas das juventudes. Esse caráter é justificado pela inclusão de um componente curricular, chamado “Projeto de Vida”, e pela organização de um currículo dividido em itinerários formativos que, em tese, serão escolhidos pelos/as estudantes. É importante esclarecer que a expressão “projeto de vida” é um dos conceitos que foi associado às recentes reformulações curriculares, o qual se vincula à responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho (BORINELLI; SILVA, 2020).

Segundo a conselheira, “o ideal é que o estudante passe por todos esses eixos em todos os itinerários”. Ela conceituou de formas distintas e contraditórias o “Projeto de Vida”: “seria o **instrumento que orientaria** o jovem no desenvolvimento de um projeto para a sua vida e que deverá auxiliar o jovem a se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] – grifos nossos). Em sua fala, também destacou:

O projeto de vida **surge para atender a formação integral** e pessoal do próprio estudante, ajudando-o na sua escolha, na visualização de sua vida, e na organização da sua via para a vida cidadã [...]. O projeto de vida **é um trabalho, é um componente, é um currículo** que é orientado para que o jovem possa se desenvolver. [...] eu aluno preciso me conhecer, preciso me organizar, saber quem eu sou, quais as minhas virtudes, quais as minhas limitações, quais as possibilidades de vida, o que eu posso ser para mim e posso ser para o outro e para o mundo. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] – grifos nossos).

Como podemos perceber, Projeto de Vida é tudo e nada ao mesmo tempo. De acordo com Borinelli e Silva (2020, p. 15), o Projeto de Vida contribui para “responsabilizar o indivíduo, unicamente, pelo seu sucesso e mérito, que na prática reforçam um discurso meritocrático e as desigualdades sociais existentes”. É considerado trabalho, componente curricular, currículo, autoconhecimento, desejo profissional, um instrumento para organizar a vida e

o futuro de um sujeito que, supostamente, não conhece a si próprio e não sabe o que quer de sua vida, um sujeito sem perspectiva e incapaz de saber dizer o que quer para si e do mundo. O Projeto de Vida é evocado de modo a produzir como efeito a ideia de inovação curricular e, com ele, o itinerário formativo imprime a novidade da suposta inovação: a ideia da escolha.

Sobre os itinerários, tanto a organização do itinerário quanto a do novo currículo devem estar pautadas, segundo o artigo 12 das DCNEM e Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018, pelos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processo criativo, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Na apresentação da conselheira, o itinerário formativo foi assim definido:

O que é um itinerário? É um **conjunto de unidades curriculares** que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos para prosseguir estudos ou para ingressar no mundo do trabalho e contribuir para a solução de problemas específicos da sociedade. [...] [Serve] para aprofundar o conhecimento... que o aluno vai optar pelo itinerário de acordo com o seu projeto de vida que será: [dá exemplo] eu farei o itinerário das áreas propedêuticas, se o meu objetivo for continuar os estudos no ensino superior. Agora se eu tiver interesse em logo ingressar no mundo do trabalho, eu então optarei por um itinerário que seja da educação profissional. Mas também poderei optar por itinerários que contemplem ambas as áreas. Na Portaria 1.432, o itinerário é um **conjunto de situações e atividades educativas** que os estudantes podem escolher [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] - grifos nossos).

O excerto sobre o itinerário formativo também revela um dos elementos de tradução e atuação do Novo Ensino Médio já citados anteriormente: a negação e o reforço da dualidade estrutural que historicamente acompanharam a etapa final da Educação Básica. Logo, entende-se que a divisão em itinerários, na medida em que fragmenta e reduz os conteúdos, resulta na negação do direito à educação, visto que impossibilita uma formação comum, tendo em vista que os estudantes não terão acesso ao conjunto global de conhecimentos (SILVA; SCHEIBE, 2017; BORINELLI; SILVA 2020), os quais foram construídos pela sociedade durante séculos (SILVEIRA; MORETTI, 2017). Na prática, isso só enfraquece o “sentido do ensino médio como educação básica, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum.” (SILVA, 2018a, p. 4).

A base do itinerário é a flexibilização, a “palavra de ordem” da reforma do Ensino Médio, como bem observaram Krawczyk e Ferretti (2017). Tal ideia ainda pode ser somada ao empreendedorismo, outro conceito que aparece no contexto de uma educação neoliberal, para formar um indivíduo capaz de se reinventar a todo tempo com o intuito de atender a lógicas mercantis (KRAWCZYK, 2014a; BORINELLI; SILVA, 2020).

A ideia fica evidente quando a conselheira salienta onde e como ocorrerão os itinerários formativos do Novo Ensino Médio:

Não vou ofertar aquilo que ninguém quer e que ninguém precisa. Precisa se estar atento às reais necessidades dos desejos e sonhos da juventude, das possibilidades que a escola tem para oferecer, isso é muito importante, não dá também para sonhar lá na escola e fazer ofertas do que **não há infraestrutura...** Mas teremos os parceiros! **Os parceiros irão nos ajudar a enriquecer o currículo da escola**”. [...] E os locais? O local natural de preferência é a escola, no entanto **podemos nos valer de inúmeras instituições credenciadas e, também,** um outro local que nós conhecemos muito e que agora a lei contempla: **o Ead.** 20% do diurno e 30% do noturno, especialmente na educação profissional. [...].(RIO GRANDE DO SUL, 2019, [n.p.] - grifos nossos).

Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), a ideia de flexibilização tem sido utilizada nas últimas décadas como oposição a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. O termo “é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36). No caso do Novo Ensino Médio, “flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.36). Reformas curriculares como a do Novo Ensino Médio abrem espaços para que o Terceiro Setor, com organizações privadas e sociais, interfira na Educação Básica sob o viés gerencialista. Desse modo, como observou Peroni (2012, p.52), cabe considerar que o Novo Ensino Médio surge em um contexto no qual “o Estado se retira das políticas sociais e as repassa para a sociedade, ocorrendo perdas de direitos”, o que torna necessário refletir sobre “os interesses de classes [que] perpassam sociedade civil e Estado”. De acordo com Peroni e Lima (2020, p. 5), o Estado deixa de ser o Estado provedor, regulador e torna-se o Estado empresarial, no sentido de mercado”. Segundo as autoras:

A institucionalização do novo neoliberalismo tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e des-solidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento. (PERONI; LIMA, 2020, p. 5).

Nesse cenário, e com um discurso que naturaliza a falta de infraestrutura da escola pública, permite-se que as chamadas parcerias, “que não têm compromisso com a democratização do processo, assumam a direção das políticas sociais, o que consideramos um retrocesso.” (PERONI, 2012, p. 52). As parcerias público-privadas surgem então como uma “faca de dois gumes”, tendo em vista que, ao mesmo tempo que o privado ganha destaque na direção e na execução das políticas, o público interfere, de modo a existir uma imbricação entre a esfera privada e a esfera pública e vice-versa. No entanto,

[...] o público não se resume ao Estado *stricto sensu* e o privado não se resume à sociedade civil, mas público-privado é dimensão de uma relação social que permeia o conjunto do Estado. Por isso, tomamos como pressuposto de nossa análise que as ações específicas do Estado *stricto sensu* ora são predominantemente de perspectiva pública, no sentido de atender aos direitos sociais e com a intenção de se voltar para todos e ora são predominantemente de perspectivas privadas (como políticas financeiras voltadas aos bancos, aos conglomerados empresariais ou às demais políticas públicas sob perspectiva privada). (SANDRI; SILVA, 2019, p. 30).

Assim, muitas vezes, ocorre uma inversão de papéis, de modo que o Estado restringe sua atividade no âmbito de regulação e fiscalização, enquanto determinadas entidades privadas criam, geram e executam as políticas públicas educacionais. E, mesmo quando essas entidades privadas não atuam diretamente sobre as políticas, agem de forma estratégica e manipuladora para definir a direção das políticas de educação. Em outras palavras, embora o ente público continue com a execução das práticas educacionais, existe uma transferência da competência quanto ao conteúdo e à organização das propostas para o setor privado.

Portanto, o processo de privatização pode acontecer de três maneiras: a) por meio da oferta, quando uma instituição privada assume a execução da

política pública; b) por via de direção, quando a instituição permanece pública, mas uma organização social influencia o Estado e assume a pauta educacional; e c) por uma via mista, que ao mesmo tempo define e executa (PERONI; OLIVEIRA, 2019). Deste modo, percebemos que a oferta da educação vem sendo direcionada para o aumento da competitividade econômica por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades decorrentes do modelo de Estado atual, o qual permite esse amplo processo de privatização. Cada vez mais, ela se sujeita aos pressupostos e prescrições normativas do economicismo. Nesse contexto,

[...] o Estado continua o responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas na educação, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas que introduzem a lógica mercantil, sob o pressuposto de contribuir para a qualidade da escola pública. (PERONI; LIMA, 2020, p. 3).

Souza (2021, p. 39) adverte que, “infelizmente, percebemos que a educação, nessa conjuntura, corre o risco de se tornar submissa às exigências da economia do saber, e os sistemas educativos podem ser transformados em sistemas de produção submissos à lógica da eficiência”. No mesmo sentido, Trevisol, Bechi e Lesnieski (2022, p. 169) dispõem que “a nova ordem neoliberal, que se inicia no século XXI, organiza-se em torno de uma racionalidade que imputa a aceitação de práticas, comportamentos, ações e atitudes organizadas a partir do princípio da eficácia”.

Há tempo são observadas as influências privadas nos sistemas educacionais, bem como o desenvolvimento de uma cultura para a performatividade, a qual “atua como elemento solvente de determinados aspectos éticos e profissionais mediante políticas educacionais ancoradas em modos de regulação e controle tecnicistas” (TREVISOL; BECHI; LESNIESKI, 2022, p. 181). Isso posto, as redes de educação vêm naturalizando os hábitos da produção privada e, assim, a performatividade aparece e ganha destaque “como um dos atributos dessa educação, que origina efeitos mercantilizadores e produz a mensuração do valor de cada indivíduo e de cada organização no campo da avaliação, o que nos revela uma nova face do Estado no âmbito educacional” (SOUZA, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, Ball (2004, p. 1116) adverte que a performatividade “funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e ‘reelaborá-las’”.

Diante do exposto, percebemos que a cultura da performatividade, na prática, tem utilizado mecanismos de julgamento, comparações e exposição para controlar, porque não dizer “condicionar”, demonstrando que existe uma suposta necessidade de adequação ao modelo considerado padrão. Assim, ela se torna “um sistema perverso na medida que estimula nos indivíduos *performances* de trabalho e de reconhecimento através de medidas de desempenho, de produtividade e de competição.” (SOUZA, 2021, p.41). De acordo com Ball (2014, p. 67):

Tal mecanismo quando implantado no modelo educacional transfere para os sujeitos da escola, em especial o aluno, a responsabilidade pelo cumprimento de metas e resultados, pois “trata-se de transformar o indivíduo em uma empresa, como sugerido anteriormente, em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos.

A performatividade tende a produzir novos perfis, diminuindo as subjetividades e alinhando os interesses de alguns agentes. Segundo Trevisol, Bechi e Lesniewski (2022, p.173),

[...] o discurso da *performance* ganha forma, impondo a competitividade como elemento para a qualificação dos atores educacionais e das instituições. A organização, o funcionamento e os objetivos educacionais são externos às instituições educacionais.

Para se ter ideia da gravidade da situação e a fim de exemplificar, Ball (2001, p. 110-111) descreve as consequências geradas pelo arranjo entre a gestão, o mercado e a performatividade da seguinte maneira:

No seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. [...] (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores,

propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior[sic] anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros.

Por tais consequências, percebemos os prejuízos que podem ser ocasionados quando políticas educacionais são absorvidas pela lógica neoliberal e pautadas pela performatividade, entre eles o aumento de competitividade, de individualismo, de mal-estar e de “produtividade”. Scherer (2022, p. 128) alerta que, dependendo do projeto escolar, poderá ocorrer “uma banalização da concepção de qualidade educacional, do papel social do professor”.

De acordo com Borinelli e Silva (2020, p. 16), a privatização definitivamente reflete no próprio direito à educação e na concepção pedagógica adotada, abrindo “caminhos para a expansão do processo de empresariamento da elaboração das políticas educacionais”. Por fim, Ball (2014, p. 67), ao comentar os feitos da performatividade em educação, destaca que o primeiro objetivo acaba sendo o de “reorientar as atividades pedagógicas e acadêmicas para com aqueles que são susceptíveis a ter um impacto positivo nos resultados de desempenho mensuráveis para o grupo”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Destacamos como elementos da performatividade manifesta na audiência pública do CEED-RS analisada: a) a negação e o silenciamento da historicidade do Ensino Médio, de sua BNCC e de sua dualidade estrutural; b) a fabricação do consenso da inovação por meio da ênfase “apaixonada” na nova arquitetura curricular, marcada por itinerários formativos e pela figura do Projeto de Vida. Na essência, tais elementos representam flexibilização e revelam aquilo que aparentemente pode não se ver: que a recente reforma do Ensino Médio se dá em um momento de intensificação de “uma minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público.” (PERONI, 2012, p. 39). É um contexto que também favorece a proliferação desses “parceiros”, pois trata-se de um “gradativo aumento do número de instituições não estatais que se fazem presentes na relação entre Estado e Educação”, como concluíram Lima e Gandin (2017, p.744) ao analisarem a dispersão do poder do Estado na intensificação do gerencialismo nas políticas educacionais no Brasil.

Se a performatividade expressa na atuação da política em um momento ritual encoraja-nos a olhar apenas para o futuro, sem considerar a própria história, em uma espécie de negação da historicidade e de valorização da individualidade (“ser protagonista de sua vida significa olhar-se e olhar para frente”, como disse a conselheira), é urgente que façamos o contrário, que olhemos para o Ensino Médio pelo retrovisor, buscando encontrar formas para que o currículo da etapa final da Educação Básica não seja reduzido a campo de experimentação, e sim de experiência.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v.2, n. 35, p.37-55, maio/ago.2010.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016.
- BERNARDI, Liane Maria; BOROWSKY, Fabiola; MONTANO, Monique; SUSIN, Maria Otília. Os *thinktanks* liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, jul./dez. 2017.
- BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a

discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 69-86.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 2 jun. 2020.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, maio/ago. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade [on-line]**, v.35, n.126, p.21-41. 2014a. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 jun. 2020.

KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014b.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado- educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p.1-16, fev.2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educativa**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação-RS. [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1040/historico>. Acesso em: 2 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Audiência Pública do Conselho Estadual de Educação - RS sobre o Novo Ensino Médio**. 18.^a Sessão Plenária fora da sede. Santa Cruz do Sul, 28 de agosto de 2019.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre Público e Privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 28-50, jan. 2019. Disponível em: <http://www.univali.br/periodicos>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. Muriraquitã. **Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, jul./dez. 2021.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade e a fragmentação do trabalho docente na escola pública. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 38, jan./mar. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [on-line], v.34, e214130, 2018a.Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328430883_A_BNCC_DA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_O_RESGATE_DE_UM_EMPOEIRADO_DISCURSO. Acesso em: 2 jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018b. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, CheronZanini. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 25, p.30-35, maio 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o



reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei n.º 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. Disponível em: DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. **A escola da escolha**: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

TREVISOL, Marcio; BECHI, Diego; LESNIESKI, Marlon Sandro. A racionalidade neoliberal em ataque às políticas educacionais: a cultura do gerencialismo e da performatividade na educação superior. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 168-187.

Recebido em 15 de agosto de 2022

Aprovado em 13 de dezembro de 2022