

Expressões locais e tendências globais: uma comparação entre a reforma do ensino médio no Brasil e na Cidade de Buenos Aires

Expresiones locales y tendencias globales: una comparación entre las reformas del nivel secundario de Brasil y CABA

Local Expressions and Global Trends: A Comparison of Secondary Education Reforms in Brazil and the Autonomous City of Buenos Aires

Axel Kesler¹

Universidade de Buenos Aires - Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas

Julieta Heurtley²

Universidade de Buenos Aires

Resumo: O artigo analisa comparativamente as reformas do ensino médio desenvolvidas em contextos de governos chamados de novas direitas na Cidade de Buenos Aires (Argentina) e no Brasil. A partir da perspectiva de análise do ciclo de políticas e a ideia de Agenda Globalmente Estruturada para a educação, examinou-se documentos oficiais para identificar a incidência de atores transnacionais no seu desenho. Os resultados dão conta de três tendências em comum: a construção de um diagnóstico de crise a partir de avaliações padronizadas, o deslocamento da educação ao desenvolvimento de capacidades e a centralidade do projeto de vida. Concluiu-se que estas orientações redefinem o sentido do ensino médio e reconfiguram as formas de entender as trajetórias dos estudantes em relação com as transformações do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Reforma educativa; Novas Direitas; Brasil; CABA.

Resumen: El artículo analiza comparativamente las reformas de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Brasil, impulsadas en contextos de gobiernos de nuevas derechas. A partir del enfoque del ciclo de políticas y la noción de agenda globalmente estructurada para educación, se examinan documentos oficiales de las políticas para identificar la incidencia de actores transnacionales en su diseño. Los resultados muestran tres tendencias comunes: la construcción de un diagnóstico de crisis basado en evaluaciones estandarizadas, el desplazamiento hacia el desarrollo de capacidades y la centralidad del proyecto de vida. Concluimos con que estas orientaciones redefinen el sentido de la educación secundaria y reconfiguran las formas de concebir las trayectorias estudiantiles en relación con las transformaciones en el capitalismo contemporáneo.

¹ Mestre em Políticas Sociais, Universidade de Buenos Aires. Instituto de Investigações em Ciências da Educação, Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas (IICE-UBA/CONICET), Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: axkesler@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6053538430935318>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416>.

² Licenciada em Ciências da Educação, Universidade de Buenos Aires. Instituto de Investigações em Ciências da Educação (IICE-UBA). Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: julietahurtley@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6984-647>.

Palabras clave: Política Educativa; Nivel Secundario; Reforma educativa Nuevas Derechas; Brasil; CABA.

Abstract: This article comparatively analyzes the secondary education reforms in Buenos Aires City and in Brazil, developed in the context of new-right governments. Drawing on the Policy Cycle Theory and the notion of Globally Structured Agenda for Education, we examine official policy documents in order to identify the influence of transnational actors in their design. The results show three common trends: the construction of a diagnosis of educational crises based on the results of standardized assessments, the shift toward the development of skills, and the centrality of the life project. The article concludes that these orientations redefine the meaning of secondary education and reconfigure the ways in which students' trajectories are conceived in relation to transformations in contemporary capitalism.

Keywords: Educational Policy; Secondary Education; Educational Reform; New Rights; Brasil; CABA

Recebido em: 26 de março de 2026

Aceito em: 03 de junho de 2026

Introdução

Neste artigo, apresentamos os achados de duas pesquisas realizadas no âmbito do Programa Move La América da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), que tiveram como objetivo analisar comparativamente as reformas educativas para o nível secundário impulsionadas na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) e no Brasil³. A escolha destes dois casos surge a partir de uma questão sobre a orientação que adquirem as transformações educativas impulsionadas durante governos caracterizados como de novas direitas (Yannoulas, 2024). Interessa-nos investigar como se materializam tendências globais orientadas a atualizar a escola secundária frente às mudanças sociais e educativas em contextos de obrigatoriedade do nível.

No caso da CABA, este processo desenvolve-se como uma sucessão de três iniciativas impulsionadas pelo governo do PRO no âmbito de um reformismo permanente (Kesler; Pinelli, 2026): a Nova Escola Secundária (2013) estabelece os Desenhos Curriculares vigentes orientados para o desenvolvimento de capacidades; a Secundária do Futuro (2017) aprofunda essa linha, introduzindo mudanças no papel docente, na responsabilização estudantil, em

³ As investigações foram desenvolvidas em dois Estados distintos do Brasil: Axel Kesler em Brasília-DF, no âmbito do grupo de Trabalho, Educação e Discriminação, da Universidade de Brasília (TEDiS-UnB) dirigido por Sílvia Yannoulas; Julieta Heurtley, em Curitiba, no âmbito do grupo do Observatório do ensino médio da Universidade Federal do Paraná, dirigida por Mônica Ribeiro da Silva. Em ambos os casos, aprofunda-se na reforma impulsionada em nível nacional, considerando sua recontextualização em escala subnacional.

dispositivos de acompanhamento das trajetórias, trabalho interdisciplinar, inovação de formatos escolares, incorporação de tecnologias digitais e práticas laborais no último ano; e a Secundária Aprende (2024) flexibiliza a estrutura curricular, reorganiza conteúdos em espaços centrais (língua, matemática e língua adicional), laboratórios (ciências, alguns obrigatórios e outros eletivos) e oficinas (artes e educação física), incorpora habilidades socioemocionais, como eixo transversal, e hierarquiza áreas como língua e matemática. Por sua vez, no Brasil, a reforma inicia-se com a Medida Provisória nº 746 (2016) e consolida-se com a Lei nº 13.415 (2017) durante o governo de Michel Temer, após o golpe institucional contra Dilma Rousseff⁴. Esta política introduz um enfoque por competências, amplia a carga horária total, reduz a de algumas disciplinas científicas para incorporar conteúdos como Projeto de Vida e flexibiliza o currículo mediante itinerários formativos diversificados, dos quais o estudante cursa apenas um, e cuja oferta depende das redes estaduais, limitando a escolha estudantil. Uma abordagem comparativa destes casos nos permite vislumbrar tendências globais e particularidades locais nas propostas para reformar o ensino médio.

Para realizar esta investigação, efetuamos levantamentos e análises de documentos oficiais lançados no âmbito das reformas, bem como de bibliografia especializada nessas políticas e nas orientações promovidas por distintos atores em escala global. Articulamos esta estratégia com a validação intersubjetiva dos dados (Yannoulas, 2014), a partir de conversas durante as estadias no Brasil, com pesquisadores que vêm estudando essas questões.

Assumimos como hipótese que as reformas recentes no ensino médio inserem-se em uma tendência global que focaliza na centralidade dos estudantes, sua autonomia e sua trajetória individual em linha com as lógicas de gerenciamento próprias do capitalismo contemporâneo (Grinberg, 2015). Nessas estratégias são incorporadas novas tecnologias de governo voltadas para a conformação de um neossujeito (Laval; Dardot, 2013) capaz de se responsabilizar individualmente por seus próprios processos educativos.

Entre os achados de ambas as investigações, mencionamos que a participação de atores globais na produção de reformas educativas locais visibiliza-se na apropriação de um diagnóstico acerca dos desafios dos sistemas educativos e suas falhas, do deslocamento do enfoque por conteúdos para o ensino por capacidades, e a introdução de uma proposta de construção do projeto de vida vinculado a noções como o empreendedorismo, a liderança e as

⁴ Embora novas modificações tenham sido introduzidas durante a gestão atual de Lula desde 2023, interessa-nos aprofundar na proposta original impulsionada durante os governos das novas direitas.

habilidades socioemocionais. Sustentamos que esses processos resultam na individualização e na responsabilização dos estudantes sobre seus êxitos ou fracassos em sua trajetória.

O artigo está estruturado em três seções. Começamos delineando algumas considerações teórico-metodológicas de nosso estudo para avançar em uma segunda seção, de análise dos eixos centrais das políticas analisadas e os pontos comuns que estas apresentam, bem como o diálogo com as orientações de distintos atores globais para a educação. Por fim, apresentamos nossas conclusões finais.

Considerações teórico-metodológicas

Para analisar as tendências globais nas reformas do ensino médio, retomamos duas contribuições teóricas centrais. Em primeiro lugar, a de Stephen Ball, que desenvolve, junto com outros colaboradores, a abordagem do ciclo de políticas ou de trajetória da política. Entendemos a natureza dialética e não linear da construção das políticas educacionais, pois nelas intervêm uma multiplicidade de atores, de interesses e influências que incidem em sua definição, design e implementação (Bowe; Ball; Gold, 1992). A partir dessa abordagem, distinguem-se quatro níveis de análise: a política como discurso, a política como texto, a implementação da política e os efeitos. Por sua vez, diferenciam-se cinco contextos de produção das políticas: o de influência, o de produção dos textos das políticas, o da prática, o dos efeitos e o das estratégias políticas. Para os fins da presente análise, os dois primeiros níveis e os dois primeiros contextos são relevantes.

Por um lado, as políticas como discurso referem-se aos relatos políticos e aos modos de exercício do poder através da produção de verdades e conhecimentos (Ball, 2002). É a partir dos discursos que os distintos atores constroem significados, são influentes, disputam, constroem respostas, enfrentam contradições, procuram representações políticas (Ball, 2002, p. 26). Por outro lado, a política como texto é o discurso oficial baseado em documentos que depois serão lidos, reinterpretados e traduzidos por distintos atores em diversos contextos para a sua execução. Quanto aos contextos, o de influência refere-se àquele em que distintos grupos e atores procuram influenciar a definição, sentidos e significados da educação plasmados nas políticas. Neste contexto, não só os governos nacionais e locais têm relevância, mas também incidem – mediante a incorporação de discursos das agendas internacionais – distintos organismos como o Banco Mundial (BM), a OCDE, a UNESCO, assim como Organizações Não Governamentais e (Miranda, 2011). Por sua vez, o contexto de produção

do texto político refere-se à forma concreta que as políticas adquirem em diversos documentos oficiais, como espaços de inscrição e materialização destes discursos circulantes.

As contribuições de Roger Dale (2004) são complementares a essa perspectiva. O autor enfatiza a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), focando nos efeitos da globalização na educação e em como diferentes atores globais influenciam a geração de reformas de cunho neoliberal. A globalização, nessa abordagem, é compreendida como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia mundial, impulsionados pela necessidade de manter o sistema capitalista e construídos por meio de atividades econômicas, políticas e culturais (Safarcada; Heurtley; Irigoyen, 2025, p. 67-68). Entendemos que as políticas nacionais e subnacionais expressam e veiculam diretrizes promovidas em escala supranacional, nas quais organismos internacionais adquirem especial relevância como transmissores de certas concepções sobre a educação e as reformas necessárias.

Essas duas perspectivas teóricas possibilitam estudar a complexidade que engloba a construção das políticas educacionais, contemplando os contextos de influência e a interação das iniciativas locais com as orientações globais. A partir dessas abordagens, essas teorias têm explorado as diretrizes impulsionadas por diferentes atores internacionais na definição de políticas locais vêm destacando o avanço de orientações vinculadas à educação emocional e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Rodrigo; Kesler, 2024; Rodrigo; Feldfeber, 2025), a promoção do empreendedorismo (Internacional da Educação, 2017; Feldfeber, 2020) e a difusão de uma cultura da avaliação que fortalece uma abordagem tecnocrática e de responsabilização (LÓPEZ CARDONA *et al*, 2016; VERGER, 2019; RODRIGO; RODRIGUEZ MOYANO, 2024).

Para o estudo das reformas da CABA e do Brasil, foi realizado o levantamento e a análise documental dos textos oficiais e normativos das distintas iniciativas de cada país, explicitadas na introdução. Entendemos que as fontes documentais permitem visualizar como as disputas sociais e políticas se inscrevem na configuração do Estado em ação (Muzzopappa; Villalta, 2011). Isso implica compreender os documentos não como fontes de verdade, mas como produções situadas em um campo de forças, atravessadas por relações de poder que delimitam problemas, definem categorias e estabilizam sentidos (Foucault, 1970). A partir dessa perspectiva, a análise busca identificar as condições de emergência dos enunciados, as rupturas e descontinuidades que os atravessam, assim como as regularidades que organizam sua dispersão. Em suma, o foco é desvendar os discursos que se configuram a partir de uma

leitura transversal do texto político, atentando tanto para suas ênfases quanto para seus silêncios.

O estudo assume uma perspectiva comparativa não em sentido estrito, mas a contrapontos que permitam iluminar tendências globais e especificidades locais (Yannoulas, 2024). Seguindo a concepção não linear da política proposta por Ball (2002), investigamos como discursos promovidos por diferentes atores transnacionais materializam-se na produção dos textos da política. Fazemos isso em dois níveis de governo distintos, compreendendo as características que o federalismo educacional de cada país assume: enquanto no Brasil as mudanças no modelo organizacional do ensino médio foram impulsionadas em nível nacional, com os Estados subnacionais se adaptando a isso; as transformações no ensino médio na Argentina partem de propostas subnacionais retomando acordos nacionais. Para fins comparativos, a pesquisa foca nos últimos três anos do ensino obrigatório, equivalentes entre ambos os casos: no Brasil correspondem à totalidade do nível médio, enquanto na CABA se identificam com o ciclo orientado.

Tendências nas reformas da CABA e do Brasil

Nos últimos anos, uma série de políticas educacionais têm sido desenvolvidas com vistas a transformar o ensino médio tanto na CABA quanto no Brasil. Ambos os processos de reforma foram impulsionados durante governos de novas direitas e se desenvolvem em um contexto de avanço de diretrizes impulsionadas por diferentes atores internacionais. A partir das pesquisas realizadas, podemos destacar três aspectos centrais e inter-relacionados que evidenciam essas tendências globais.

Em primeiro lugar, ambas as reformas partem de um diagnóstico de crise fundamentado nos baixos resultados obtidos em avaliações de aprendizagem, tanto internacionais, como PISA, da OCDE, quanto nacionais e locais (no caso da CABA, as avaliações Aprender e TESBA⁵, e, no Brasil, as provas SAEB⁶ e seus correlatos estaduais). Esses diagnósticos configuram uma perspectiva sobre a perda de qualidade educacional estritamente associada aos desempenhos medidos nessas provas. Nessa linha, seguindo Verger

⁵ As siglas referem-se aos testes do Terceiro ano de Estudos Secundários na Cidade de Buenos Aires (TESBA). Trata-se de avaliações padronizadas censitárias realizadas pelo Ministério da Educação da CABA com foco em Língua e Literatura e Matemática.

⁶ A sigla do Sistema de Avaliação da Educação Básica envolve uma série de avaliações em larga escala desenvolvidas pelo governo nacional do Brasil. No que se refere ao nível secundário, aplica-se a estudantes do 3º ano, com foco especialmente em Língua Portuguesa e Matemática.

(2019), a construção da qualidade educacional a partir de medições padronizadas demonstra a influência de organismos internacionais na definição de critérios, indicadores e dispositivos de avaliação em escala global. De fato, essas ideias contribuem para delimitar o que se entende por qualidade educacional, ao mesmo tempo em que promovem instrumentos de classificação e comparação entre países que, mediante a produção de rankings, exercem pressão sobre os governos para a implementação de políticas orientadas a melhorar os resultados obtidos (Grinberg, 2015).

Com base nesses diagnósticos, ambas as reformas inserem suas propostas em uma narrativa que problematiza a adequação do formato escolar tradicional às demandas contemporâneas, postulando a obsolescência da escola secundária frente às transformações sociais, culturais e produtivas do século XXI. A esse respeito, destacamos um segundo aspecto que se refere à promoção de um conjunto de inovações orientadas a atualizá-la e que deslocam um enfoque centrado em conteúdos para um ensino baseado no desenvolvimento de capacidades, configurando assim um dos principais vetores através dos quais se expressam tendências globais nas políticas educacionais (López Cardona *et al.*, 2021).

Esse deslocamento se insere em uma reconfiguração mais ampla promovida por organismos internacionais que tendem a focar na aprendizagem, entendida em termos de aquisição de habilidades e competências, sobre o ensino e as condições institucionais que o tornam possível, em linha com versões reatualizadas da teoria do capital humano (Aronson, 2007). O Banco Mundial (BM) sustenta que o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e das capacidades que as pessoas adquirem, não da quantidade de anos que passam em uma sala de aula (Banco Mundial, 2020, p. 3), enfatizando a centralidade das habilidades individuais para a produtividade e a adaptação a contextos em mudança. Trata-se de uma teoria do capital humano atualizada, que pensa na formação de capital humano, mas individualizado, considerando ainda a responsabilização de cada sujeito (Saforcada, 2020, p. 60). Essas orientações são evidenciadas nos documentos oficiais de ambas as reformas quando se afirma que:

O enfoque educativo proposto requer um conjunto de condições, processos, experiências e estratégias que, considerando a integralidade da pessoa, crie as condições favoráveis para uma formação centrada em saberes, aptidões, competências, habilidades, critérios e atitudes que cada estudante deve desenvolver. O contexto em que vivem os estudantes da NES os confronta com a necessidade de alcançar autonomia pessoal e acadêmica, que lhes permitirá adquirir a flexibilidade necessária para assumir cenários em

constante mudança e a habilidade de aprender ao longo da vida e desenvolver novas capacidades. (Buenos Aires, 2015 a, p.46)

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Mediante a indicação clara do que os estudantes devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13, tradução nossa)

Juntamente com este deslocamento, reconhecemos um terceiro aspecto que se vincula à centralidade que adquire o Projeto de Vida do estudante como foco de intervenção da política educativa. Isso reflete a ideia do estudante como protagonista absoluto do processo pedagógico, responsabilizado tanto pelos seus êxitos e fracassos quanto pela construção de um projeto de vida pessoal. Na CABA, propõe-se transversalizar propostas para que os estudantes sejam empreendedores de seu Projeto de Vida (Buenos Aires, 2015b; Buenos Aires, 2017; Buenos Aires, 2024), enquanto no Brasil se estabelece não apenas como um objetivo transversal, mas também como uma disciplina específica em diferentes Estados do país (Brasil, 2017). Vinculado a isso, ambas as reformas transversalizam uma proposta de reorganização curricular tendente à flexibilidade com o fim de que os sujeitos possam escolher seu futuro. No caso do Brasil, com a introdução dos itinerários formativos e na CABA com a geração de espaços eletivos a partir da SA, embora com profundas limitações para garantir a livre escolha em contextos profundamente desiguais e sem políticas para fortalecer materialmente as instituições (Kesler; Pinelli, 2026).

No entanto, o Projeto de Vida não se articula com perspectivas emancipatórias próprias das pedagogias críticas que propõem uma problematização e enraizamento nos territórios, mas sim se constrói em torno do desenvolvimento de capacidades como o empreendedorismo, a liderança e as habilidades socioemocionais que visibilizam a apropriação de tendências globais para a educação (Ball; Yodell, 2007). Trata-se de capacidades difundidas por algumas empresas e Organizações Não Governamentais (ONG) ligadas ao âmbito educativo que operam na América Latina (Internacional da Educação, 2017), e que promovem uma nova relação entre o ensino médio e o mundo do trabalho. A responsabilidade é depositada em um indivíduo que deve criar suas próprias condições e seus próprios empregos em contextos caracterizados pela

incerteza, e assumir os sucessos e os fracassos, como se estes apenas resultassem do esforço e da capacidade individual (Saforcada; Baichman, 2022, p. 45-46).

Esta concepção de Projeto de Vida avança nos distintos sistemas educativos, por um lado, associada a processos de privatização endógena que implicam a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, a fim de fazer com que o setor público se assemelhe cada vez mais a uma empresa e seja tão eficiente quanto uma empresa (Ball; Yodell, 2007, p. 8). A esse respeito, introduz-se nos novos currículos a centralidade do empreendedorismo e delinea-se o enfoque da educação emocional com o objetivo de formar os cidadãos no século XXI, adaptados às demandas do capitalismo flexível. Em termos mais amplos, essas transformações podem ser compreendidas como parte da produção de um neossujeito, definido pela internalização da lógica empresarial como princípio de ação (Laval; Dardot, 2013). É um sujeito que concebe a si mesmo como uma empresa, responsável por sua própria valorização, que deve gerir sua trajetória vital em termos de investimento, risco e rendimento, e que assume como próprias as exigências de adaptabilidade, flexibilidade e autoaprimoramento contínuo.

Assim, tanto na CABA quanto no Brasil, promove-se a formação de disposições subjetivas de acordo com este modelo: no primeiro caso, enfatiza-se a necessidade de que os estudantes adquiram a flexibilidade necessária para assumir cenários mutáveis e a habilidade de aprender ao longo da vida (Buenos Aires, 2015 a, p. 20), enquanto no Brasil destaca-se a formação de jovens capazes de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (Brasil, 2018, p. 10). Em suma, impulsiona a internalização das exigências do mercado como princípios organizadores da própria ação, em um contexto de crescente individuação do social (Merklen, 2013).

Essas noções não são introduzidas apenas externamente, mas também por meio de processos de privatização exógena que implica a abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado, por meio de modalidades baseadas no benefício econômico (Ball; Yodell, 2007, p. 8). Por um lado, na CABA foram implementadas Atividades de Aproximação ao Mundo do Trabalho e aos Estudos Superiores (ACAP) que, embora ampliem as oportunidades dos estudantes ao habilitar novas experiências em diversos âmbitos educativos e laborais, também contemplam a possibilidade de estabelecer diversos convênios com empresas privadas. Isso se complementa com um curso de habilidades para o futuro em que são ministradas oficinas com conteúdos como educação financeira e habilidades socioemocionais. Quanto ao Brasil, é habilitada a educação a distância e as parcerias (convênios) para cumprir com as exigências curriculares (Lei nº 13.415/17). No caso do

itinerário formativo técnico profissional, prevê-se que essa formação pode contemplar a inclusão de práticas de trabalho no setor produtivo ou ambientes simulados mediante convênios com instituições privadas (Silva *et al.*, 2023).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo comparar as reformas do ensino médio na CABA e no Brasil, impulsionadas por governos de novas direitas e identificar elementos comuns que evidenciam a influência de atores globais nas orientações de políticas públicas para a educação. Os primeiros achados apontam para três tendências inter-relacionadas que expressam a incorporação de propostas globais nessas políticas. Em primeiro lugar, a construção de um problema sociológico sobre os desafios globais do sistema educativo, baseada em um diagnóstico de crise fundamentado nos resultados de avaliações internacionais e em uma obsolescência da instituição em relação às demandas do século XXI. Em segundo lugar, o deslocamento do enfoque por conteúdos para um ensino por competências alinhado às necessidades do capitalismo de acumulação flexível, caracterizado pela centralidade do capital financeiro, a transnacionalização da economia e a instabilidade laboral (Harvey, 2008). Em terceiro lugar, a introdução de uma nova proposta baseada na construção de um projeto de vida individual associado à produção do neossujeito mediante o desenvolvimento de competências como o empreendedorismo, a liderança e as habilidades socioemocionais.

Essas tendências referem-se a um projeto de transformação do ensino médio que excede os marcos nacionais e se desdobra, com ritmos e matizes diversos, em diferentes contextos, inclusive persistindo quando ocorrem mudanças de governo. Esse caráter transnacional e relativamente estável não apenas evidencia a difusão de orientações comuns, mas permite observar como o ensino médio está sendo reconfigurado a partir destas reformas. O que se promove é a transformação de uma instituição histórica com o objetivo de adequá-la às demandas do capitalismo contemporâneo, retomando um diagnóstico amplamente estabelecido: a necessidade de repensar o ensino médio, questionar seu formato tradicional, frequentemente apontado como excludente, e conceder maior centralidade às experiências e trajetórias juvenis.

No entanto, esta reconfiguração insere-se em uma matriz particular que ressignifica essas críticas históricas a partir de uma chave individualizante. A centralidade que assume uma forma específica de conceber o projeto de vida, vinculada ao desenvolvimento de habilidades

como a resiliência, o empreendedorismo ou a liderança, configura uma proposta orientada à autogestão individual diante de um ambiente social e laboral instável. Desse modo, ocorre um deslocamento na concepção da educação como direito para seu entendimento como investimento privado em capital humano, ao mesmo tempo em que se reconfiguram noções provenientes das pedagogias críticas, despojando-as de seu potencial emancipador. Sob o discurso da diversidade e da autonomia, essas transformações tendem a desfigurar a dimensão coletiva da experiência escolar e a enfraquecer projetos educativos orientados à construção de olhares críticos sobre as desigualdades, reorientando inclusive demandas historicamente promovidas por setores progressistas e do campo acadêmico para um horizonte de responsabilização individual.

Referências

- ARONSON, P. P. El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, v. 8, n. 16, p. 9–26, 2007.
- BALL, S.; YODELL, D. La privatización encubierta de la educación pública. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.
- BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 2–3, p. 19–33, 2002.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago. 2004.
- FELDFEBER, M. Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente global. *Sisyphus — Journal of Education*, v. 8, n. 1, p. 79–102, 2020.
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.
- GRINBERG, S. M. De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo: un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE*, v. 8, n. 2, p. 156–173, 2015.
- HARVEY, D. *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. La privatización de la educación en América Latina. Bruselas: Internacional de la Educación, 2017.

KESLER, A.; PINELLI, L. V. Reformas do Ensino Médio no contexto de fortalecimento da nova direita na América Latina: interseções entre as capitais do Brasil e da Argentina. In: KESLER, A. et al. (org.). *Ofensiva desdemocratizadora e projeto educacional da nova direita: embates recentes e novas chaves analíticas (Brasil e Argentina)*. Pimenta Cultural, 2026.

LAVAL, C.; DARDOT, P. La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

LÓPEZ CARDONA, D. M. et al. Neoliberalismo y educación: análisis crítico de las Metas 2021. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2016.

MIRANDA, E. Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. In: MIRANDA, E.; PACIULLI BRYAN, N. (eds.). (Re)pensar la educación pública. Córdoba: Editorial FFyH-UNC, 2011. p. 105–126.

MUZZOPAPPA, E.; VILLALTA, C. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 47, n. 1, p. 13–42, 2011.

RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. Los discursos internacionales en la construcción de la agenda de las políticas educativas de evaluación en Argentina (1990–2019). Curitiba: Editora CRV, 2024.

RODRIGO, L.; FELDFEBER, M. El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 33, n. 43, 2025.

RODRIGO, L.; KESLER, A. Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación: discursos internacionales y experiencias locales. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295>

SAFORCADA, F. Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. In: RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.; SAFORCADA, F.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. (coords.). *Políticas*. Madrid: Ediciones Morata, 2020.

SAFORCADA, F.; BAICHMAN, A. Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina. In: SILVEIRA, E. et al. (orgs.). *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina*. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 29–54.

SAFORCADA, F.; HEURTLEY, J.; IRIGOYEN, V. Trayectorias de política educativa, puesta en acto y estrategias de re-escalamiento. *RELAPAE*, n. 23, p. 63–78, 2025.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9–33, jan./abr. 2019.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita. *Revista Educación, Política y Sociedad*, v. 9, n. 1, p. 8–41, 2024.

Documentos

BANCO MUNDIAL. Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo, 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394/96 e 11.494/07. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Resolución n. 321/MEGC/15: Nueva Escuela Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015 a. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/07/02/a067afa510f076072daa53531c630017652905e7.pdf>

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Resolución Diseño curricular: Formación General. Ciclo básico del bachillerato. Buenos Aires, 2015 b. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. La escuela que queremos: profundización de la NES. Buenos Aires, 2017.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Secundaria Aprende: documento marco. Buenos Aires, 2024. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-02/Documento%20Marco%20-%20Secundaria%20Aprende%20.pdf>