

O Discurso da Adaptação ao “Novo Espírito do Neoliberalismo” na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Clara Chaves Marques Fariaⁱ

Sayonara de Amorim Gonçalves Lealⁱⁱ

Resumo

A atual Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei 13.415/2017, representa uma mudança estrutural da educação pública brasileira e se insere em um horizonte mais amplo de reformas adaptadas ao “novo espírito do neoliberalismo”, entendido como racionalidade preponderante da fase atual do capitalismo. Buscamos investigar as afinidades entre o discurso da reforma de 2017, em especial na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, e a construção de uma subjetividade neoliberal na formação escolar. Apoiadas no método da Análise de Discurso, ancoramo-nos nas noções de “projeto de vida” e de “empreendedorismo” para analisar três recortes da Base, nos quais destacamos os pilares para uma pedagogia da adaptação do sujeito à máxima do “empreendedor de si”.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; adaptação; neoliberalismo; discurso.

The Discourse of Adaptation to the “New Spirit of Neoliberalism” in the Brazilian Common National Curricular Base for High School

Abstract

The Brazilian 2017 High School Reform represents a structural change in Brazilian public education and is part of a broader horizon of reforms adapted to the “new spirit of neoliberalism”, understood as the prevailing rationality of the current phase of Capitalism. We seek to investigate the affinities between the discourse of the 2017 reform, especially in the Common National Curricular Base for High School, and the construction of a neoliberal subjectivity in high school education. Supported by the Discourse Analysis method, we anchored ourselves in the notions of “life project” and “entrepreneurship” to analyze three excerpts from the Base, in which we highlight the pillars for a pedagogy of adapting the subject to the precept of the “entrepreneur of the self”.

Keywords: high school reform; adaptation; neoliberalism; discourse.

ⁱ Mestranda em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Professora substituta de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: claracmfaria@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8636-5008>.

ⁱⁱ Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: sayonaraleal@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9369-1960>.

El Discurso de la Adaptación al “Nuevo Espíritu del Neoliberalismo” en la Brasileña Base Nacional Común Curricular para la Escuela Secundaria

Resumen

La Reforma Brasileña de la Escuela Secundaria de 2017 representa un cambio estructural en la educación pública brasileña y es parte de un horizonte más amplio de reformas adaptadas al “nuevo espíritu del neoliberalismo”, entendido como la racionalidad imperante en la fase actual del capitalismo. Buscamos investigar las afinidades entre el discurso de la reforma de 2017, especialmente en el documento de la Base Nacional Común Curricular para la Escuela Secundaria, y la construcción de una subjetividad neoliberal en la educación secundaria. Apoyadas en el método de Análisis del Discurso, nos anclamos en las nociones de “proyecto de vida” y “emprendimiento” para analizar tres extractos de la Base, en los que destacamos los pilares para una pedagogía que busca adecuar el sujeto a la máxima del “empreendedor de sí mismo”.

Palabras clave: reforma de la escuela secundaria; adaptación, neoliberalismo; discurso.

1 INTRODUÇÃO

Desde que foi proposta, a Reforma do Ensino Médio (REM) no Brasil – aprovada pela Medida Provisória 746, em 2016¹, e convertida na Lei 13.415, em 2017 – foi cercada por controvérsias acerca da pertinência dos atores envolvidos em sua construção, dos procedimentos pelos quais foi apresentada e aprovada, dos motivos e interesses que a perpassaram, do problema da fragmentação curricular, da desconsideração das críticas da juventude ao ensino médio no Brasil, e, finalmente, de seu caráter neoliberal.

A implementação total da REM no País foi planejada para 2022, mas o Projeto de Lei 3.079/2021 previu seu adiamento para 2024. Com a pandemia de Covid-19, organizações da sociedade civil e profissionais da educação sugeriram que o princípio constitucional da gestão escolar democrática tenha sido ainda mais comprometido ao se acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares. Nesse sentido, a partir de 2022, intensificaram-se os movimentos em torno da revisão do Novo Ensino Médio. Essas mobilizações notabilizam-se com a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 (Várias entidades, 2022), lançada em junho de 2022, em que cerca de 21 entidades de representação de ensino e pesquisa do País postularam a anulação da Reforma. Com o advento do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, sob a gestão do Ministro Camilo Santana, lançou a consulta pública “Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio”, de 24 de abril a 6 de julho de 2023, cuja

finalidade foi abrir o diálogo com diferentes atores concernidos na Reforma no sentido de rever a política nacional do ensino médio. O procedimento participativo recebeu 10.995 contribuições². Portanto, trata-se de debate público atual e ainda não pacificado. Assim, este texto faz eco às críticas à Lei de 2017 e propõe a reflexão acerca do imperativo da adaptação ao “novo espírito do neoliberalismo” constitutivo da formação discursiva (Orlandi, 2005) da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre as principais mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio está a definição de componentes curriculares obrigatórios e de carga horária para uma formação básica comum orientada pela BNCC, além de uma parte diversificada, organizada em itinerários formativos eletivos. Outros três marcadores da nova BNCC são a flexibilização da grade curricular, a articulação com a educação profissional e o regime integral.

As reformas educacionais não se dão no vácuo social. Elas resultam da articulação entre diretrizes econômicas e políticas, também em sintonia com as formas de organização social, cultural e produtiva. Assim, como observa Forquin (1992), as escolhas dos componentes curriculares e do modo de gestão da escola não são aleatórias. Estimamos que o novo ensino médio insere-se em um horizonte mais amplo de reformas adaptadas ao ultraliberalismo, cujo caráter é normativo e se traduz em racionalidade preponderante da fase atual do capitalismo em compasso com a valorização da flexibilidade e da adaptabilidade.

A educação escolar é uma instituição central na determinação do conhecimento socialmente relevante e é parte importante do processo de produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores e cidadãos. No capitalismo, para além da formação de mão de obra tecnicamente qualificada que serve a esse modo de produção, faz-se necessária a difusão de valores sociais e culturais que fortaleçam seus funcionamentos (Ferretti; Silva, 2017; Krawczyk; Ferretti, 2017).

Ao nos aproximarmos de pesquisas e análises que apontam o caráter neoliberal e mercantil da REM brasileira (Zanatta *et al.*, 2019; Ferretti; Silva, 2017; Melo; Marochi, 2019), buscamos compreender as afinidades entre as mudanças curriculares veiculadas na BNCC e a instrução para a formação de sujeitos neoliberais empreendedores de si, em compasso com um viés naturalista-evolucionista da adaptação ao meio.

Postulamos, assim, que as justificativas para a atual Reforma do Ensino Médio brasileiro são perpassadas pelo discurso evolucionista estratégico da adaptabilidade como imperativo de adequação das disposições interiores dos indivíduos aos estímulos exteriores de um ambiente social e econômico caracterizado como instável, complexo e incerto, onde ganha pertinência a metáfora biológica da evolução como sentido da vida e de seus desenvolvimentos. O problema da abordagem adaptativa passiva estaria na sensação de atraso e retardo que acumularíamos diante de um descompasso entre evolução biossocial e as exigências do novo meio sociocultural imposto pelo “novo liberalismo” (Stiegler, 2019) “[...] onde o mercado é postulado e entendido como matriz básica da vida social, sem qualquer alternativa” (Rosa, 2022). Disso decorre a naturalização neoliberal de nossas relações com o mundo tornadas cada vez menos ressonantes e, assim, alienantes. Entendemos que a escola é lócus socializador fundamental para uma pedagogia adaptativa afinada com a chamada “nova escola capitalista”, nos termos de Laval *et al.* (2012). Esta se encontra em ampla sintonia com a lógica da “aceleração” orientada pela busca do “alcance ilimitado” de tudo cuja disponibilidade é escassa, ou seja, as experiências promissoras no mundo não são acessíveis a todos e isso pode gerar patologias sociais (ansiedade, depressão, *burnout*) (Rosa, 2019).

Para observar a aproximação entre os conteúdos da BNCC ao discurso da adaptabilidade, nos termos da racionalidade neoliberal, é necessário levar em consideração entrecruzamentos entre os vários elementos que compõem a reforma, para os sujeitos que participaram de sua concepção e elaboração e para determinados aspectos contextuais e para as mudanças educacionais pelo mundo, como apontam Zanatta *et al.* (2019), Krawczyk e Ferretti (2017), Melo e Marochi (2019), Freitas, Silva e Leite (2018), Aguiar (2019), Maciel (2019), Girotto (2019), Lima e Maciel (2018).

As críticas mais recorrentes que associam a Reforma do Ensino Médio ao neoliberalismo apontam para as privatizações e as parcerias público-privadas possibilitadas pela previsão de complementação do ensino por meio de cursos a distância e convênios com instituições privadas para o itinerário formativo de formação técnica e profissional (Zanatta *et al.*, 2019). Ainda, sinalizam a configuração de um ensino que tende, primordialmente, à formação de mão de obra para o mercado, preparando os estudantes técnica e subjetivamente de acordo com os interesses do capital e desvalorizando a formação de sentido amplo e crítico

de conhecimentos relacionados à arte, cultura, cidadania e questões sociais (Zanatta *et al.*, 2019, Krawczyk; Ferretti, 2017, Melo; Marochi, 2019).

A reforma encontra-se em curso, mas ainda é alvo de controvérsias na comunidade acadêmica brasileira. Nesse sentido, entendemos que um olhar voltado para marcadores semânticos da BNCC apoiados no discurso do imperativo da adaptabilidade ao “novo espírito neoliberal” pode contribuir para a compreensão dos sentidos da formação instrucional básica por ele produzidos e, assim, também para os desdobramentos desses significados no cotidiano escolar.

Este texto está organizado em três partes, além desta introdução e das conclusões. No primeiro tópico, discutimos a dimensão “naturalista utilitária” do neoliberalismo como fenômeno subjetivo que se impõe pela linguagem evolucionista da adaptação e suas afinidades com o chamado “novo espírito do capitalismo”. Em seguida, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (a partir de agora chamada BNCCEM) de 2018 como referência curricular nacional obrigatória e as noções de “projeto de vida” e “empreendedorismo” que ela introduz. No terceiro item, com base no método da Análise do Discurso, destacamos essas duas expressões que figuram na introdução da BNCCEM, como categorias-chave que reforçam o registro discursivo da adaptabilidade ao meio.

Nesses recortes, pudemos observar a presença da formação discursiva neoliberal, onde ganha relevo a ideia de subjetividades aptas à “flexibilidade”, “autonomização” e “criatividade” afins à concepção do sujeito como um “empreendedor de si”. Essas características são valorizadas na medida em que são adequadas à adaptação a um mercado de trabalho “complexo e flexível”, que, no caso do Brasil, é marcado pelo enfraquecimento da legislação laboral e pela disseminação de formas de trabalho precarizado, intermitente, terceirizado e informal.

2 NEXOS ENTRE “O NOVO ESPÍRITO DO NEOLIBERALISMO” E A MUTAÇÃO CAPITALISTA DA ESCOLA

O termo neoliberalismo designa, de forma ampla, fenômenos econômicos, políticos e culturais associados a diretrizes que promovem transformações produtivas e econômicas de desregulamentação e de reorganização das políticas públicas do Estado, em pleno vapor nas

últimas décadas do século XX. Longe de se tratar de fenômeno externo ao indivíduo, o neoliberalismo se apresenta cada vez mais como racionalidade (interioridade) a serviço da adaptação passiva ao capitalismo que rege mentalidades e comportamentos individuais nas mais diversas situações da vida cotidiana, com repercussões sistêmicas e praxiológicas (Dardot; Laval, 2016; Boltanski; Chiapello, 2009, Fraser; Jaeggi, 2020). Percebe-se, nesse sentido, uma imbricação entre normatividade e adaptabilidade na formação dos sujeitos orientados às necessidades da economia de mercado mundializada.

Neste texto, vamos adotar a noção de “novo espírito do neoliberalismo” para referirmo-nos a uma ideologia de adaptação moral a um modo de regulação do capitalismo acatada e reproduzida socialmente, seja por motivações pessoais ou societais. A “nova razão neoliberal” se fortalece na mobilização do discurso do engajamento em benefício de uma pedagogia do empreendedorismo como capacitação humana a serviço de reconfigurações atuais da forma de vida capitalista (Jaeggi, 2017), ressignificando concepções de autonomia, autorrealização e liberdade, comprometendo a gramática moral de lutas por reconhecimento social (Honneth, 2003), assim como as garantias de vinculações sociais orgânicas (solidárias) no âmbito laboral (Paugam, 2011).

A versão normativa do neoliberalismo como operador da vida moral e valorativa dos sujeitos dialoga com o “novo espírito do capitalismo”, caracterizado por um “conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 42), em que o discurso gerencial se generaliza. Ele penetra as circunstâncias concretas da vida e, especialmente, a vida laboral, constituindo “a forma por excelência em que se incorpora e se compartilha [esse] espírito” e dialogando, a nosso ver, com o discurso do empreendedorismo. Este não concerne apenas a gerentes, executivos ou profissionais liberais e autônomos, mas diz respeito à formação instrucional de futuros trabalhadores e cidadãos, com os quais “o capitalismo deve completar seu aparelho justificativo”, inclusive resistindo a críticas a ele dirigidas (Boltanski, 2018; Boltanski; Chiapello, 2009).

A especificidade da forma de regulação do neoliberalismo é a homogeneização da figura dos sujeitos em torno da empresa, na construção de um sujeito neoliberal “empreendedor de si mesmo”. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 328):

[...] a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

Desde Foucault (2008), o neoliberalismo pode ser abordado em matéria de racionalização da autogestão individual. O autor chama a atenção para a dimensão normativa e subjetiva do neoliberalismo ao enfatizar um tipo de razão do mundo capaz de guiar as condutas dos indivíduos, seus comportamentos, ações, sentimentos e reações. Essa racionalidade não é totalmente abstrata nem macropolítica, mas é colocada em jogo pelas subjetividades e práticas da vida cotidiana (Gago, 2018). Assim, a própria ideia do *homo economicus* deixa de ser a de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (associado ao liberalismo clássico) para se tornar um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (Brown, 2019).

O neoliberalismo introduz um novo quadro de valores e referências que transforma os sujeitos, os governos e a sociedade a partir de uma nova racionalidade dirigente marcada pela difusão dos princípios do mercado concorrencial para além dos limites do próprio mercado, uma radicalização do paradoxo entre sujeição e subjetivação (Gago, 2018), que conta com a ação do Estado em favor de uma “adaptação subjetiva à intensificação da competição tornada absoluta” (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, distanciando-se do “naturalismo ingênuo” do liberalismo clássico, o ente estatal não se retira, mas, ao contrário, intervém em domínios da vida social como direito, educação e proteção social. Ele contribui para uma construção artificial do mercado, forjando dispositivos de adaptação, nos termos de um naturalismo evolucionista de caráter estratégico, próximo à biopolítica foucaultiana, mas radicalmente atrelado à vitalidade da espécie humana em face dos desafios impostos pela ecologia concorrencial capitalista (Stiegler, 2019). Logo, destaca-se aqui o viés evolucionista naturalista do neoliberalismo cujo subsídio vem do Estado como vetor de aceleração adaptativa dos sujeitos ao meio social corporativo³, apesar dos riscos de as inaptidões causarem sofrimento social e comprometimento das potencialidades criativas e emancipatórias de nossa “espécie”.

Isso dialoga concretamente com a implantação de novas ferramentas e técnicas de gestão favorecidas pela atuação estatal no contexto de progressiva redução dos direitos trabalhistas e do aumento da insegurança suscitada pelas formas de emprego precárias e

provisórias que foram disseminadas a partir da radicalização de um novo tipo de subordinação racionalizada que coaduna com o autogerenciamento subordinado, observado na uberização do trabalho (Antunes, 2020). A situação é ainda mais problemática quando nos referimos a economias periféricas em que a precariedade laboral já é uma regra, um dado sociológico histórico da estrutura de desigualdades dessas sociedades (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021). Já no mundo do trabalho assalariado, encontramos mais facilidades para demitir, diminuição do poder de compra e empobrecimento das classes populares, que aumentam a dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores, de modo que os indivíduos são levados a suportar essas condições que lhes são impostas e, mais que isso, a contribuir com seu próprio comportamento para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes (Dardot; Laval, 2016).

A educação, nesse contexto, é compreendida como um investimento para a aquisição de capital humano, de modo que se torna um bem privado com valor econômico. A escola passa a ser entendida como uma empresa provedora de formação inicial de sujeitos adaptáveis às inconstâncias e variações do trabalho e da sociedade, movidos pelos ideais de eficiência, mobilidade e interesse. Ela deve produzir nos estudantes a disposição de buscarem a “aprendizagem ao longo da vida”, para que seus saberes e competências se atualizem com o passar do tempo e acompanhem as rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno (Laval, 2004), alinhando-se ao “regime neoliberal do conhecimento” no seio da “nova escola capitalista” (Laval *et al.*, 2012).

As reformas escolares mais recentes, em várias partes do mundo (França, Chile, Estados Unidos, Brasil), encarnam esse espírito do neoliberalismo contemporâneo (Périvier; Sénac, 2017) ao promoverem uma radicalização do “reajuste” entre a estagnação do hábito e o fluxo do “novo”, em favor de uma “adaptabilidade” ou “flexibilidade” como conteúdo atualizado do ato educativo (Stiegler, 2019).

No Brasil, o neoliberalismo assumiu sua forma mais conservadora, autoritária e excludente após um contexto de crise política que culminou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e o então Vice-Presidente, Michel Temer, assumiu a chefia do Poder Executivo apoiado pela elite, pelo Judiciário e por grande parte do Legislativo (Saad-Filho, 2020). Depois de sua posse, foi aprovada uma série de medidas que sinalizaram uma

reorganização do projeto neoliberal no País. Ao final de 2016, sob o argumento da necessidade de equilíbrio das contas públicas, foi aprovada uma emenda constitucional que ficou conhecida como a PEC do “Teto de Gastos”, que congelou as despesas primárias do Estado – entre as quais saúde e educação – por 20 anos (aumentando apenas na medida da inflação). Ficaram excluídos desse congelamento os pagamentos de juros da dívida pública, de forma que essa foi uma medida que atendeu aos interesses do mercado financeiro em detrimento das demandas por políticas sociais. No ano seguinte, sob a alegação de “modernização”, o governo conseguiu aprovar um projeto de lei que autoriza a terceirização em todas as atividades das empresas, inclusive aquelas consideradas “atividades-fim”. Ainda, promoveu uma reforma trabalhista que desregulamentou o mercado de trabalho ao introduzir a modalidade de trabalho intermitente; ao privilegiar as negociações entre empresas e sindicatos em detrimento da legislação; ao acabar com o imposto sindical, entre outras medidas que reduzem as barreiras para a expansão de capitais.

É nesse contexto que se apresenta a Reforma do Ensino Médio brasileiro, aprovada em 2017, cujo apoio normativo está na Lei 13.415/2017 e na BNCC de 2018, sendo este último documento analisado no presente trabalho como dispositivo moldado sob o “novo espírito do neoliberalismo”. A Reforma envolve disputas em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que o ensino médio brasileiro deve incorporar, o que por sua vez se relaciona com disputas por hegemonia e com um projeto formativo de sociedade (Ferretti; Silva, 2017).

3 A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO DE 2018 E O DESENHO DO NOVO CURRÍCULO ESCOLAR

A construção de uma BNCC era prevista na Constituição Federal, na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Embora as discussões em torno da Base fossem mais antigas, seu processo de elaboração iniciou-se em 2014, ainda no governo Dilma Rousseff, quando o MEC anunciou que consultaria os estados e municípios sobre os currículos vigentes e promoveria reuniões com especialistas e professores para integrar o debate sobre a base nacional comum curricular para a educação básica.

Nesse processo de construção da Base, Macedo (2014) destaca a presença dos mesmos grupos e instituições que Bezerra e Araújo (2017) elencaram como os “reformadores educacionais” – grupos empresariais brasileiros e iniciativas ligadas ao setor financeiro que se propõem a participar de políticas educacionais – entre os quais a Fundação Lemann, o “Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base”.

Interpelada pela noção de “crise” na educação, a ideia de um currículo nacional é apresentada como uma solução para uma diversidade de problemas educacionais. No caso brasileiro, a BNCC é vinculada a uma concepção de equidade, uma vez que busca definir a referência do conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes do País e, assim, diminuir desigualdades, aumentar oportunidades, alavancar aprendizagens e garantir um avanço na qualidade da educação (Macedo, 2016; Freitas; Silva; Leite, 2018). Esse argumento de “garantia de uma educação de qualidade” com mais “equidade” para todos foi reiteradamente mobilizado pelos defensores da Base, que enunciavam um objetivo incontestável como forma de legitimar a definição dessa referência curricular nacional (Michetti, 2020).

Há uma disputa em torno do entendimento da BNCC como currículo. Segundo Forquin (1992, p. 28), o currículo é uma “forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino”. Por um lado, o discurso oficial do MEC nega que a Base seja um currículo, afirmando que as redes de ensino estaduais e as escolas devem considerar a BNCC, mas também as realidades e as necessidades locais na elaboração de suas próprias grades curriculares (Brasil, s.d.).

Por outro lado, a obrigatoriedade de adequação ao modelo da Base, sua vinculação às avaliações da educação nacionais e a elevada carga horária destinada ao cumprimento de suas disposições restringem as possibilidades de diferenciação dos currículos escolares e contribuem para afirmar a BNCC como currículo nacional (Campos; Durlí, 2020; Pinto; Melo, 2021). Isso é especialmente válido para a etapa do Ensino Médio, na qual a vinculação da BNCC às formas de ingresso nas universidades e o preenchimento da parte diversificada do currículo pelos itinerários formativos deixam muito pouco espaço para que as redes de ensino e as escolas desenhem seus currículos de acordo com suas realidades e necessidades locais. Nesse sentido, partimos da percepção da Base como, efetivamente, um currículo, cuja análise pode contribuir

para a investigação das complexas relações que se estabelecem entre a estrutura dos conhecimentos e da transmissão dos saberes escolares e as “formas dominantes de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais quanto ao nível da sociedade global” (Forquin, 1996, p. 190).

Bernstein (1996) sinaliza que o currículo prescrito regulado pelo Estado é um dos dispositivos pedagógicos oficiais que fornecem parte da gramática interna de controle simbólico e de socialização. Estes convertem relações de poder em discursos de controle simbólico e, assim, buscam regular o “ainda a ser pensado”, que se relaciona com as múltiplas possibilidades de realização dos currículos escolares praticados.

O documento da Base aprovado pelo Conselho Nacional de Educação apresenta como fundamentos pedagógicos o “foco no desenvolvimento de competências” e o “compromisso com a educação integral”. Define um conjunto de dez competências gerais para a Educação Básica, que estão em grande parte resumidas na décima competência: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10). Para a etapa do ensino médio, define-se outro conjunto de competências específicas para cada área do conhecimento que estão relacionadas a habilidades a serem desenvolvidas.

A pedagogia das competências que prevaleceu na BNCC foi propagandeada de forma a mascarar a falta de consenso sobre os rumos ideais para o ensino médio (Krawczyk; Ferretti, 2017) e sobre as melhores maneiras de se organizar o currículo escolar. Empregar o conceito de competência “expressa uma orientação que embute um conjunto de normas e controles que regulam as identidades e práticas” (Freitas; Silva; Leite 2018, p. 862). De acordo com Melo e Marochi (2019, p. 13), a categoria de competência sinaliza um “esvaziamento dos conteúdos formativos em nome de uma série de competências tácitas e comportamentais, que se tornam o objetivo da educação escolar e das reformas educativas neoliberais”, produzindo conformismo e sujeitos adaptados e adaptáveis ao cenário de crise do capital. É uma pedagogia que se apoia na noção de autonomia, porém sinaliza para a adaptação (Ramos, 2001).

Além da organização pela categoria de competências, a BNCC introduz dois marcadores curriculares cuja articulação se alinha a uma pedagogia adaptativa: o “projeto de vida” e o

“empreendedorismo”. Na etapa do ensino médio, é ressaltada a ideia de uma “escola que acolhe as juventudes”, que deve “estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 464). A flexibilidade curricular, que permitiria o desenvolvimento de propostas pedagógicas associadas às especificidades locais e aos múltiplos interesses dos estudantes, aparece associada ao protagonismo juvenil e ao fortalecimento de seus projetos de vida. Essa noção de projeto de vida adquire relevância como um “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472).

A noção de projeto de vida, em sociologia, encontra uma formulação promissora na teoria social de Schutz (1979, p. 138), que vislumbra o “projeto” como “a antecipação da conduta futura por meio da fantasia”. No entanto, de acordo com Schutz (1979), o projeto é mais que mera fantasia, porque é condicionado pela possibilidade prática de desenvolver a conduta projetada dentro do quadro da realidade. Ele depende do conhecimento que o sujeito carrega na ocasião em que projeta, dos futuros que visualiza e dos limites colocados pela realidade em que a ação será desenvolvida.

Weller (2014), olhando para o contexto escolar brasileiro, observa que a noção de “propósito” ou “projeto vital” deve se relacionar com os propósitos mais amplos de vida dos sujeitos, indo muito além da decisão sobre a profissão a se seguir. Os projetos de vida são metas de maior alcance, pensadas para um período longo e “podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas vão além disso, apresentando também um componente social ou coletivo, entre outros: o desejo de fazer a diferença no mundo, de ajudar outras pessoas, de contribuir com causas maiores” (Weller, 2014, p. 140). O ensino médio coincide com um momento próprio das juventudes em que os jovens se fazem cada vez mais perguntas e em que a formação de um projeto de vida assume centralidade – e a escola ocupa um espaço importante nesse processo.

Alves e Oliveira (2020) apontam para um deslocamento do sentido da expressão “projeto de vida” no contexto educacional atual, que tende a perder sua identidade progressista – quando utilizada para designar um trabalho popular com a juventude para projetar o futuro e pensar a vida individual e coletiva, da forma como esteve presente em registros das discussões na Constituinte de 1988. Em outra chave, o projeto de vida se aproxima mais do sentido

economicista, de caráter darwinista e utilitarista, ao ser empregado por organismos multilaterais e projetos educacionais de instituições privadas a partir de uma lógica adaptativa.

Silva e Danza (2022) observam, do ponto de vista psicossocial, que a BNCC e o novo Ensino Médio carecem de fundamentação teórica que informe os profissionais da educação sobre a relação entre identidade e projeto de vida e as implicações pedagógicas dessa articulação. No entanto, essa categoria pode também remeter a significados parciais que não encontram uma unidade explicativa que oriente nem a prática docente e muito menos a coconstrução entre identidade e propósito de vida para o corpo discente.

Outro aspecto central é a definição do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos na BNCC/EM. O conceito de “empreendedorismo” não tem uma definição consensual e hoje expressa mais um espectro de ideias do que uma delimitação marcada e fundamentada. O termo é banalizado por governos, empresas e mídia e se torna condição inevitável para o crescimento econômico e a geração de emprego e renda (Costa; Barros; Carvalho, 2011).

Uma das definições mais conhecidas acerca do empreendedorismo e da figura do empreendedor deriva da obra de Schumpeter, que em seus escritos, entre os anos 1910 e 1920, pensou o empreendedor como um “sujeito inovador que impulsiona o desenvolvimento econômico e social por intermédio da reforma ou da revolução nos padrões de produção” (Costa; Barros; Carvalho, 2011, p. 186). As ideias que circundam a imagem do empreendedor alteraram-se ao longo do percurso histórico e, hoje, referem-se mais à postura empreendedora, deixando de ser uma característica rara de indivíduos com habilidades excepcionais, para se tornar amplamente exigida socialmente.

De acordo com a doutrina neoliberal, em especial as teorizações de Von Mises, o empreendedor se caracteriza menos pela sua função dentro do funcionamento econômico e mais pelas faculdades e capacidades comerciais que todo sujeito possuiria, de empreender não só em sua atividade profissional, mas nos mais diversos aspectos, podendo tornar-se o empreendedor de sua própria vida (Dardot; Laval, 2016). A figura do empreendedor é associada à capacidade de criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos, assumir riscos, a um espírito de inovação e de geração de riquezas. Essa ideia de empreendedor é hoje apresentada como a forma ideal de inserção no mercado de trabalho, mobilizando as noções de autonomia,

independência, criatividade, inovação, responsabilidade e dinamicidade (Costa; Barros; Carvalho, 2011).

A inclusão do empreendedorismo como tema a ser trabalhado na escola não é uma novidade da BNCC de 2018. Silva (2016) analisou algumas iniciativas e práticas curriculares de diferentes regiões do Brasil que tratavam do empreendedorismo como tema escolar do ensino médio antes mesmo da reforma. Essas iniciativas tinham como justificativa dois conjuntos de razões complementares:

[...] por um lado, as escolas buscam ampliar o potencial de competitividade dos seus estudantes, de maneira que estejam preparados para as novas dinâmicas do mercado profissional; por outro lado, nota-se uma preocupação (e um interesse) das instituições escolares em contribuir com as demandas das empresas (Silva, 2016, p. 188).

Assim, de acordo com Silva (2016), a inserção do empreendedorismo como tema escolar é decorrente da predominância das formas de regulação neoliberal nas sociedades contemporâneas e da influência exercida por determinadas organizações multilaterais como a OCDE e a Unesco que buscam atuar no campo da educação. Além de Silva (2016), Costa (2009, p. 172) olhou para as articulações entre a governamentalidade neoliberal, o empreendedorismo e a teoria do capital humano e argumentou que a disseminação de valores econômicos em outras esferas da vida social instituiu processos de subjetivação que transformam “sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores”.

A cultura do empreendedorismo é tomada como exemplar desse processo reformista da educação e sua disseminação no espaço escolar procura inserir na formação discente básica a construção de sujeitos empresários. Compreendemos, assim, o empreendedorismo como um referencial normativo, um princípio ético e moral que perpassa todas as áreas do conhecimento na BNCC, suscetível de exercer influência na construção do projeto de vida e nas trajetórias dos estudantes de nível médio.

4 A BNCCEM SOB O “NOVO ESPÍRITO DO NEOLIBERALISMO”: NORMATIVIDADE E ADAPTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS EMPREENDEDORES

A partir da reconstrução crítica dos significados evocados pelas expressões “projeto de vida” e “empreendedorismo”, buscamos investigar como esses conceitos no contexto da BNCC sugerem sentidos que se aproximam da constituição de um sujeito adaptado à atual ordem societal. Entendemos, assim, que os discursos não só manifestam ideias ou traduzem a realidade, eles constroem a realidade a partir de sua materialidade (Orlandi, 2005). Esse ponto é importante para os objetivos do presente trabalho: os sentidos produzidos no discurso envolvem a constituição dos indivíduos como sujeitos, constroem sua percepção do mundo, orientam suas ações e fazem parte da construção da própria realidade. Quais seriam, então, os sujeitos constituídos no discurso que perpassa a BNCCEM?

As expressões “projeto de vida” e “empreendedorismo” foram compreendidas como registros semânticos de ancoragem discursiva a partir dos quais realizamos nossa análise textual da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio. Utilizamos a ferramenta de busca para identificar no documento os dois termos anteriormente mencionados e encontramos na seção do ensino médio treze ocorrências da expressão “projeto de vida” e quatro de “empreendedorismo”. Examinamos textualmente os trechos encontrados e selecionamos três recortes (R1, R2 e R3) da BNCC, que se encontram na introdução da etapa do Ensino Médio – mais especificamente na seção “As finalidades do ensino médio na contemporaneidade”, centrais para a compreensão da reorientação de significados e de objetivos propostos pela atual reforma. Essa parte introdutória estabelece os sentidos principais norteadores das competências definidas nas seções seguintes, referentes às áreas do conhecimento escolar. Nela, os formuladores da BNCC afirmam que a dinâmica social contemporânea é “marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico”, que colocam novos desafios para o ensino médio.

Dessa forma, a BNCCEM propõe uma recontextualização das finalidades do ensino médio, estabelecidas no art. 35 da LDB de 1996. O texto da Base destaca que a LDB foi escrita

“há mais de vinte anos”, sugerindo uma distância temporal entre sua aprovação e o momento presente e, assim, ressaltando a necessidade de atualização, de adaptação aos novos tempos.

A seção introdutória da BNCCEM discorre sobre as formas como se propõe que a recontextualização dessas finalidades seja feita, diante dos desafios do ensino médio na contemporaneidade, e indica um redirecionamento quanto aos objetivos dessa etapa de ensino. É estabelecido um diálogo direto e explícito com a LDB de 1996, uma vez que cada uma das quatro finalidades indicadas na Lei é retomada no texto, é comentada e ganha novos contornos à medida que se atualiza em adequação ao novo contexto. É um conteúdo, portanto, que se pauta pela contínua articulação entre memória e atualização.

O primeiro recorte que analisaremos (R1) refere-se à primeira finalidade, “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (Brasil, 1996). O recorte diz que:

R1 – Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que **todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias**. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve: [...]

- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu **projeto de vida** (Brasil, 2018, p. 465 – grifos nossos).

Em primeiro lugar, a “firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” indica que esse é um importante fundamento sobre o qual serão apresentadas algumas das finalidades da escola no ensino médio. À primeira vista, ao utilizar a expressão “todos os estudantes”, essa premissa resgata os ideais de universalização e igualdade. Entretanto, o trecho “independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” sinaliza um apagamento das condições e trajetórias desiguais nas quais o aprendizado e a construção dos objetivos acontecem.

Essa perspectiva contraria uma ampla literatura das Ciências Sociais que estuda a relação entre as origens e os destinos sociais. Vilela e Collares (2009, p. 83), ao realizarem uma

revisão de pesquisas de estratificação social focando os impactos da educação escolar para a redução das desigualdades, concluem que:

[...] variáveis relacionadas ao *background* familiar, ao gênero, à raça, às redes sociais, entre outras, [...] são importantes tanto quanto a educação para explicar o sucesso no processo educacional e socioeconômico do indivíduo e o alcance de mobilidade social intrageracional e intergeracional.

Nesse sentido, em R1, a vontade dos estudantes, suas competências e seu protagonismo nos processos de aprendizagem e de construção de seus objetivos no projeto de vida são colocados em um patamar superior, deslocados e independentes do quadro de realidade e dos percursos históricos em que se encontram – os quais, como vimos, são elementos constitutivos da noção de projeto de vida pensada a partir de Schutz (1979). Quando se afasta da realidade, o projeto é mais uma “fantasia” do que efetivamente um “projeto de vida”. Assim, esse discurso opera com uma formação imaginária da figura do estudante, uma projeção que permite passar das situações empíricas, do lugar dos sujeitos, para as posições dos sujeitos no discurso (Orlandi, 2005) – que, nesse caso, seriam as de alunos em condições (materiais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas) ideais e favoráveis para o desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem e para alcançar seus objetivos.

Nesse trecho do recorte R1 podemos observar ainda a responsabilização dos estudantes pelo seu próprio “sucesso” ou “fracasso” em sua trajetória. Uma vez que o estudante elaborou seu projeto de vida e é plenamente capaz de “aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”, não há potencialmente nada que possa limitar seu sucesso. Ele depende, assim, apenas do trabalho que coloca sobre si mesmo: é um “empreendedor de si”, autônomo, responsável e que deve agir para fortalecer-se e sobreviver em um contexto de competição – características centrais da subjetividade neoliberal com base em Dardot e Laval (2016). Trata-se da ideia de protagonismo.

O termo “protagonismo” aparece quarenta e seis vezes no documento completo da BNCC e está frequentemente associado às noções de projeto de vida e de escolha dos itinerários formativos. O tema do protagonismo dos alunos possibilita diferentes interpretações e está ligado a outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413). A noção de protagonismo de jovens e adolescentes:

[...] abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das necessidades imediatas da população e dos próprios jovens, mas carrega a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e das desigualdades e “encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 417-418).

Assim, em contrapartida à possibilidade de escolha do itinerário formativo que se deseja cursar e do foco na construção de seu projeto de vida, recai sobre o/a jovem do ensino médio a responsabilidade por sua trajetória, independentemente da garantia de condições adequadas e de dignidade social promovidas por meio de políticas de Estado. O protagonismo juvenil é uma das estratégias pelas quais o capital busca “‘submeter ativamente’ os jovens à sua racionalidade”, utilizando o discurso e a manipulação para “fazer o jovem acreditar que é o autor de sua própria dominação” (Quadros; Krawczyk, 2021).

O discurso de que “todos podem alcançar seus objetivos” é muito sedutor e contribui para gerar entusiasmo e justificar a adesão à Reforma do Ensino Médio, mas a realidade das escolas públicas do Brasil certamente coloca limites para as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, e as desigualdades entre eles limitam a persecução de seus objetivos.

Alguns dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mensuram o desempenho do sistema educacional brasileiro na educação básica, contribuem para verificarmos a expressão desses limites. Segundo dados de 2019, o patamar do desempenho dos alunos do ensino médio no Ideb continuou baixo e distante das metas estabelecidas para aquele ano. As desigualdades se verificam, em primeiro lugar, quanto aos resultados das escolas estaduais de nível médio das diferentes regiões do País: “o percentual de municípios das regiões Norte (39,4%) e Nordeste (21,1%) com desempenho no Ideb inferior a 3,1 é o mais elevado do País, contrastando com o desempenho do Sudeste, em que apenas 2,0% dos municípios têm desempenho tão baixo” (Inep, 2021, p. 73). Outra desigualdade é percebida na comparação entre a rede privada e a rede pública de ensino: em 2019 a rede privada alcançou “um desempenho 2,1 pontos superior ao obtido pela rede estadual, logrando um Ideb igual a 6,0, contra 3,9 da rede estadual” (Inep, 2021, p. 77).

Com esses apontamentos, não pretendemos negar a capacidade dos estudantes de aprender e perseguir seus propósitos, mas compreender que esses processos se encontram fundamentados e restringidos por sua trajetória e pelas condições de possibilidade colocadas

pela realidade em que cada estudante se insere. Sem o enfrentamento das condições materiais das redes de ensino do País e dos contextos socioespaciais das escolas e dos estudantes, “qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar em apenas mais um mecanismo de gestão das desigualdades” (Giroto, 2019, p.3).

O segundo recorte (R2) e o terceiro (R3) que selecionamos referem-se à segunda finalidade do ensino médio estabelecida pela LDB/1996: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996). O R2 efetivamente reproduz trechos da finalidade II definida na LDB (os quais se encontram sublinhados a seguir para melhor visualização) e incorpora novos elementos a esse objetivo da educação:

R2 – Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma **ativa, crítica, criativa e responsável** em um **mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível**, criando possibilidades para viabilizar seu **projeto de vida** e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465 – grifos nossos).

As experiências a que se refere esse trecho (em “Essas experiências”) são aquelas que a “escola que acolhe as juventudes” deve promover, relacionadas ao protagonismo do estudante, à construção do projeto de vida, à aprendizagem significativa e colaborativa, ao enfrentamento de desafios, entre outras. A Base associa essas experiências à preparação básica para o trabalho e para a cidadania e, utilizando-se do mecanismo da antecipação (Orlandi, 2005), coloca-se no lugar de seu interlocutor que lê o documento para direcionar sua argumentação e rebater as possíveis críticas de “profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho”, negando essa perspectiva. Dessarte, escamoteia-se no texto do documento a adesão a qualquer forma de precarização da experiência escolar em nome do mercado, pois, “ao contrário”, defende-se “o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. Esse universo

“peculiar” deve oferecer as condições e possibilidades de viabilização do projeto de vida dos estudantes para que eles possam continuar aprendendo, “de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Dessa maneira, o mundo do trabalho “imprevisível” é colocado como uma conjuntura dada e natural, à qual os estudantes devem se “adaptar com flexibilidade” e na qual devem construir e viabilizar seu projeto de vida. Posto de outra forma, o projeto de vida se associa à adaptação com flexibilidade a um mercado de trabalho “complexo e imprevisível”, que é o quadro de realidade que condiciona a possibilidade prática do projeto de vida do estudante.

No entanto, esse mundo do trabalho a que a BNCCEM se refere é aquele marcado pelo enfraquecimento da legislação trabalhista, pela disseminação de empregos temporários e precários e pelo empobrecimento de amplos setores das classes populares que facilitaram a implantação de um novo modelo de gestão do trabalho baseado em técnicas contábeis e avaliativas que reforçam o controle da subjetividade e a necessidade do bom desempenho individual, dentro do contexto de um mercado competitivo que descarta aqueles que não se adéquam. Espera-se dos sujeitos trabalhadores que sejam ativos, críticos, criativos e responsáveis, para se tornarem empreendedores, alinhados ao regime de autonomia, autogestão e autorresponsabilidade, apontados por Dardot e Laval (2016) e Gago (2018) como características da subjetividade neoliberal.

Entregues a sua própria sorte, caberia aos estudantes escolher, entre as diferentes possibilidades, quais caminhos seguir para sua melhor adaptação a essa realidade (Melo; Marochi, 2019). O próprio projeto de vida dos estudantes – que se relaciona com seus propósitos mais amplos de vida – aparece enquadrado e condicionado por esse contexto, devendo se adaptar com flexibilidade às condições de trabalho precário, intermitente, informal, de subemprego e autoemprego promovidas no seio da economia neoliberal.

Ganha relevo nesse discurso a ideia de adaptabilidade a um meio sociocultural complexo e dinâmico, em constante evolução, que exige dos estudantes entenderem a si mesmos como uma unidade em competição, orientada pelo desempenho e pela eficácia, que deve disciplinar-se com o intuito de se inserirem em um mercado de trabalho marcado pela desregulamentação, pela instabilidade e incertezas. Isso exige um aperfeiçoamento e

investimento em si mesmos para superarem suas defasagens biossociais e desenvolverem disposições internas e habilidades que garantam sua sobrevivência (Stiegler, 2019).

O terceiro e último recorte (R3) foi selecionado a partir da referência ao termo “empreendedorismo” como componente transversal no novo currículo. Como já mencionamos, o empreendedorismo ganha centralidade na BNCCEM ao ser definido como um eixo estruturante dos itinerários formativos do currículo, devendo perpassar as diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional discente. O recorte apresentado, entretanto, não se localiza na seção de itinerários formativos do documento, e sim no trecho vinculado à finalidade de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Assim, o empreendedorismo ganhou relevância não só nos itinerários, mas também na formação básica. O R3 apresenta o seguinte:

R3 – Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: [...]

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)**, entendido como **competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade** (Brasil, 2018, p. 466 – grifos nossos).

Nesse recorte, apresenta-se como uma das finalidades da escola promover uma cultura favorável ao empreendedorismo. Entre parênteses são apontados as atitudes, as capacidades e os valores que poderiam promovê-lo. Dessa maneira, o empreendedorismo compreende mais que uma função desempenhada na organização produtiva e associada à inovação, ele se vincula a todo um conjunto de atitudes, capacidades e valores que o aproximam a um modo de ser e de se comportar no mundo. É o empreendedorismo como um referencial normativo, um princípio ético que integra uma racionalidade que busca adaptar subjetividades, práticas e instituições ao capitalismo.

Ademais, em R3 o empreendedorismo aparece como uma “competência essencial” ao “desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade”, de modo que ele deixa de ser voltado à esfera econômica e produtiva, à empregabilidade, para ampliar-se e abarcar, potencialmente, todas as áreas da vida. Nesse sentido, vale a pena questionar: quais

as consequências para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a inclusão social ao serem pensadas em articulação com o empreendedorismo?

Com base em Dardot e Laval (2016), o desenvolvimento pessoal se vincularia a uma ideia de investimento em si mesmo, um domínio de si e um aperfeiçoamento contínuo em busca de autovalorização em todas as atividades da vida que fortaleceriam o sujeito neoliberal para sobreviver na competição. Já a dimensão da cidadania distancia-se da participação ativa na definição de bens e objetivos comuns e se aproxima da noção do estabelecimento de parcerias e contratos para a produção de bens e serviços locais que satisfaçam os consumidores. A inclusão social, por sua vez, deixa de ser uma responsabilidade do Estado por meio do desenvolvimento de políticas públicas para se apoiar nos esforços dos sujeitos que, por sua ação individual, devem superar a segmentação social para promover sua própria inclusão.

Mesmo se adotarmos uma compreensão do empreendedorismo mais alinhada à dimensão econômica, é interessante comparar o discurso da adaptabilidade que o envolve e os dados sobre trabalho flexível e empreendedorismo no Brasil. O programa de pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Brasil avalia o empreendedorismo em sentido amplo, compreendendo “qualquer tentativa de criação de um novo empreendimento, seja uma atividade autônoma e individual, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente” (GEM Brasil, 2019, p. 8). Em seu relatório executivo de 2019, estima-se que 38,7% da população brasileira, na faixa de 18 a 64 anos, estava envolvida com alguma atividade empreendedora. Entretanto, a maior parte dos empreendedores brasileiros tem escolaridade até o ensino médio, renda familiar de até três salários mínimos e uma de suas principais motivações para empreender é a escassez de empregos no mercado de trabalho. Ainda, o *Atlas dos Pequenos Negócios*, lançado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae (2022), indica que cerca de 87% dos indivíduos à frente de um empreendimento no Brasil não têm funcionários – o que significa que são responsáveis solos por todos os processos e demandas do negócio. Esse quadro não corresponde às expectativas alimentadas pelo discurso do empreendedorismo como via de “autonomização” dos sujeitos, uma vez que não se trata, necessariamente, de uma escolha entre possibilidades promissoras de projeto de vida.

A partir da análise dos três recortes da BNCCEM selecionados, é possível fazer uma reflexão sobre qual tipo de sujeito perpassa o documento. Segundo Orlandi (2005; 2014), a

forma-sujeito histórica do capitalismo, individuado pelo Estado, é a do sujeito jurídico de direitos e deveres, livre para ir e vir, ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Argumentamos que a posição-sujeito estudante presente nos recortes da BNCCEM apresentados aqui alinha-se à formação discursiva neoliberal, quando, ao mesmo tempo que afirma aumentar a liberdade dos indivíduos, intensifica suas responsabilidades por si mesmos enquanto desresponsabiliza o Estado e a sociedade.

O enfoque em uma aparente valorização da subjetividade, dos interesses, escolhas e propósitos de cada sujeito protagonista de seu destino social associa-se a uma sujeição a novas formas de controle social. A coerção econômica e financeira é interiorizada e transforma-se em autocoerção e autoculpabilização, uma vez que a responsabilidade pela valorização e sucesso de seu próprio trabalho (e, mais amplamente, de sua vida) recai inteiramente sobre o sujeito. Ao mesmo tempo, uma noção cada vez mais complexa de indivíduo e de valorização da singularidade articula-se à padronização e universalização da lógica da “empresa de si” como modo de funcionamento coletivo (Gago, 2018).

Mais que uma forma de caracterizar o sujeito, a ideia do sujeito neoliberal “empreendedor de si” que perpassa o discurso e constrói os sentidos da atual Reforma do Ensino Médio e da BNCCEM constitui dispositivo que orienta a forma do próprio sujeito entender a si mesmo e organizar seus pensamentos, práticas e comportamentos em diferentes domínios de sua vida. A partir da noção de empreendedorismo e da empresa como norma de subjetivação, os jovens do ensino médio são levados a construir seus projetos de vida em regime de adaptabilidade ao mercado de trabalho “complexo e imprevisível”, tornando-se “flexíveis e criativos”, sem que saibamos o que de fato tais adjetivos queiram dizer para além do discurso que os veicula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, constatamos nos objetivos educacionais da BNCCEM afinidades com uma “biopolítica disciplinar” de cunho evolucionista estratégico que parte do princípio do imperativo da adaptação ao meio, convertendo-se em dispositivo de normalização de hábitos e de disposições psicológicas aptos ao funcionamento de um mercado em que

capacidades humanas específicas são valorizadas. Esperam-se, assim, do estudante egresso do ensino médio flexibilidades que o capacitem a transitar de uma situação nova para outra, superando adversidades, em movimentos adaptativos, conforme as intempéries econômicas.

Entendemos que o recurso ao registro da autonomização discente guiada pelo elemento curricular “projeto de vida” associado à transversalidade do empreendedorismo repousa sobre a capitalização de recursos humanos afeita a uma pedagogia adaptativa às novas flexibilidades do mundo do trabalho, alinhando-se ao “novo espírito do neoliberalismo”.

Admitir o argumento do empreendedorismo para justificar políticas de melhoria da qualidade da educação é assumir o risco de determiná-las sob condição da lógica mercantil da concorrência, além de minar a formação de sujeitos críticos e reflexivos em face da degradação do meio laboral contemporâneo e de suas relações com novas modalidades de exploração e dominação. A atitude adaptativa em si mesma não significa precarização da condição humana, mas seu viés passivo perante as exigências do meio neoliberal tem levado a inaptidões que comprometem o bem-estar social dos indivíduos. A educação, no sentido de John Dewey⁴, por exemplo, figura como lócus de adaptação não utilitarista, ao não se reduzir a propósitos formativos convenientes às exigências laborais e culturais do momento, porém se refere a um processo contínuo no qual o sujeito se instrui modificando seu meio social, apesar de imperativos adaptativos de feição inescapável (Fabre, 2008).

No entanto, as mudanças curriculares trazidas na BNCCEM ignoram a dimensão estrutural das desigualdades sociais em nosso país. Mais diretamente, elas invisibilizam as discrepâncias entre as infraestruturas das escolas brasileiras, em termos físicos e de recursos humanos, para atender às necessidades pedagógicas que a coordenação entre itinerários formativos e orientação de projetos de vida para jovens do ensino médio demanda.

Por fim, ponderamos que a prescrição da orientação curricular oficial não corresponde imediatamente à sua efetivação no currículo das escolas, uma vez que há diversos movimentos de mudanças e adaptações amparadas em realidades contextuais na transposição do currículo oficial nacional para o currículo das unidades escolares e na aplicação deste no cotidiano escolar. Assim, os sentidos construídos no que diz respeito à subjetividade neoliberal não são deterministas, uma vez que novos sentidos e alternativas podem ser criados pelos agentes envolvidos com a educação na construção e aplicação dos currículos. Esse pode ser o caso do

Projeto de Vida, que figura em pesquisas sobre o novo currículo para o ensino médio como locus dialógico relevante para a construção da identidade juvenil e, conseqüentemente, para discussão de suas trajetórias pessoais e profissionais (Ribeiro; Arruda; Bomfim, 2021; SILVA, 2021).

Concordamos com Savage (2017) quando este postula que o futuro ainda não está definido e a contínua expansão do neoliberalismo não é inevitável, pois, quanto mais pessoas aprendem sobre as derivas neoliberais e seus impactos no cotidiano e nas estruturas sociais, abrem-se novas oportunidades de construção de sentidos alternativos para o futuro da escola.

REFERÊNCIAS

Abílio, Ludmila C.; Amorim, Henrique; Grohmann, Rafael. Trabalho em plataformas digitais: perspectivas desde o Sul global. **Sociologias**, v. 23, n. 57, p. 18-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-117530>. Acesso em: 14 set. 2022.

Aguiar, Márcia. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Acesso em: 14 set. 2022.

Alves, Miriam F.; Oliveira, Valdirene A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608/1603>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Antunes, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Bernstein, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996 [1990].

Bezerra, Vinícius; Araújo, Carla. M. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.779>. Acesso em: 14 set. 2022.

Boltanski, Luc. A esquerda depois de maio de 1968 e o anseio pela Revolução total (Partes I e II). **Blog do Labemus**, 2018. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2018/05/26/a-esquerda-depois-de-maio-de-1968-e-o-anseio-pela-revolucao-total-parte-2-por-luc-boltanski>. Acesso em: 8 ago. 2022.

Boltanski, Luc; Chiapello, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base, [s.d.]. A Base: perguntas frequentes. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 26 ago. 2021.

Brasil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 14 set. 2022.

Brasil. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

Brown, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

Campos, Roselane. F.; Durlí, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.14>. Acesso em: 14 set. 2022.

Costa, Alessandra. M.; Barros, Denise. F.; Carvalho, José L. F. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAC**, v. 15, n. 2, p. 179-197, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000200002>. Acesso em: 14 set. 2022.

Costa, Sylvio. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Dardot, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009].

Dewey, John. **Démocratie et éducation**. Bordeaux: L'âge d'homme, 1983 [1916].

Fabre, Michel. L'éducation chez Dewey: conversion ou adaptation? **Recherches en éducation** [En ligne], v. 5, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/ree.398>. Acesso em: 14 set. 2022.

Ferretti, Celso J.; Silva, Monica. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 14 set. 2022.

Ferretti, Celso J.; Zibas, Dagmar; Tartuce, Gisela L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em: 14 set. 2022.

Forquin, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

Forquin, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

Fórum Nacional de Educação. **Parecer do Grupo de Trabalho Temporário – Novo Ensino Médio**, n. d. Disponível em: https://www.ente.org.br/images/PARECER_DO_GRUPO_DE_TRABALHO_TEMPORARIO_NOVO_ENSINO_MEDIO.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

Foucault, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fraser, Nancy; Jaeggi, Rahel. **Capitalismo em debate**. Uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

Freitas, Fabricio M.; Silva, João. A.; Leite, Maria. C. L. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Gago, Veronica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Elefante, 2018 [2014].

GEM Brasil. **Empreendedorismo no Brasil**: 2019 – Relatório executivo. Curitiba: IBQP, 2019. Disponível em: <https://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%202019.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Giroto, Eduardo. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em: 14 set. 2022.

Honneth, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

Inep. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: 2019 – resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

Jaeggi, Rahel. A wide concept of economy: economy as a social practice and the critique of capitalism. *In*: Deutscher, Penelope; Lafont, Cristina (ed.). **Critical theory in critical times**. Transforming the global political and economic order. New York: Columbia University Press, 2017. p. 160-180.

Krawczyk, Nora; Ferretti, Celso J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 14 set. 2022.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019 [2004].

Laval, Christian; Vergne, Francis; Clément, Pierre; Dreux, Guy. **La nouvelle école capitaliste**. Paris: Éditions La Découverte, 2012.

Lima, Marcelo; Maciel, Samanta L. 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**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 14 set. 2022.

Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 14 set. 2022.

Maciel, Caroline S. Uma avaliação da Lei n. 13.415/17 a partir da logística e das metas do PNE. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84925, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684925>. Acesso em: 14 set. 2022.

Melo, Alessandro; Marochi, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 14 set. 2022.

Michetti, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, v. 35, n. 102, e3510221, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 14 set. 2022.

Orlandi, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

Orlandi, Eni P. Formação ou capacitação?: duas formas de ligas sociedade e conhecimento. *In*: Ferreira, Eliana P.; Orlandi, Eni P. (orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

Paugam, Serge (ed.). **Repenser la solidarité: l'apport des sciences sociales**. Paris: Quadrige/PUF, 2011.

Périvier, Helene; Sénac, Rejane. The new spirit of neo-liberalism: equality and economic prosperity. **International Social Sciences Journal**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/issj.12131>. Acesso em: 14 set. 2022.

Pinto, Samilla; Melo, Savana. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, e34196, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 14 set. 2022.

Quadros, Sergio; Krawczyk, Nora. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2239>. Acesso em: 14 set. 2022.

Ramos, Marise N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

Ribeiro, Maria L.; Arruda, Vanessa. P.; Bomfim, Joelma. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1125>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Rosa, Hartmut. La “resonancia” como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. **Revista Diferencias**, n. 7, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.42507>. Acesso em: 14 set. 2022.

Rosa, Hartmut. O equívoco da ontologia social antagonista e a crise de alienação da modernidade tardia: sobre a atualidade política da Teoria Crítica. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 22, 2022. Disponível em: <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/165/94>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Saad-Filho, Alfredo. Varieties of Neoliberalism in Brazil (2003–2019). **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 1, p. 9-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F0094582X19881968>. Acesso em: 14 set. 2022.

Savage, Glenn C. Neoliberalism, education and curriculum. *In*: Gobby, Brad; Walker, Rebecca. **Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 143-165.

Schutz, Alfred. Ação no mundo da vida. *In*: Wagner, Helmut R. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Sebrae. **Atlas dos Pequenos Negócios**: versão resumida. Brasília: Sebrae, 2022. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Sebrae%2050+50/Not%C3%ADcias/PR_ESSKIT%2050%20ANOS.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

Silva, Klever C. Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros: discussões preliminares. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 88-97, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1128/678>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Silva, Marco Antônio M.; Danza, Hanna C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, e35845, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845T>. Acesso em: 14 set. 2022.

Silva, Roberto R. D. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/silva.htm>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Stiegler, Barbara. **Il faut s'adapter**: sur un nouvel impératif politique. Paris: Gallimard, 2019.

Várias Entidades. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 667-682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Vilela, Elaine M.; Collares, Ana Cristina. Origens e destinos sociais: pode a escola quebrar essa ligação? **Revista Teoria & Sociedade**, n. 17.2, 2009.

Weller, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: Dayrell, Juarez, Carrano, Paulo; Maia, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

Zanatta, Shalimar C.; Branco, Emerson P.; Branco, Alessandra B. G.; Neves, Marcos C. D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1711-

1738, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>.
Acesso em: 14 set. 2022.

NOTAS:

¹ Ainda no ano de 2016, inúmeras ocupações estudantis nas escolas de Ensino Médio e nas universidades públicas em 19 estados da federação protestavam contra a MP 746 e a PEC 241 do teto de gastos primários do governo de Michel Temer.

² De acordo com o parecer do “Grupo de Trabalho Temporário – Novo Ensino Médio”, vinculado ao Fórum Nacional de Educação, recomenda-se, dentre outros pontos: ampliar a carga horária da Formação Geral Básica; repensar as várias possibilidades de materialização da diversidade curricular; revogar os artigos da Lei 13.415/2017 relacionados à formação e ao exercício docente; e avançar uma política de valorização dos profissionais da educação (Fórum Nacional de Educação, n.d.). Até agosto de 2023, não houve a tomada de decisão final sobre quais contribuições seriam efetivamente acolhidas para o redesenho da atual Reforma do Ensino Médio.

³ Stiegler (2019) corrige Foucault, em o Nascimento da biopolítica, quando este refuta as bases naturalistas do neoliberalismo, apontando o alinhamento entre o imperativo da adaptação “naturalista-utilitária” ao novo liberalismo emergente no início do século XX.

⁴ Em Dewey (1983), a educação se orienta por uma lógica adaptativa evolucionista experimental não-estratégica.

Recebido em: 14/09/2022

Aprovado em: 09/09/2023

Publicado em: 1º/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.