



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**CLARA CHAVES MARQUES FARIA**

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉ-  
DIO: CURRÍCULO, PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO**

**BRASÍLIA**

**2021**

CLARA CHAVES MARQUES FARIA

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉ-  
DIO: CURRÍCULO, PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO**

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Sociologia.

Orientação: Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Sayonara Amorim Leal

BRASÍLIA

2021

CLARA CHAVES MARQUES FARIA

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉ-  
DIO: CURRÍCULO, PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO**

Monografia apresentada ao Departamento de So-  
ciologia da Universidade de Brasília como parte  
dos requisitos para obtenção do título de Bacharel  
em Sociologia.

Orientação: Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Sayonara Amorim Leal

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Sayonara Amorim Leal - Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales - Universidade de Brasília (UnB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, meu pai e meu irmão, por todo o amor, carinho e suporte ao longo de toda a minha vida. O apoio e a compreensão de vocês foram fundamentais para a minha trajetória e para que eu tivesse condições de chegar até aqui.

Aos meus amigos e amigas, por todos os momentos compartilhados na BCE, no amarinho, no RU, na salinha da Socius e em tantos outros locais que marcaram esse tempo de graduação na UnB. Compartilhar a vida acadêmica com vocês deixou tudo mais divertido e leve, e me incentivou a persistir.

Ao projeto Ciências Sociais nas Escolas (CiSo), por me desafiar e proporcionar experiências que eu não imaginava viver. Foi o trabalho coletivo no CiSo que despertou o meu amor pela licenciatura e o desejo de me tornar professora um dia.

Aos professores e professoras do SOL pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação e inspiração. Meu interesse e envolvimento com a Sociologia nesses anos só cresceu (embora com alguns percalços) e tê-los como referência foi uma grande parte disso.

À professora Sayonara pela atenção, compromisso e generosidade na orientação. Fazer a monografia durante a pandemia não foi uma tarefa simples e os seus comentários, incentivos e as partilhas com o grupo do PIBIC foram essenciais para que eu pudesse concluir o trabalho. Foi um processo de muito aprendizado e de grande importância para a minha formação. Obrigada.

Por fim, à UnB. Sou extremamente grata pela oportunidade de estudar nessa universidade e valorizo muito as experiências e os caminhos que ela me proporcionou.

## RESUMO

A atual Reforma do Ensino Médio, aprovada pela lei n. 13.415/2017, representa uma mudança estrutural da educação pública brasileira e se insere em um horizonte mais amplo de reformas que se alinham ao neoliberalismo normativo como racionalidade preponderante da fase atual do capitalismo. No presente trabalho, buscamos investigar as afinidades entre o discurso da Reforma de 2017 e a construção de uma subjetividade neoliberal na formação escolar de nível médio. Com base nos textos da LDB/96, alterada pela supracitada lei, e da BNCC, utilizamos o método da Análise de Discurso para enfatizar o efeito da formação discursiva neoliberal veiculada no texto da Reforma em torno “da melhoria da qualidade do ensino médio no país”. Para isso, atentamos para o sentido que resulta da articulação entre os conceitos de “empreendedorismo” e “projeto de vida”, como categorias centrais que estruturam a mudança curricular, que, em nossa análise, produz uma semântica da autonomização e protagonismo estudantil na escolha individual dos conteúdos que compõem a sua formação instrucional. Apontamos, no entanto, para o ponto cego do modelo da Reforma que se apresenta no direcionamento geral do curso aos propósitos da formação do sujeito neoliberal como um “empreendedor de si”.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio; BNCC; currículo; neoliberalismo; sujeito neoliberal; Análise do Discurso.

## ABSTRACT

The current High School Reform, passed by law n. 13.415/2017, represents a structural change in Brazilian public education and is part of a broader horizon of reforms that align with normative neoliberalism as the predominant rationality of the current phase of capitalism. In this paper, we seek to investigate the affinities between the 2017 Reform discourse and the construction of a neoliberal subjectivity in secondary school education. Based on the legislation of the LDB/96, amended by the aforementioned law, we used the Discourse Analysis method to emphasize the effects of the neoliberal discourse formation conveyed in the text of the Reform around “improving the quality of secondary education”. In order to do so, we looked at the meanings that result from the articulation between the concepts of “entrepreneurship” and “life project” as central categories that structure the curriculum change, which, in our analysis, produces a semantics of student autonomy and protagonism in individual choice of the contents that make up their instructional education. However, we highlight the blind spot of the Reform model that is presented in the general direction of educational trajectories to the purposes of training the neoliberal subject as an “entrepreneur of the self”.

**Keywords:** High School Reform; curriculum; neoliberalism; neoliberal subject; Discourse Analysis.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: NEXOS TEÓRICO-EMPÍRICOS ENTRE O “NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO” E O NEOLIBERALISMO.....	11
1.1 Elementos históricos do neoliberalismo: contexto internacional.....	14
1.1.1 Neoliberalismo como fenômeno político e econômico.....	17
1.1.2 Neoliberalismo como racionalidade e fenômeno subjetivo.....	20
1.2 Alguns aspectos do neoliberalismo no Brasil.....	25
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017.....	32
2.1 Mudanças nas normas para o ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996.....	37
2.2 O processo da reforma do ensino médio de 2017 (MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017 e BNCC de 2018).....	44
2.3 As mudanças promovidas pela reforma atual do ensino médio brasileiro.....	51
2.3.1. A Lei nº 13.415/2017.....	51
2.3.2. As DCNEM de 2018.....	54
2.3.3. A BNCC para o Ensino Médio de 2018.....	56
CAPÍTULO 3: O “NOVO ESPÍRITO DO NEOLIBERALISMO” NO DISCURSO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: BASES PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS NEOLIBERAIS.....	59
3.1 Procedimentos metodológicos: a Análise do Discurso.....	59
3.2 O dispositivo analítico.....	63
3.3 “Projeto de vida”, “empreendedorismo” e a constituição da subjetividade neoliberal no discurso reformista da BNCC para o Ensino Médio.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

## INTRODUÇÃO

A atual Reforma do Ensino Médio no Brasil, aprovada pela lei nº 13.415 em 2017, representa uma mudança estrutural da educação pública brasileira. Desde que foi proposta, a reforma foi cercada por polêmicas e discussões quanto aos atores envolvidos na sua construção, aos procedimentos pelos quais foi apresentada e aprovada, aos motivos e interesses que a perpassam e, finalmente, ao seu conteúdo.

As reformas educacionais não se dão no vácuo social. Elas se relacionam estreitamente com os contextos econômicos e políticos em que são elaboradas, com as formas de organização social e produtiva e com os elementos de valor hegemônicos e contra hegemônicos. Segundo Forquin (1992), as escolhas relacionadas à construção de um currículo são influenciadas por conflitos de interesse, relações de poder e elementos ideológicos, sendo necessário indagar por que, em tal época, em tal contexto, certas coisas são inseridas no currículo escolar e não outras. Assim, as escolhas dos componentes curriculares e das formas de organização da escola não são aleatórias e se desenvolvem com base na conjuntura em que estão inscritas.

A reforma do ensino médio de 2017 se insere em um horizonte mais amplo de reformas que se vinculam ao contexto do neoliberalismo como racionalidade da fase atual do capitalismo. Em uma perspectiva mais focalizada no âmbito econômico, o neoliberalismo é frequentemente associado a privatizações, redução do Estado social, desregulamentação do capital e atração de investidores (BROWN, 2019). No entanto, mais que uma diretriz econômica, o neoliberalismo constitui um direcionamento político, normativo e uma força racionalizante que se pretende hegemônica, orientando as condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina dentro de um quadro de valores e referências que se coloca como único e inescapável (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse quadro é marcado por aspectos como a concorrência, as relações contratuais, a necessidade de eficiência e, em particular, a criação de um sujeito “empreendedor de si mesmo”, que deve ser vigilante, ter espírito comercial, ser autônomo e responsável pela própria vida, e buscar a autovalorização em cada momento e atividade que realiza.

As críticas mais recorrentes que associam a reforma do ensino médio trazida pela MP nº 746/16 ao neoliberalismo apontam para as privatizações e as parcerias público-privadas possibilitadas pela previsão de complementação do ensino por meio de cursos à 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 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 outras questões sociais (ZANATTA et al., 2019, KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Assim, a conexão entre o neoliberalismo e a reforma do ensino médio suscita o interesse sociológico em compreender de que maneira esse modo de regulação do capitalismo contemporâneo se faz presente nas diretrizes da educação básica no Brasil, repercutindo na formação instrucional de estudantes em fase escolar. A BNCC, ajustada à reforma, apresenta a ideia de formação de “projetos de vida”, e o termo “empreendedorismo” recebe um papel central como eixo estruturante dos itinerários formativos - o que sugere uma primeira aproximação entre o novo ensino médio e a racionalidade neoliberal. A reforma se encontra na sua fase inicial de implementação em vários estados brasileiros, como experiências-piloto em escolas públicas, e, portanto, ainda não é possível observar de forma concreta e completa os seus impactos na vida dos egressos do ensino médio. Ainda assim, uma investigação realizada neste momento com o intuito de examinar o “espírito neoliberal” que interpela o discurso da Reforma e seus objetivos pode contribuir para a compreensão dos sentidos da formação escolar por ela produzidos em compasso com diretrizes do capitalismo contemporâneo.

No capítulo 1 apresentamos a teoria de Boltanski e Chiapello (2009) acerca do “novo espírito do capitalismo” como um conjunto de elementos normativos que justificam o engajamento no capitalismo contemporâneo - o qual associamos a um modo de regulação neoliberal. Em seguida realizamos uma reconstrução dos elementos históricos que configuraram a trajetória do neoliberalismo no contexto internacional e apresentamos duas de suas dimensões fundamentais: o neoliberalismo como fenômeno político e econômico e o neoliberalismo como diretriz normativa e fenômeno subjetivo – a qual será mais ressaltada nesta monografia. A ideia de um neoliberalismo normativo aqui mobilizada se apoia, principalmente, nos trabalhos de Boltanski e Chiapello (2009), Dardot e Laval (2016), Gago (2018) e Brown (2019). As afinidades entre os trabalhos desses autores fornecem uma reflexão sobre os conceitos centrais que irão fundamentar a análise no que diz respeito a uma ordem capitalista e neoliberal contemporânea à qual o discurso da atual reforma do ensino médio se alinha. Enfim, explicitamos alguns dos aspectos relacionados à expressão do neoliberalismo no Brasil, terminando com o contexto das reformas levadas à cabo pelo governo Temer, dentre as quais a atual reforma do ensino médio.

Já no capítulo 2 descrevemos a trajetória do ensino médio na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), passando pela LDB de 1996 (LDB/96), e por algumas das emendas constitucionais, leis, resoluções, regulamentos e outras normativas que

que impactaram o ensino médio até a introdução da atual Reforma. Depois, apresentamos o processo de elaboração e aprovação da reforma do ensino médio de 2017, que foi apresentada pela MP nº 746/2016, aprovada na forma da Lei nº 13.415/2017 e complementada pela BNCC de 2018. Aqui, explicitamos os principais agentes envolvidos com a Reforma, as disputas e interesses que a perpassam, algumas justificativas que foram enunciadas para legitimá-la ou contestá-la e qual perspectiva acerca da educação prevaleceu na concepção da Lei. Concluímos o capítulo com as mudanças centrais promovidas pela Lei nº 13.415/2017, pelas DCNEM de 2018 e pela BNCC de 2018.

Por fim, no capítulo 3 analisamos as afinidades entre a construção da subjetividade neoliberal e os sentidos do conteúdo da nova reforma do ensino médio brasileira, tendo como referencial metodológico a Análise do Discurso. Apresentamos algumas das bases desse método qualitativo, como nos apropriamos dele para construirmos o nosso dispositivo analítico e, então, ancoramo-nos na noção de “projeto de vida”, associada à possibilidade de escolha de itinerários formativos dos quais o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes, para analisar três recortes textuais da parte introdutória da etapa do ensino médio da BNCC de 2018 e sua relação com a formação do sujeito neoliberal “empreendedor de si”.

## **CAPÍTULO 1- Nexos teórico-empíricos entre o “novo espírito do capitalismo” e o neoliberalismo**

Boltanski e Chiapello (2009) buscaram compreender as transformações ideológicas<sup>1</sup> que acompanharam as mudanças no capitalismo a partir dos anos 1960, tendo como base as relações estabelecidas entre o capitalismo e seus críticos. Eles argumentam que o sistema socioeconômico capitalista exige que um grande número de pessoas estejam engajadas com o processo de acumulação de capital, mesmo que suas chances de lucro sejam muito pequenas. Os assalariados perderam a propriedade dos resultados do seu trabalho e os capitalistas estão presos a um processo de acumulação sem fim, que se descola da satisfação de seus desejos materiais. Dessa forma, é necessário que haja algum tipo de justificativa em termos de benefícios individuais e coletivos para que esses agentes se mantenham engajados nas práticas capitalistas. A noção de “espírito do capitalismo” é o que permitiria compreender esse envolvimento - ele é “a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 39). Refere-se a um conjunto de elementos normativos associados à ordem capitalista que legitimam e fundamentam os modos de ação e as disposições coerentes com essa ordem.

Tem-se, assim, três pilares justificativos fundamentais, que se associam à teoria econômica: o progresso material; a eficácia e eficiência na satisfação das necessidades; e a compatibilidade com o exercício das liberdades econômicas e políticas. No entanto, esses elementos seriam muito genéricos e insuficientes para garantir o engajamento das pessoas ao considerarem as condições concretas das suas vidas. Assim, o “espírito do capitalismo” deve apresentar também justificativas de outras ordens para responder a três questões: o entusiasmo no envolvimento com determinadas práticas; as garantias na satisfação de necessidades (não necessariamente econômicas); e a promoção da justiça e do bem-comum. Esses aspectos proporcionam um fundamento moral e dizem respeito a exigências que não se relacionam à finalidade última do capitalismo: a busca de lucro e acumulação de capital.

A exigência de justificação se relaciona diretamente com a possibilidade de respaldar ou responder às críticas de injustiça a que o sistema está suscetível. Assim, o “espírito do capitalismo” proporciona ao mesmo tempo uma justificação do capitalismo e um ponto de apoio para a crítica que denuncia a distância entre as formas de acumulação e as concepções normativas da ordem social (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). As justificações colocariam

---

<sup>1</sup> A noção de ideologia por eles mobilizada se refere a um “conjunto de crenças compartilhadas, inscritas em ações, implicadas em ações e, portanto, ancoradas na realidade” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 33)

limites para a acumulação, ao dispor que nem todo lucro é legítimo e nem todo enriquecimento é justo.

A crítica, nessa perspectiva, pode ser considerada um elemento que impulsiona transformações no capitalismo. Ela pode tanto apontar ajustes dentro da lógica de justiça preponderante naquele momento como defender rupturas e remeter a lógicas de justiça distintas. Diante da crítica, o espírito do capitalismo precisa se autojustificar, podendo opor-se a ela, reforçando sua própria base justificativa, ou incorporar alguns dos aspectos dessa crítica, desarmando-a. Esse movimento garante ao capitalismo uma grande capacidade de reestruturar-se e uma longa continuidade. Além da crítica, outros termos são considerados por Boltanski e Chiapello (2009) em sua proposta de um modelo de mudança, que considera também os dispositivos de organização do trabalho e as maneiras de obter lucro em determinada época.

Utilizando esse modelo para realizar uma análise histórica do capitalismo, Boltanski e Chiapello (2009) identificam três momentos do “espírito do capitalismo”: o primeiro, descrito no final do século XIX, se centra na figura do burguês empreendedor e o entusiasmo se apoia no espírito empreendedor e nos valores do risco e da inovação, as garantias se relacionam com a moralidade burguesa de posicionamentos domésticos, familiares e patriarcais, sendo a noção de bem-comum associada à caridade. Já o segundo começa a se desenhar nos anos 1930 e foca na ideia da grande empresa industrial, centralizada e burocrática, a segurança é garantida pela associação entre o capitalismo e o Estado de bem-estar social e a justiça se associa à noção de meritocracia. Por fim, o terceiro espírito começou a se manifestar por volta dos anos 1980 e se vincula ao capitalismo globalizado e à inserção de novas tecnologias.

Nesse sentido, eles mobilizam o conceito de *cidade*, que seria um conjunto de elementos normativos que funcionam como a base para a construção de lógicas de justificação relacionadas à noção de justiça e com pretensão de validade universal. Eles identificam seis *idades* até os anos 1960, com seus respectivos princípios organizadores: cidade inspirada (santos e artistas), cidade doméstica (do lar), cidade da fama (opinião alheia), cidade cívica (coletivo geral), cidade mercantil (mercado concorrencial) e cidade industrial (eficácia). Em cada época e em cada sociedade, haveria uma combinação dessas lógicas de justificação que apontam para a configuração do “espírito do capitalismo” daquele momento. No primeiro espírito analisado, em fins do século XIX, as *idades* preponderantes seriam a doméstica e a mercantil, enquanto no segundo estariam em destaque as cidades industrial e cívica. Para a análise do terceiro espírito do capitalismo, Boltanski e Chiapello (2009) elaboraram uma sétima cidade para dar conta das transformações organizacionais, técnicas e administrativas que ocorreram a partir dos anos 1980.

Assim, os autores construíram o modelo da cidade de projetos. A partir da análise de textos de gestão empresarial franceses escritos a partir dos anos 1990, eles reconstroem os principais pontos normativos que guiam as ações e justificações que se desenham naquele momento. Uma característica importante da *cidade de projetos* é a noção de “rede”, que designa a representação do mundo organizada em estruturas pouco ou nada hierárquicas, flexíveis e não limitadas por fronteiras traçadas *a priori* (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Nesse contexto, a atividade profissional é realizada por meio de encontros e conexões temporárias, mas reativáveis, em grupos diversos. Essas conexões são estabelecidas tendo como fundamento o projeto, que consiste em uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades transitórias que favorecem a formação de conexões, e a sucessão de projetos amplia as redes. Dessa forma, o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade se fazem necessários para o envolvimento nos projetos e aquele que não participa de nenhum está ameaçado de exclusão.

Tal configuração valoriza uma série de características e propriedades pessoais que Boltanski e Chiapello (2009) reúnem no tipo ideal do “grande” da cidade de projetos, uma espécie de caracterização de uma pessoa que incorpora as qualidades desejadas em um mundo conexonista: adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, confiabilidade, boa comunicação, curiosidade, segurança de si, disponibilidade e disposição a assumir riscos. No entanto, o “grande” também precisa fazer sacrifícios e abrir mão de coisas que prejudicariam sua atuação e mobilidade nos projetos, como a estabilidade de projetos de vida, casamento, as obrigações de longo prazo vinculadas à construção de patrimônio e a vinculação a instituições. A interioridade e a fidelidade a si mesmo em sua personalidade e em seus valores também deveria ser sacrificada em nome da adaptabilidade. Ele é proprietário de si mesmo no sentido de ser produto do seu próprio trabalho sobre si, sendo responsável por seu corpo, sua imagem, seu sucesso e seu destino.

Mas além de buscar o próprio desenvolvimento pessoal, o “grande” também põe suas capacidades a serviço do bem comum, consegue engajar os outros e auxilia os “menores” a aumentarem sua empregabilidade dentro de uma lógica de “coopetição” (um neologismo que associa cooperação e competição). Isso se relaciona com a importância da relação nas sociedades de redes, na qual a própria existência é relacional e tanto a existência como a identidade das pessoas são verificadas e qualificadas de acordo com o número e o valor das suas conexões. Esse fenômeno não se limita à esfera da gestão e das empresas, e a metáfora das redes tende a comportar também as relações familiares e de amizade e caminhar para uma representação total da sociedade.

Dessa forma, as noções de flexibilidade, adaptação, autonomia, liberdade, conexão e “coopetição” são centrais como valores e elementos orientadores da ação dos indivíduos, estando na base do envolvimento dos atores no modelo capitalista analisado. Muitas das pesquisas que investigam as mudanças e deslocamentos promovidos no modo de regulação do sistema capitalista, a partir dos anos 1980, apontam para a configuração de um modelo capitalista neoliberal (FRASER; JAEGGI, 2020; BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo, neste sentido, pode ser entendido como modo de regulação do capitalismo financeiro, um princípio orientador das práticas que tornam possível os desenvolvimentos das atividades de financerização do sistema capitalista e de flexibilização de tarefas laborais. Em um contexto de liberalização dos fluxos de capital, desregulamentação do mercado de trabalho, redução da seguridade social e privatizações, os elementos normativos identificados por Boltanski e Chiapello (2009) contribuem para a compreensão dos motivos que embasaram a adesão a esse novo modelo. O ideal de um estilo de vida flexível, adaptável e autônomo, centrado em projetos foi central para que se organizasse uma nova disciplina das condutas cotidianas que fosse compatível com as novas formas de acumulação e de organização do trabalho. Nesta direção, é sinalizada a complementaridade entre modo de produção (capitalista) e forma de (des)regulamentação neoliberal.

### **1.1 Elementos históricos do neoliberalismo: contexto internacional**

Dardot e Laval (2016) identificam os primeiros movimentos de desenvolvimento do neoliberalismo a partir de um momento de crise do liberalismo clássico e do *laissez-faire* como princípio organizador do mercado, no início do século XX. Em resposta a essa crise foram elaboradas duas principais tentativas de fundar uma nova racionalidade liberal: um “novo liberalismo”, associado a John Keynes, que aceita a restrição das liberdades individuais com o intuito de proteger a coletividade e assim garantir as condições reais para a realização de interesses individuais; e o “neoliberalismo”, que defendia que a ação do Estado deve apenas estabelecer um quadro jurídico-legal para assegurar o desenvolvimento e a purificação do mercado concorrencial. O ponto em comum entre essas respostas à crise era o reconhecimento de que “a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.70).

O momento de uma fundação mais estruturada do campo de debates sobre o neoliberalismo é localizado por Dardot e Laval (2016) no Colóquio de Walter Lippmann realizado em Paris em 1938, que promoveu a teorização de um intervencionismo propriamente

liberal em oposição ao “intervencionismo de Estado” (que desenvolvia políticas como a redistribuição de renda e a proteção social) e ao “coletivismo” nas formas do comunismo e do fascismo. A partir do Colóquio formaram-se duas linhas de pensamento sobre o neoliberalismo: a corrente alemã do ordoliberalismo e a corrente austro-americana. Como o próprio nome indica, o ordoliberalismo se centrava na concepção de que era necessário o estabelecimento de uma *ordem* constitucional e de procedimentos que seria a base da sociedade de mercado. A ordem da concorrência não seria natural, de modo que deveria ser estabelecida por um agenciamento político. Já a corrente austro-americana buscou descrever uma máquina econômica que tende ao equilíbrio se não for perturbada por influências moralistas ou intervenções políticas com viés social. Além disso, promoveram alterações na ideia do “homem econômico” ao pensar uma dimensão do ser humano que se constitui no mercado concorrencial, o “empreendedor”, que teria a conduta potencialmente universal mais essencial ao capitalismo.

O fortalecimento das elaborações teóricas sobre o neoliberalismo passa também pela Sociedade de Mont Pelerin, iniciada em 1947 por Friedrich Hayek, um dos mais ativos e importantes intelectuais neoliberais da época. Hayek convidou outros pensadores conservadores como Milton Friedman, Ludwig Von Mises e Karl Popper, opositores ao Estado de bem-estar social e comprometidos com o ideal de liberdade individual, a se reunirem a cada dois anos para combater o keynesianismo e pensar um novo tipo de capitalismo. Eles defendiam as virtudes do mercado e criticavam as intervenções estatais de política social, afirmando que elas eram danosas para a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (PAULANI, 2008). No entanto, naquele momento o modelo do Estado social era predominante e proporcionou taxas elevadas de crescimento econômico, baixo desemprego e inflação reduzida nas décadas de 1950 e 1960, de modo que as críticas dos teóricos neoliberais não obtiveram muito espaço de difusão.

Com a chegada da crise dos anos 1970, impulsionada pelas duas crises do petróleo (1973 e 1979), ocorreu uma profunda recessão que combinou baixas taxas de crescimento com elevados níveis de inflação e aumento do desemprego, abrindo espaço para que as teorias neoliberais começassem a ganhar mais adesão. Seus teóricos argumentavam que um dos principais motivos da crise era o forte poder dos sindicatos e do movimento operário, que pressionaram o Estado a aumentar de tamanho e alargar os gastos sociais continuamente. A solução, portanto, seria a reorganização do Estado no sentido de uma disciplina orçamentária que visasse a estabilidade monetária, além da redução dos gastos sociais e do aumento dos incentivos aos agentes econômicos por meio de reformas fiscais (ANDERSON, 1996), com os objetivos de superar a inflação, a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento.

Depois de quase uma década de gradual expansão do ideário neoliberal, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 os governos de Margareth Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, foram fundamentais para a consolidação do neoliberalismo como diretriz política e econômica no Ocidente. A análise da experiência inglesa, considerada por Perry Anderson (1996) a mais pura, permite a compreensão de como a doutrina se realizou na prática: com contração da emissão monetária, elevação das taxas de juros, redução de impostos sobre altos rendimentos, abolição dos controles sobre fluxos financeiros, aumento do nível de desemprego, repressão de greves, corte de gastos sociais e privatizações. As diretrizes neoliberais foram então avançando pelos demais países de capitalismo avançado, inicialmente associadas a governos de direita, mas, depois, também àqueles mais alinhados à esquerda. Com a queda do comunismo no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o neoliberalismo chegou também aos países do leste europeu.

Na América Latina, a primeira experiência de um projeto neoliberal se deu mesmo antes dos governos Thatcher e Reagan, tornando-se inclusive uma referência para esses governos. A ditadura de Pinochet no Chile, apoiada pelas elites econômicas nacionais e pelos Estados Unidos, adotou uma série de medidas como desregulamentação do mercado, repressão aos movimentos populares e sindicais e privatizações tanto de bens públicos como da seguridade social e alcançou taxas de crescimento econômico elevadas em um primeiro momento. A partir dos anos 1980, o neoliberalismo se apresentou na América Latina na forma de uma série de recomendações econômicas postas pelo Banco Mundial e pelo FMI no sentido de abertura e liberalização da economia, cortes nos gastos sociais e privatizações, as quais foram reafirmadas pelo Consenso de Washington em 1989, que colocou uma disciplina econômica e reformas estruturais como condição para que os países latinoamericanos pudessem ter acesso a crédito e empréstimos externos.

Por volta dos anos 1990, o neoliberalismo já havia se espalhado por todos os continentes, assumindo diversas configurações conforme as complexas condições sociais, políticas, econômicas, culturais e institucionais de cada localidade, redefinindo-se com base nas suas aterrissagens em situações concretas (GAGO, 2018). Seus adeptos conseguiram construir e disseminar a narrativa de que a globalização econômica era inevitável e a melhor forma de elevar as condições de vida e o crescimento econômico ao redor do globo era por meio da abertura econômica e da desregulamentação dos mercados e fluxos de capitais (STEGER; ROY, 2010). Entretanto, na virada para o século XXI começaram a se multiplicar em diversas cidades pelo mundo protestos em resposta ao aprofundamento das desigualdades e denunciando a deterioração das condições de trabalho, que foram associadas às medidas neoliberais. Os



movimentos nacionalistas da direita na Europa começaram a acusar a abertura econômica e a globalização dos mercados pelo enfraquecimento dos valores tradicionais e pela piora das condições de vida em seus países. Na América Latina, se elegeram governos de esquerda que se apresentavam como opositores às políticas neoliberais, como foi o caso das eleições presidenciais de Lula no Brasil e de Néstor Kirchner na Argentina, ambas em 2002.

A crise financeira global de 2008, propulsionada pela falência do tradicional banco Lehman Brothers nos Estados Unidos, contribuiu ainda mais para colocar em pauta os limites do neoliberalismo como diretriz econômica e política. A interligação das economias nacionais em um ambiente global por meio dos aumentos de trocas, de investimentos, de fluxos de renda, de canais de financiamento, das atividades bancárias entre países e das trocas de moedas fizeram com que a crise iniciada pelo rompimento da bolha imobiliária nos Estados Unidos logo se espalhasse ao redor do globo (DUMÉNIL; LÉVY, 2014). No entanto, há trabalhos que argumentam que, em vez de o neoliberalismo ser abandonado diante das crises que sinalizavam seu fracasso em cumprir as promessas feitas de crescimento e prosperidade, ele se reconfigurou para ajustar-se às novas configurações políticas e econômicas e, assim, se manteve como diretriz de organização do Estado, da economia e da sociedade (CROUCH, 2011; BROWN, 2019; GAGO, 2018; DARDOT; LAVAL, 2016).

Assim, para fins relacionados aos propósitos desta monografia, vamos discutir o neoliberalismo como razão atualmente dominante no mundo ocidental em duas dimensões fundamentais: neoliberalismo como fenômeno político e econômico e neoliberalismo como racionalidade e fenômeno subjetivo.

### **1.1.1- Neoliberalismo como fenômeno político e econômico**

Uma das maneiras de analisar o neoliberalismo, buscando seus traços centrais, é relacioná-lo a transformações políticas e econômicas estruturais por ele impulsionadas. A partir dos anos 1980, a globalização do comércio e a financeirização das economias se intensificaram e assumiram características específicas sob o neoliberalismo: o livre comércio, a livre mobilidade internacional de capitais, a globalização de instituições e mecanismos financeiros, e as transações de câmbio de moeda estrangeira (DUMÉNIL; LÉVY, 2014). Assim, ocorreu um aumento de trocas, investimentos, fluxos de renda, canais de financiamento, atividades bancárias entre países e trocas de moedas. A acelerada financeirização das economias foi central nesse processo e, para facilitar os fluxos, uma diretriz importante do neoliberalismo é o enfraquecimento das barreiras que limitam a expansão do capital. A volatilidade do capital

financeiro, que pode se desconectar do capital produtivo, demanda uma liberalização para que ele possa se movimentar com rapidez e no curto-prazo, sem precisar enfrentar regulamentos, normas e regras limitadoras na sua busca por valorização (PAULANI, 2008). O argumento teórico que fundamenta essa liberalização é o de que o livre mercado é o garantidor da liberdade individual e de que as trocas, que se encontram na base dos vínculos sociais, criam uma ordem espontânea de ajuste mútuo das ações dos diferentes indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse sentido, há uma profunda mudança na concepção das funções, dos objetivos e da atuação do Estado, que desde o pós-guerra em muitos países detinha um acrescido controle e influência sobre os mercados e havia promovido um aumento dos gastos com políticas de bem-estar social e do investimento público. O neoliberalismo aponta essa interferência do Estado como insustentável e indica que ela foi uma importante causa dos desequilíbrios que levaram à alta inflação, elevadas taxas de desemprego e baixo crescimento que caracterizaram a crise dos anos 1970. No entanto, o que se propõe não é uma ausência completa de políticas do Estado no mercado, mas sim um deslocamento da natureza e dos objetivos das suas intervenções no sentido da ampliação dos domínios da acumulação do capital e da transformação da ação pública em favor da “modernização” e da “racionalização” (DARDOT; LAVAL, 2016).

O papel fundamental do Estado, nessa perspectiva, é estabelecer o arcabouço jurídico para o bom funcionamento do mercado. Assim, deve garantir um quadro jurídico dentro do qual os indivíduos possam gerir com confiança os seus projetos e empreendimentos, de forma a reduzir as incertezas. Para isso, é necessário prever a inviolabilidade da propriedade, garantir a liberdade de contrato e o dever de cumprir os contratos firmados - características do direito privado (DARDOT; LAVAL, 2016). Essas regras do direito privado devem prevalecer em todas as organizações, inclusive no Estado e nas organizações dele dependentes. Mas o papel dos Estados sob o neoliberalismo não se restringe aí. Ao mesmo tempo atores e objetos da ordem da concorrência mundial, os Estados são responsáveis por instituir as condições fiscais favoráveis à valorização do capital para atrair investimentos internacionais. Suas políticas estão sujeitas ao controle da comunidade financeira internacional e de agências de classificação de riscos. A proposta de virada na orientação das políticas pode ser resumida em “Economia livre, Estado forte” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Já políticas sociais do Estado são duramente criticadas. Governos neoliberais questionaram a regulação dos mercados, a propriedade pública de empresas, a proteção social, o sistema fiscal progressivo, as regulamentações para o setor privado quanto a direitos trabalhistas e representação sindical, as políticas de promoção do pleno emprego, entre outras. Um dos principais argumentos das políticas neoliberais denunciava a excessiva rigidez do

mercado de trabalho, com base na defesa de que há uma contradição entre a proteção dos direitos trabalhistas e a eficiência econômica. Assim, justifica-se uma série de medidas que retiram esses direitos, limitam os poderes de organização dos sindicatos e constroem uma legislação social mais favorável aos empregadores. A flexibilização da legislação trabalhista possibilita a disseminação de formas de emprego como a subcontratação, o emprego temporário e a terceirização. Esse novo modo de organização, segundo Dardot e Laval (2016), resultou em intensificação do trabalho, diminuição dos prazos e individualização dos trabalhos, vinculando a remuneração a desempenho e competência e reduzindo as formas coletivas de solidariedade.

Fraser e Jaeggi (2020) apontam como consequências dessas medidas para o trabalho um aprofundamento do processo de semiproletarização, no qual a extração realizada pelo capital se intensifica ao retirar direitos conquistados pelos trabalhadores e empurrá-los para fora da economia formal. Assim, há um crescimento acelerado da informalidade, em que não há garantias trabalhistas. Ainda, acrescentam que muitas formas contemporâneas de expropriação possuem uma fachada de legalidade, como os empregos precários que não pagam os salários socialmente necessários para a reprodução desses trabalhadores. Como resultado, há a redução dos salários e o aumento do tempo de horas de trabalho necessárias para sustentar um domicílio.

Há também consequências para a divisão entre a produção de mercadorias e a reprodução social. Por um lado, o neoliberalismo promove a contenção dos gastos públicos - o que inclui serviços vinculados à reprodução social como educação e saúde - deslocando o peso da responsabilidade dessas atividades para o âmbito privado. Fraser e Jaeggi (2020) destacam, por exemplo, que as mulheres, que são as mais encarregadas pelas atividades de reprodução social, são recrutadas para trabalhos geralmente mal pagos no setor de serviços devido ao aumento dos custos necessários para sustentar um domicílio, o que fragiliza ainda mais a reprodução social. O Estado começa a se retirar da posição de responsável por fornecer serviços públicos vinculados à reprodução social e então as mulheres, que são as pessoas historicamente encarregadas por essas atividades, precisam dividir o seu tempo entre o trabalho no mercado e o trabalho de reprodução social.

As políticas sociais e os serviços públicos que permaneceram passaram por um redirecionamento normativo que coloca como objetivo “maximizar a utilidade da população, aumentando sua empregabilidade e sua produtividade, e diminuir seus custos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284). As noções de responsabilidade individual e liberdade de escolha guiam as políticas públicas e os cidadãos são vistos como compradores de serviços que devem

“receber pelo que pagam”, de modo que as categorias de gestão tendem a tomar o lugar dos princípios simbólicos comuns que até então eram mobilizados no fundamento da cidadania. Uma noção que ganhou força sob o neoliberalismo foi a de “capital humano”, que é definido como “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos” (RALLE; GUELLEC, 1995 *apud* LAVAL, 2004, p. 51). Essa concepção oferece uma justificativa econômica aos gastos com educação e algumas outras políticas sociais.

O próprio Estado deve se reestruturar para que seja gerido por regras de concorrência e submetido a exigências de eficácia semelhantes às das empresas privadas. O que subjaz essa nova “governança”, associada ao gerencialismo, é a ideia de que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública, devido ao efeito disciplinador da concorrência que impulsionaria o aprimoramento e o bom desempenho. O setor privado seria mais flexível, inovador e eficaz, menos sujeito à rigidez e às burocracias do setor público. Assim, instaura-se um novo modelo de condução dos agentes públicos que se vincula ao “governo empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016). Ele utiliza ferramentas provenientes do setor privado para realizar uma “gestão do desempenho”, organizando o trabalho nas instituições públicas por meio de avaliações sistemáticas e da sua subordinação à demanda dos “cidadãos-clientes”, que podem fazer escolhas diante de uma oferta diversificada de serviços.

Desse ponto de vista, os administradores e especialistas apresentam os princípios de gestão como técnicas políticas novas que visam ultimamente a busca por resultados benéficos para todos - o que sinaliza a naturalização dessas práticas, que se apresentam como “modernas” e “racionalis”, em um movimento de neutralização ideológica. As autoridades políticas que adotam as práticas neoliberais tendem a recusar qualquer ideologia, associando o neoliberalismo com a própria razão (DARDOT; LAVAL, 2016). Tem-se como pressupostas as virtudes da economia de mercado, da concorrência, da globalização e financeirização dos mercados, que são tidas como realidades irreversíveis.

### **1.1.2- Neoliberalismo como racionalidade e fenômeno subjetivo**

Para além das medidas e diretrizes que promovem transformações produtivas e econômicas de desregulamentação e da reorganização das políticas públicas do Estado, o neoliberalismo também pode ser abordado em sua dimensão de organização das condutas dos indivíduos. Foucault (2008) analisa o neoliberalismo a partir da sua maneira de domínio da prática de governo, ou seja, no que se refere à forma de guiar e dirigir as condutas dos indivíduos, seus comportamentos, ações e reações. A ênfase recai em uma nova racionalidade

normativa que não é nem totalmente abstrata nem macropolítica, mas é colocada em jogo pelas subjetividades e práticas da vida cotidiana (GAGO, 2018).

Sob o neoliberalismo, os princípios do mercado concorrencial, mais que uma diretriz econômica, tornam-se princípios de governo, circulando por instituições e entidades em toda a sociedade - como escolas, empresas e clínicas - e sendo aplicados pelo Estado e no Estado (BROWN, 2019). O neoliberalismo constitui, dessa forma, um direcionamento político e uma força racionalizante que se pretende hegemônica, orientando os pensamentos e condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina dentro de um quadro de valores e referências que se coloca como único e inescapável (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esse quadro normativo é caracterizado por aspectos como a concorrência, as relações contratuais, a necessidade de eficiência e, em particular, a criação de um *sujeito neoliberal* com a marca do “empreendedor de si mesmo”, que deve ser vigilante, ter espírito comercial, ser autônomo e responsável pela própria vida, e buscar a autovalorização em cada momento e atividade que realiza. Ele articula tecnologias, procedimentos e afetos que incentivam a livre iniciativa, a autoempresarialidade, a autogestão e a responsabilidade de si (GAGO, 2018).

O quadro normativo neoliberal coloca-se como a referência dominante até no que diz respeito às formas como as pessoas devem se entender como indivíduos e construir suas identidades (HOUGHTON, 2019). A partir da noção de “tecnologias de si”, Foucault (2004: 323, 324) designa o trabalho que os sujeitos fazem sobre si mesmos por meio de “operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”. Nesse processo os indivíduos detêm uma certa liberdade que, entretanto, se encontra limitada pelas possibilidades colocadas pela narrativa dominante e pelas tecnologias de poder. Embora as pessoas jamais se encaixem completamente no ideal de sujeito neoliberal, isso não significa que elas não irão mobilizar seus esforços e trabalhar em si mesmas para perseguir esse ideal (HOUGHTON, 2019).

A democracia política e o capitalismo promoveram duas concepções de sujeito centrais: o cidadão dotado de direitos e deveres e o agente econômico racional guiado por seus interesses. Desenvolveu-se uma lógica geral que propulsiona as relações humanas a tomarem a forma de contratos voluntários entre pessoas livres, os quais substituiriam outras formas de relação como a aliança, a filiação e a reciprocidade simbólica. A especificidade da forma de regulação do neoliberalismo é a homogeneização da figura dos sujeitos em torno da empresa. Segundo Dardot e Laval (2016), “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” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328). 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 resultado visado é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, eliminando qualquer percepção de alienação e diminuindo a distância entre o trabalhador e a empresa.

Como mencionado anteriormente, Boltanski e Chiapello (2009) sinalizam como a literatura gerencial dos anos 1990 aponta para a apologia da adaptabilidade diante das incertezas, da flexibilidade, da criatividade e da rede de contatos para a criação de uma representação coerente, sedutora e promissora que justifica e favorece a adesão dos trabalhadores ao novo modelo capitalista. Dardot e Laval (2016), por sua vez, com uma perspectiva complementar, mostram como as transformações na organização do trabalho promovidas pelas técnicas do gerencialismo tiveram efeitos disciplinadores e de constituição de uma subjetividade (neoliberal) particular que favoreceram a adesão a esse novo modelo. Segundo estes últimos, com base na figura normatizadora da empresa:

[...] injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330 e 331)

Dessa forma, a empresa define uma nova ética, uma nova disposição interior que é interiorizada a partir de um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que é reforçada pelas técnicas de avaliação que aumentam a exigência do controle de si e do bom desempenho individual. Assim, o neoliberalismo promove mais que uma disciplina das condutas, ele enseja um autogoverno dos indivíduos em conformidade a certas normas (ANDRADE, 2019). Essa concepção se faz presente na famosa frase enunciada por Margaret Thatcher, ex-primeira-ministra do Reino Unido: “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma”.

O trabalho é a esfera privilegiada de realização pessoal, mas todas as atividades do indivíduo, como seu aprendizado, suas relações pessoais, sua organização doméstica, etc. são consideradas atividades essencialmente empresariais, uma vez que nada mais é garantido para

a vida toda e deve ser conquistado e defendido a todo momento. A educação, por exemplo, 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 um local 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).

Ainda, nesse contexto multiplicam-se “consultores em estratégias de vida” para auxiliar as pessoas na formação em empresa de si mesmo, com o intuito de identificar aspectos como as competências, os comportamentos e o ideal de sucesso que irão orientar a ação e os rumos de cada “empresa de si”. Diferentes técnicas como o *coaching*, a programação neurolinguística, a análise transacional e vários outros procedimentos procuram auxiliar o desenvolvimento do “domínio de si mesmo” por meio de saberes psicológicos e técnicas de transformação que podem ser utilizadas tanto dentro como fora da empresa (DARDOT; LAVAL, 2016). Esses exercícios práticos de transformação de si tendem a colocar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo, e o domínio de si mesmo torna-se uma espécie de compensação ao contexto cambiável, flexível e instável do mundo - o indivíduo, mestre de si, deve ser capaz de acompanhar essas mudanças e viver no risco, exercitando sua criatividade diante das incertezas.

Se o indivíduo é consciente, livre e pode ter domínio sobre sua vida, elaborando estratégias adequadas para geri-la de acordo com seus interesses, ele também é responsável pelo que lhe acontece. Assim, a coerção econômica e financeira é interiorizada e transforma-se em auto coerção e autculpabilização, tendo em vista que a responsabilidade pela valorização e sucesso de seu próprio trabalho (e, mais amplamente, de sua vida) recai inteiramente sobre o sujeito. Se ele é orientado pela competição, desempenho e sucesso, os tropeços e dificuldades encontradas no caminho podem ser assumidos como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização. Ele é obrigado a se responsabilizar por condições que não lhe são garantidas.

Gago (2018) sinaliza que nesse processo de interiorização da coerção de mercado há uma radicalização do paradoxo entre sujeição e subjetivação, e entre singularização (com uma noção complexa de indivíduo e de autonomia) e universalização (com um modo padronizado de funcionamento coletivo). O enfoque em uma aparente valorização da subjetividade se associa a uma sujeição a coerções interiorizadas, ao mesmo tempo que uma noção cada vez

mais complexa de indivíduo e singularidade se articula à padronização e universalização da lógica da “empresa de si” como modo de funcionamento coletivo.

A elevação da empresa à condição de principal referência de regras, categorias e proibições legítimas, seguindo a lógica da competição e da eficácia, induz as demais instituições a estabelecer regras e identidades sociais a partir do mesmo modelo da empresa. Com a redução da influência das instâncias religiosas e políticas diante da econômica, as principais referências comuns no meio social estão no mercado e nas suas promessas, em relação ao qual as pessoas encontram seu lugar e sua identidade. Brown (2019) sugere que o projeto neoliberal de dismantelar o Estado social em favor de indivíduos livres e responsabilizáveis ataca toda a ideia de sociedade e do social - sua inteligibilidade, sua produção de estratificações sociais e sua adequação como um lugar de justiça e bem comum - para destruí-la social, normativa e praticamente. Uma outra frase emblemática de Margaret Thatcher demonstra bem essa ideia: “Não existe essa coisa de sociedade. Existem indivíduos, homens e mulheres, e existem as famílias”. À medida que o social desaparece do imaginário social e das “ideias, discurso e experiência, ele desaparece de nossas visões do futuro, tanto utópicas como distópicas” (BROWN, 2019, p. 65).

Dardot e Laval (2016), ao observar as relações sociais, argumentam que no neoliberalismo elas por toda parte se convertem em relações de transação e concorrência no mercado. Incentivadas a “cuidar de si mesmas”, as pessoas são levadas a não mais contarem com a solidariedade coletiva e a buscarem maximizar seus próprios interesses em lógicas individuais de conduta, dentro do contexto de concorrência generalizada. A visão de cidadania então se distancia 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 (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 239).

Em resumo, a concorrência torna-se uma norma de conduta e a empresa uma norma de subjetivação, o que significa que os indivíduos precisam ser auto vigilantes e investir em si mesmos buscando a autovalorização, orientados pelo desempenho e pela eficácia. Eles precisam ter o domínio de sua própria vida e são os únicos responsáveis pela sua valorização ou seu fracasso no mercado de trabalho, o que pode tomar a forma de autocoerção e autoculpabilização. As técnicas contábeis e avaliativas de gestão adotadas nas empresas e até no Estado reforçam esse controle da subjetividade e a necessidade do bom desempenho individual, dentro do contexto de um mercado competitivo que pode descartar aqueles que não se adequem. O enfraquecimento da legislação trabalhista, a disseminação de empregos temporários e precários e o empobrecimento de amplos setores das classes populares



facilitaram a implantação desse modelo de gestão, pressionando os indivíduos a suportarem as novas condições de trabalho e fazendo com que por seu próprio comportamento e eles contribuam para o endurecimento dessas condições.

Essas considerações permitem observar a multiplicidade de níveis em que o neoliberalismo opera, a variedade de mecanismos, práticas, técnicas e conhecimentos que implica e possibilita refletir sobre as diferentes formas como ele se combina e articula com diferentes realidades (GAGO, 2018).

## **1.2 - Alguns aspectos do neoliberalismo no Brasil**

No Brasil, a instauração de um projeto político neoliberal ocorreu relativamente tarde em comparação aos demais países da América Latina. Isso se deveu, em parte, ao fato de que, desde os anos 1930, o Estado se tornou o núcleo organizador da sociedade brasileira e foi um agente central no desenvolvimento da economia, principalmente impulsionando o setor industrial nacional. A partir do final da década de 1970 esse modelo de Estado desenvolvimentista começou a se desgastar, com a transnacionalização do capitalismo e as demais transformações no capitalismo global, mas foi apenas em 1983 que esse modelo começou, efetivamente, a ruir no Brasil. Naquele ano, deflagrou-se uma crise fiscal decorrente do crescimento da dívida externa que resultou em instabilidade econômica e crise política. Ainda, a partir da segunda metade da década de 1980 acentuaram-se as pressões pela liberalização da economia por parte do governo dos EUA, do Banco Mundial e do FMI.

Além disso, a década de 1980 foi marcada pela forte atuação de movimentos políticos das classes trabalhadoras, dentre os quais a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT). A presença destes e outros movimentos sociais na esfera pública contribuíram para o fortalecimento da democracia política no país e pressionaram os dirigentes do Estado, no sentido de não adotarem medidas “de cima para baixo”, sem participação da população, para sair da crise, como frequentemente acontecia nos períodos anteriores.

Apesar dessas circunstâncias, tentou-se superar a crise do Estado utilizando estratégias ainda relacionadas ao modelo desenvolvimentista, com destaque para o Plano Cruzado (1986/1987) de estabilização econômica. Entretanto, diante do fracasso desse plano e de outras iniciativas reformistas, multiplicaram-se as análises que indicavam o esgotamento do Estado desenvolvimentista, apontando como obstáculos para o crescimento da economia: a ineficiência do mercado financeiro do país, o acesso insuficiente a investimentos e tecnologias

estrangeiros, o protecionismo, os déficits fiscais crônicos, entre outros. Assim, formou-se a percepção de que a crise tinha um caráter estrutural e o projeto desenvolvimentista era incapaz de responder aos problemas colocados, o que abriu um espaço para se desenhar um projeto neoliberal no Brasil. Ainda, o fortalecimento da mobilização política dos trabalhadores, ao ameaçar o poder das classes dominantes, mas não conseguir tornar hegemônico seu projeto político democrático e popular, acabou por contribuir para o alinhamento das diversas frações das elites ao projeto neoliberal (FILGUEIRAS, 2006).

Dessa maneira, as classes proprietárias e empresariais começaram a se organizar de forma autônoma com o intuito de influenciar a ação e a estrutura estatais, expandindo sua atuação na esfera pública e difundindo sua perspectiva nos meios de comunicação de massa. Essas classes passam a defender uma orientação desestatizante e internacionalizante, com a desregulamentação dos mercados, a abertura ao capital estrangeiro, as privatizações, entre outros (SALLUM JR., 1999). Apesar dessa mudança de orientação político-ideológica do empresariado, no curto prazo os resultados de seus esforços foram modestos, encontrando resistência entre os trabalhadores assalariados e os partidos alinhados à esquerda. Ainda, as organizações empresariais foram derrotadas no Congresso Constituinte, com a multiplicação de mecanismos de proteção social, limitação do capital estrangeiro e aumento do controle estatal sobre o mercado. Assim, a Constituição de 1988 assegurou a preservação de determinadas articulações entre Estado, economia e sociedade característicos do modelo do Estado de bem-estar social no Brasil no momento em que a transnacionalização do capitalismo e a doutrina neoliberal ganharam força em um âmbito global (SALLUM JR., 1999).

Nos anos 1990, o neoliberalismo já havia se disseminado por toda a América Latina e começou a ganhar força na política brasileira com as eleições presidenciais de 1989. Estavam em disputa, por um lado, o discurso neoliberal que se apoiava na abertura e desestatização da economia, como maneira de enfrentar o acelerado processo inflacionário e a crise econômica que o país vivenciava; de outro lado, estava o discurso expresso na Constituição de 1988, que rompia com o período anterior de ditadura militar e que buscou consolidar garantias democráticas e populares. Saiu vitorioso o primeiro, com a eleição de Fernando Collor, e a partir de então

[...] passou a ser voz corrente a *inescapável* necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar as empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia, etc. Os ganhos prometidos iam do lugar ao sol no mercado global ao desenvolvimento sustentado, da manutenção da estabilidade à distribuição de renda, da evolução tecnológica à modernização do país (PAULANI, 2008, p. 134, grifos nossos).

No entanto, Collor não teve tempo de efetivar esse projeto: foi um governo tumultuado, que chegou perto da hiperinflação e que se encerrou com o *impeachment* do presidente. De qualquer modo, ele contribuiu para que ocorresse um redirecionamento tanto no plano das regras de Estado como na difusão ideológica no sentido neoliberal de abertura comercial. Assumiu, então, o vice-presidente Itamar Franco, que deu continuidade às medidas neoliberais e encarregou-se de abrir o mercado brasileiro de capitais.

Durante o governo de Itamar Franco foi lançado o Plano Real, que foi bem sucedido no controle da inflação e contribuiu para a estabilidade monetária. Esse sucesso, juntamente com articulações políticas entre partidos de centro e direita em torno da continuidade das reformas liberais, fizeram com que o articulador do Plano, o então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), fosse vitorioso nas eleições presidenciais seguintes de 1994, com o projeto declarado de “modernizar” o país - o que tomou a forma de um ambicioso plano de privatizações e abertura da economia (PAULANI, 2008).

Além da eleição de FHC para a presidência, no Congresso Nacional a coalizão governista obteve ampla maioria e boa parte dos governadores eleitos eram aliados políticos do presidente - o que sinaliza a eleição de representantes de um novo sistema de poder hegemônico. Dentro desse bloco hegemônico houve disputas entre duas versões distintas de liberalismo: o neoliberalismo, mais doutrinário e fundamentalista, e o liberal-desenvolvimentismo, que absorvia parte da tradição anterior (SALLUM JR., 1999). A primeira vertente foi predominante no primeiro Governo FHC, estabelecendo como prioridade a estabilização dos preços por meio de medidas de abertura comercial, juros altos, ajuste fiscal progressivo, políticas de câmbio e estímulo à concorrência. Algumas medidas compensatórias vinculadas a um desenvolvimentismo limitado também foram adotadas diante de consequências potencialmente negativas do fundamentalismo liberal, mas ele continuou sendo o eixo da política econômica.

Como consequência do predomínio neoliberal na política macroeconômica, a economia nacional buscou integrar-se aos movimentos dos mercados financeiros internacionais e se fragilizou, tornando-se cada vez mais submetida ao sistema financeiro mundial, uma vez que ela se tornou dependente do ingresso de capital estrangeiro para equilibrar suas contas (SALLUM JR., 1999). A instabilidade da dinâmica macroeconômica, em decorrência da vulnerabilidade externa da economia brasileira e da fragilidade financeira do Estado, associadas à dependência tecnológica e financeira do país, restringiu muito a autonomia da política econômica nacional (FILGUEIRAS, 2006).

Para compreender os efeitos dessa abertura comercial e econômica no Brasil é preciso considerar a sua inserção na divisão internacional do trabalho na condição de país periférico. A transnacionalização do capital faz com que os grandes grupos econômicos possam considerar o mundo todo como espaços relevantes para suas decisões de produção e investimento (PAULANI, 2008). No entanto, as etapas da produção que se deslocam para os países da periferia do capitalismo são aquelas mais simples, como as de montagem, enquanto as mais complexas como pesquisa, desenvolvimento de tecnologias e design permanecem concentradas nos países do centro. A atratividade dos países periféricos está mais nos baixos custos de mão de obra do que nas potencialidades dos mercados e da produção locais. Com isso, desde os anos 1980, o Brasil produz cada vez mais commodities (produção intensiva em bens naturais e em mão de obra, com simplificação tecnológica, alta escala e baixo custo unitário) e o setor industrial reduz sua importância na economia nacional. Além disso, as empresas estatais deixaram de ser um pilar importante da política estatal, de modo que várias delas foram privatizadas e determinados serviços, antes ofertados pela administração pública, passaram a ser transferidos a empresas privadas. As empresas privadas nacionais, por sua vez, também perderam espaço com a abertura para empresas estrangeiras (FILGUEIRAS, 2006).

Outro ponto importante é o de que a estratégia de estabilização econômica privilegiou a esfera financeira em detrimento das atividades de produção e de comercialização de bens e serviços. Dessa forma, embora em um primeiro momento a estabilização da moeda tenha resultado em ganhos reais para as classes populares, a continuidade das políticas de câmbio supervalorizado e juros altos produziu uma regressão nesse processo, com a transferência de renda para o setor financeiro, baixo crescimento econômico e elevado desemprego principalmente nos setores público e industrial.

A abertura comercial e financeira da economia, juntamente à reestruturação produtiva das empresas, tanto públicas como privadas, por meio da introdução dos novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, teve consequências marcantes para o mercado de trabalho para além do crescimento do desemprego (FILGUEIRAS, 2006). Ocorreu um processo generalizado de precarização das condições de trabalho, com a disseminação de contratos temporários, terceirização, ampliação da informalidade e flexibilização de direitos trabalhistas - o que desloca os movimentos sindicais e das classes trabalhadoras para uma posição defensiva e enfraquece seu poder político de negociação. Apesar de os grandes capitais liderarem a defesa da flexibilização dos direitos trabalhistas, os médios e pequenos capitais também abraçam essa pauta, encarando-a como uma estratégia para aumentar o seu poder de competição.

Em 1999, ocorreu a crise monetária brasileira, que resultou em uma acelerada desvalorização do real. Em resposta, o Governo FHC introduziu a diretriz do “tripé macroeconômico”, que reforçava medidas tipicamente neoliberais: controle da inflação e autonomia do Banco Central, política de câmbio flutuante com desregulamentação dos fluxos de capitais e disciplina monetária e fiscal (SAAD-FILHO, 2020). No contexto dessas mudanças institucionais consideradas necessárias para colocar o Brasil como emergente mercado financeiro ocorreu a edição, em maio de 2000, da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº101), a qual coloca os interesses dos credores do Estado e os do capital em geral acima de quaisquer outros (PAULANI, 2008).

Paulani (2008) afirma que, a partir do Plano Real, há um sentimento difuso de “emergência econômica”, que justifica quaisquer medidas em nome da necessidade de “salvar” o país. No entanto, esse estado de exceção econômica se estendeu e adquiriu a característica de normalidade, justificando estratégias neoliberais para “salvar” a sociedade do eterno perigo da inflação e da perda de credibilidade com o mercado financeiro internacional. Eleito em 2002, Lula, um candidato que se elegeu com um discurso progressista e de esquerda, justificou a sua adoção de uma política econômica neoliberal em seu governo com o “argumento (falacioso) de que essas medidas eram necessárias para retirar a economia brasileira da beira do abismo em que se encontrava” (PAULANI, 2008, p. 137).

Os governos do PT (Lula e, posteriormente, Dilma) aceitaram o tripé macroeconômico como dado, de forma que suas políticas industriais, financeiras, trabalhistas e sociais estavam vinculadas à reprodução do neoliberalismo e tiveram seu alcance limitado em termos de redistribuição, produção e emprego. Além disso, o PT não buscou nem alcançou mudanças significativas nos padrões de controle da propriedade, finanças, produção, tecnologias ou integração internacional (SAAD-FILHO, 2020). Dessa forma, o PT esteve tanto restrito pelo neoliberalismo como contribuiu para sua reprodução em âmbito nacional. A especificidade do neoliberalismo nos governos do PT se deveria ao tênue comprometimento do partido com a inclusão social e o desenvolvimento do país.

De fato, o primeiro Governo Lula expandiu programas sociais de saúde, educação, promoveu aumentos reais no salário mínimo e expandiu o acesso a crédito pessoal, o que foi possibilitado por uma prosperidade econômica global, com a entrada de grandes volumes de investimento estrangeiro e valorização dos commodities, resultando em elevada demanda agregada e emprego, induzindo uma dinâmica de crescimento (SAAD-FILHO, 2020). Depois da reeleição em 2006, a administração introduziu políticas relacionadas ao liberalismo-desenvolvimentista, centradas em um programa de aceleração do desenvolvimento por meio

de investimento público em infraestrutura, energia e transportes e de expansão do consumo por meio de programas de transferência de renda, crédito pessoal e aumento do salário mínimo.

O Governo Dilma manteve a orientação liberal-desenvolvimentista até 2013, quando a elevação na inflação e queda no crescimento econômico levaram o Banco Central a aumentar a taxa de juros, sinalizando a renovação do tripé macroeconômico. O governo, entretanto, deu continuidade às suas políticas desenvolvimentistas e sociais, recusando-se a alinhar-se às políticas monetárias, o que deteriorou a imagem do governo e as expectativas quanto ao crescimento do país. A conjuntura econômica e a balança fiscal no país se debilitaram, iniciando um período de recessão, e os capitais estrangeiros e a elite econômica brasileira assumiram a postura de oposição ao governo, acusando-o de ser populista, intervencionista e pouco amigável às empresas, uma visão que se disseminou pela população brasileira e foi sustentada pela mídia (SAAD-FILHO, 2020). Tendo em vista a acentuada recessão e o isolamento político, a presidente abandonou suas aspirações desenvolvimentistas e voltou-se para o neoliberalismo, mas suas políticas foram insuficientes e, diante de escândalos de corrupção no PT e da piora da crise econômica, ela sofreu um *impeachment* no início de 2016. Esse contexto evidenciou os limites do liberal-desenvolvimentismo e as contradições do projeto político do PT.

O vice-presidente Michel Temer, então, assumiu a presidência apoiado pela elite, pelo judiciário e por grande parte do legislativo, e adotou uma estratégia de acumulação baseada em uma versão do neoliberalismo autoritária, excludente e internacionalizante (SAAD-FILHO, 2020). Foram aprovadas uma série de medidas que sinalizaram essa reorganização do projeto neoliberal no Brasil.

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 - dentre 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; privilegiar as negociações entre empresas e sindicatos em detrimento da legislação; acabar com o imposto sindical; entre outras medidas que reduzem as barreiras para a expansão de capitais.

Muitos dos avanços sociais em renda e emprego alcançados nos governos do PT foram desfeitos, o déficit fiscal permaneceu elevado e a dívida pública continuou a aumentar.

É nesse contexto que se apresenta a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, que será analisada no presente trabalho. A Reforma promove uma reestruturação do ensino médio com mudanças de organização curricular, carga horária, entre outras. Desde que foi proposta, a Reforma foi cercada por polêmicas e discussões quanto aos atores envolvidos na sua construção, aos procedimentos pelos quais foi apresentada e aprovada, aos motivos e interesses que a perpassam e, finalmente, ao seu conteúdo. Várias foram as pesquisas e análises que apontam o caráter neoliberal e mercantil da reforma (ZANATTA et al., 2019; FERRETI; SILVA, 2017). No próximo capítulo, trataremos das investidas neoliberais na área da educação no Brasil, desde a Constituinte, enfatizando os movimentos em torno da atual reforma do ensino médio brasileiro.

## **CAPÍTULO 2- Educação na legislação brasileira e a Reforma do Ensino Médio de 2017**

Apresentaremos neste capítulo a trajetória do ensino médio na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), Carta Magna que marcou o processo de redemocratização no Brasil. Embora a etapa do ensino médio especificamente não seja detalhadamente trabalhada na Constituição, ela apresenta concepções e diretrizes sobre a educação que orientam legislações específicas acerca do ensino e que são significativas para a compreensão da configuração da educação como um todo no Brasil.

Considerada a “Constituição Cidadã”, a Constituição de 1988 foi elaborada em um processo que contou com intensa participação da sociedade civil e incorporou em seu texto a garantia de direitos civis, políticos, sociais e culturais com muito mais destaque que as Cartas Magnas anteriores (CURY, 2013). O debate sobre a educação na Assembleia Constituinte foi avultado: os anos 1980 foram de vigorosa mobilização no campo educacional, o que desembocou na formação do “Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”, formado por 15 entidades, dentre as quais a ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), UNE (União Nacional dos Estudantes) e OAB (Organização dos Advogados do Brasil) (SAVIANI, 2013). Em contraposição a essa Frente pelo Ensino Público e Gratuito estavam os defensores do ensino privado, representados pela FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), AEC (Associação de Educação Católica), ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas) e CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade). Assim, a tradicional oposição entre os ensinos público e privado no debate educacional brasileiro também esteve presente no processo de construção da Constituição de 1988.

No texto constitucional aprovado, a educação é objeto de uma Seção específica com dez artigos (arts. 205 a 214), no Capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, além de ser evocada também em outros artigos e incisos (art 6º; 22, XXIV; 23, V; 24; 30, VI; 205-213; e art. 60-61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A menção à educação aparece pela primeira vez, na CF/88, no art. 6º, quando ela é listada como o primeiro dos direitos sociais: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Já no art. 205, que inicia a Seção “Da educação”, lê-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,



visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Neste artigo há alguns aspectos que é relevante ressaltar: 1) a educação como um direito de **todos**, o que indica os ideais de universalização e igualdade no direito à educação; 2) a educação como dever do Estado e da família, estabelecendo a primazia do Estado na responsabilidade de garantir a efetivação do direito à educação e, portanto, de desenvolver as políticas públicas que possibilitem sua materialização (LISNIEWSKI, 2016); e 3) os principais objetivos atribuídos à educação: promover o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em seguida, no art. 206 são elencados os princípios do ensino escolar: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino”; “gestão democrática do ensino público”; “garantia de padrão de qualidade”; “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública” (BRASIL, 1988). Esses princípios estabelecem os ideais a serem observados nas políticas e ações educacionais no país, abarcando noções de pluralismo, igualdade, liberdade, gratuidade, qualidade, democracia e valorização dos profissionais da educação.

No texto original aprovado em 1988, apenas o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, mas a Constituição previa a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 consolidou essa obrigatoriedade ao estabelecer a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, assegurando também o acesso à educação básica gratuita àqueles que não tiverem acesso na idade própria. Essa mudança significou uma ampliação do direito à educação, que passou a abarcar a segunda fase da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio na ideia de uma educação básica obrigatória e gratuita para todos.

Ainda, no art. 208 § 1º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito aparece como direito público subjetivo, de forma que ele pode ser reivindicado ao Estado pelos indivíduos que alegarem que tiveram seu direito prejudicado. Eles podem usar o direito público subjetivo como “instrumento de controle para cumprimento do direito à educação, exigindo a atuação do Estado brasileiro, podendo constrangê-lo a criar ações para fazer cumprir tal direito” (LISNIEWSKI, 2016, p. 77). Conforme dispõe o mesmo artigo, no § 2º, caso o Poder Público não ofereça o ensino obrigatório, ou o faça irregularmente, a autoridade competente pode ser

responsabilizada. Essas disposições assinalam a possibilidade de o Poder Judiciário atuar para assegurar que o Estado cumpra seu papel na oferta e garantia do direito à educação para todos.

No entanto, as possibilidades de acesso à educação não são iguais para todos os que têm esse direito. A fim de atender às diferenças que interferem nas condições de acesso à educação das pessoas, a Constituição de 1988 prevê algumas disposições como: a previsão de atendimento especial para pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; oferta de ensino noturno regular; e programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Dessa forma, o Estado reconhece a diversidade de sujeitos existente na população e busca atender a algumas das necessidades decorrentes dessa diversidade, para promover a inclusão e a equidade na educação.

Como forma de buscar garantir a efetividade desse direito e reforçar o compromisso do Estado brasileiro com a educação, o art. 212 determina uma vinculação percentual da receita com impostos da União, dos estados e municípios que deve ser, obrigatoriamente, destinada à manutenção e desenvolvimento da educação. Ainda em uma direção mais propositiva em relação às políticas públicas para a educação, o art. 214 da Constituição assinala a criação de um “plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País”. Essas disposições buscam estabelecer mecanismos para a garantia das condições para a concretização do direito à educação por meio da definição de recursos e políticas públicas.

Dessa maneira, é possível observar que a educação pública alcançou conquistas significativas no que diz respeito à construção de um ideal na Constituição de uma educação pública gratuita, plural, democrática e de qualidade, além de que a criação de instrumentos como a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação buscaram aproximar esse ideal da efetivação do direito à educação. De outro ponto de vista, os defensores da educação privada também tiveram sua parcela importante de conquistas: “asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares” (SAVIANI, 2013, p. 215). Assim, as conquistas de direitos da educação pública conviveram com diversas concessões feitas ao setor privado. Apesar de a proclamação de direitos prevista

na Constituição não significar necessariamente a concretização desses direitos, a proclamação ainda expressa avanços ao estabelecer um direcionamento para as políticas de educação, ao influenciar as leis infraconstitucionais que fazem referência a princípios educacionais constitucionais e ao prever a exigibilidade de acesso e padrão de qualidade para a educação.

Uma das leis infraconstitucionais que se relacionam profundamente com os princípios educacionais da Constituição é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. O processo de tramitação e aprovação da nova LDB ocorreu em um contexto de contradições e de intenso embate político-ideológico. A primeira proposta de projeto de lei para uma nova LDB foi apresentada em 1988 e tinha um cunho democrático-popular para a construção de uma educação pública, gratuita e universal. A tramitação do projeto de lei foi longa e contou com amplos debates e participação do setor educacional, mas a nova LDB só foi aprovada em 1996 após a realização de manobras regimentais que descaracterizaram a proposta inicial e alinharam a nova lei a uma perspectiva mais próxima do privatismo e do neoliberalismo, o qual já havia ganhado força na política brasileira (BOLLMANN; AGUIAR, 2016). Com o objetivo alegado de tornar a norma mais “enxuta”, vários artigos foram retirados do projeto, deixando lacunas, vazios e ausências. De acordo com Silva (1998, p. 31),

Regulado pelos ditames dos organismos internacionais, o texto da LDB difere do projeto inicial não tanto pelo que está escrito, mas pelo que foi excluído do mesmo, deixando muitos “vazios” que, por iniciativa do poder executivo em sincronia com o legislativo, em parte foram sendo preenchidos paralelamente à própria tramitação da Lei no Congresso e, em parte, vêm sendo completados após a aprovação da mesma.

Dessa forma, a LDB de 1996 representou tanto avanços como retrocessos para a construção da educação pública no Brasil. Por um lado, a lei aprovada: deixou várias lacunas; reduziu a obrigação do Estado brasileiro com a universalização da educação básica; retirou o poder decisório do CNE (Conselho Nacional de Educação), deixando-o dependente das decisões do MEC (Ministério da Educação); restringiu os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino; reduziu a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de graduação/licenciatura plena; e desarticulou o Sistema Nacional de Educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 425). Por outro lado, ela reafirmou vários dos ideais democráticos da Constituição como a igualdade, a liberdade, o pluralismo, a qualidade da educação, e fortaleceu mecanismos de financiamento da educação.

O art. 1º da LDB apresenta uma concepção ampliada de educação, que abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). No parágrafo 2º do artigo, estabelece-se o dever de vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho e as práticas sociais estabelecidas. Segundo Lisniewski (2016), essa vinculação levanta questionamentos quanto a possível limitação da liberdade, diversidade e pluralidade diante das demandas de uma sociedade capitalista de trabalho assalariado e “focada em conhecimentos técnicos que atendem a um mercado de trabalho competitivo, excludente, cuja prática predominante nas relações de trabalho é a exploração” (LISNIEWSKI, 2016, p. 84). Os debates sobre os sentidos do trabalho na educação são centrais na fundamentação da natureza e das finalidades da educação como um todo, mas especialmente no ensino médio, uma vez que nessa etapa se explicita a relação entre o conhecimento e o trabalho (RAMOS, 2005). Os jovens estudantes do ensino médio estão em uma fase de suas vidas em que se coloca mais premente a sua inserção na organização produtiva da sociedade e os adultos veem no nível médio uma possibilidade qualificação como trabalhadores.

No que diz respeito às finalidades comuns às três etapas da educação básica, o art. 22 indica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Essas definições estão em concordância com os objetivos elencados no art. 305 da CF/88. Quanto ao ensino médio, a lei o define como a etapa final da educação básica e, no art. 35, institui as finalidades específicas dessa etapa de ensino:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - 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;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996).

O ensino médio é uma etapa do ensino que enfrenta uma grande discussão acerca de sua identidade e de sua finalidade, variando entre uma etapa mais profissionalizante, voltada para a inserção no mercado de trabalho, ou propedêutica, com uma formação científica introdutória e preparatória para o ingresso no ensino superior. Na LDB de 1996 é ressaltada a formação da identidade do ensino médio como etapa final da formação básica que deve ser

garantida a toda a população, sinalizando uma ruptura com a dicotomia entre ensino profissional ou preparatório para o ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

Levando em consideração o alcance das finalidades mencionadas, o art. 36 dispõe sobre as diretrizes para o currículo do ensino médio. São destacadas a educação tecnológica básica, a compreensão da ciência das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna (BRASIL, 1996). Além disso, é colocada em evidência a iniciativa dos estudantes no que diz respeito às metodologias de ensino e avaliação.

Dessa maneira, os preceitos para o ensino médio na LDB - nas finalidades, nas diretrizes para o currículo e nos conhecimentos avaliados - articulam as dimensões do trabalho, dos fundamentos científico-tecnológicos, da cidadania, da linguagem, da autonomia e do pensamento crítico, colocando-os como aspectos essenciais a serem abordados na etapa final da educação básica.

A educação profissional, por sua vez, possui uma seção própria na lei. No entanto, a seção sobre o ensino médio na LDB de 1996 afirma que, uma vez garantida a formação geral do educando, o ensino médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, que poderão acontecer no próprio espaço da escola ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Contudo, no ano seguinte o Decreto nº 2.208/97 estabeleceu, mais uma vez, a separação entre o ensino médio e a educação profissional ao instituir para os dois trajetórias distintas e independentes, reforçando a dicotomia que a LDB buscou superar (MOEHLECKE, 2012).

A exemplo desse decreto, desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, foram aprovadas diversas emendas constitucionais, leis, resoluções, regulamentos e outras normativas que complementaram, revogaram ou alteraram as normas educacionais nacionais e promoveram mudanças nas previsões e orientações para a educação de forma mais ampla e também para o ensino médio mais especificamente. É o que apresentaremos em seguida.

## **2.1 Mudanças nas normas para o ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996**

Em 1998, o CNE propôs novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), uma resolução que abordou mais detalhadamente as orientações para o currículo do ensino médio no Brasil, que foram articuladas a Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1999. As novas diretrizes traziam um conjunto de princípios que não haviam sido levantados na LDB de 1996, como a indicação da interdisciplinaridade, a organização do

currículo por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), a contextualização dos conteúdos, o foco na aprendizagem e no protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências em contraposição à transmissão de conhecimentos (BRASIL, 1998). Essa concepção de um currículo diversificado e flexibilizado não é exatamente nova, uma vez que também esteve presente nos movimentos reformistas que culminaram na LDB de 1961 (Lei nº 4024/61) e na LDB de 1971 (Lei nº 5692/71) - concepção que, entretanto, não conseguiu se efetivar no processo de implementação dessas reformas nas escolas (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Ainda, o discurso do governo federal em torno das DCNEM foi influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, os quais colocavam ênfase tanto na difusão do progresso técnico como da coesão social (FERRETTI; SILVA, 2017). O slogan “ensino médio agora é para a vida” buscava sintetizar as finalidades da reforma curricular, sob influência das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas no Relatório Delors e incorporadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

Nas DCNEM de 1998, a busca por um currículo diversificado e flexibilizado é retomada e duas questões foram recorrentes: o fortalecimento da autonomia das escolas no que se refere à organização e diversificação curricular, que devem estar de acordo com as demandas dos alunos e as características do contexto em que a escola está inserida; e a organização dos currículos com base nos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, articulando as diferentes áreas do conhecimento de forma adequada ao contexto de cada escola (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000). O novo currículo era composto por uma base comum e uma parte diversificada, que poderia ser desenhada com liberdade pelas escolas dentro dos princípios da identidade, diversidade e autonomia.

Dagmar M. L. Zibas (2005) afirma que a discussão teórica sobre as novas DCNEM indicou que os conceitos utilizados na definição dos novos princípios eram ambíguos e polissêmicos, podendo assumir significados muito diferentes conforme os contextos em que fossem aplicados, de modo que no contexto da reforma certos termos assumiram significados quase que opostos ao seu sentido original - o que embaralhou a orientação político-ideológica da reforma e confundiu a crítica.

As noções de autonomia e a flexibilidade, por exemplo, foram pensadas no campo educacional com um horizonte emancipatório e de construção de consciência crítica, mas pesquisadores indicaram que, nas DCNEM, a ideia de um currículo flexível de preparação para a “vida” se relacionava com a demanda por trabalhadores com competências genéricas capazes de se adaptar às instabilidades do mundo contemporâneo (MOEHLECKE, 2012). O modelo de competências buscava selecionar o currículo não mais a partir dos conteúdos das ciências, mas das práticas e condutas que se esperava construir. Esse foi um dos pontos que mais concentrou a atenção dos especialistas, que apontaram a origem dessa concepção de competências no modelo empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores no contexto das transformações recentes na organização produtiva, o qual promove a eficiência e a competição entre os trabalhadores e deposita neles a responsabilidade pelo seu próprio desempenho no mercado de trabalho, apagando as conjunturas históricas e sociais (ZIBAS, 2005; FERRETTI, 2016) - elementos que, como mencionado anteriormente, se relacionam com o neoliberalismo.

A reforma projetada pelas DCNEM de 1998, no entanto, não concretizou as mudanças almejadas no cotidiano escolar (ZIBAS, 2005). As propostas da reforma oficial se distanciavam muito da realidade das instituições escolares públicas no país, que não dispunham das condições materiais, administrativas e pedagógicas para realizar as transformações necessárias para a adequação às novas diretrizes para o currículo. Assim, embora haja a compreensão de que sempre há uma certa discrepância entre o currículo oficial e o praticado nas escolas, o impacto das novas DCNEM no cotidiano escolar foi menor do que o projetado.

Uma vez que as DCNEM de 1998 receberam fortes críticas de grupos contrários às políticas do governo FHC e de sua orientação voltada para o neoliberalismo, debates sobre a construção de novas diretrizes se formaram logo após a sua implementação. No entanto, entre a aprovação das DCNEM de 1998 e a sua substituição pelas DCNEM de 2011, várias foram as transformações promovidas no ensino médio. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 a 2010, por exemplo, estabeleceu diversas metas para essa etapa do ensino, que visavam, entre outros objetivos, a expansão da oferta; a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a redução da repetência e da evasão; e o estabelecimento de um padrão mínimo de infraestrutura.

Em 2007, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela EC nº 53/06 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07, incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado no mesmo ano pelo governo federal. O FUNDEB, que estabeleceu um

“financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, pode representar uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à sua universalização” (MOEHLECKE, 2012, p. 44). Dois anos depois, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 fortaleceu a intenção de universalizar o ensino médio ao determinar a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, além de que ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Essas medidas indicam uma crescente preocupação com a expansão do ensino médio e a melhoria da sua qualidade.

No que se refere ao currículo, a Lei nº 10.639/2003 incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, a lei nº 12.287/2010, previu a constituição da arte, especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular obrigatório na educação básica e, em 2008, a Lei nº 11.684 tornou obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio. O Decreto nº 5.154 de 2004 e a Lei nº 11.741 de 2008 colocaram novamente em pauta a dicotomia entre ensino propedêutico e educação profissionalizante nessa etapa: o decreto revogou o Decreto nº 2.208/1997 e admitiu a possibilidade de a educação profissional e o ensino médio se articularem de forma integrada, de modo que a educação básica e a profissional possam ocorrer em uma mesma instituição de ensino no mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. Já a lei de 2008 buscou “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Ainda, algumas movimentações visando a mudanças curriculares se expressaram em 2009, no lançamento de um programa do MEC denominado Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que consistiu em um apoio técnico e financeiro de caráter suplementar da União para as escolas que adotassem o programa visando à integração, articulação, inovação e valorização desse nível de ensino. Essas escolas deveriam construir uma proposta de redesenho curricular com base em uma série de orientações, direcionamentos e referências indicadas no documento orientador do programa. Dentre as orientações curriculares, destacam-se o estímulo à diversidade e flexibilidade do currículo, a interdisciplinaridade, as atividades junto à comunidade escolar, a inclusão de componentes obrigatórios e diversificados, entre outras. Mas, para além do currículo, também havia orientações organizacionais como, por exemplo, no sentido de melhoria da infraestrutura das escolas e de ampliação da carga horária para alcançar a integralidade.



O documento da versão do ProEMI de 2009 indica a identidade do Ensino Médio na superação entre ensino profissionalizante e propedêutico. No entanto, essa foi mais uma proposta de reformulação curricular que se distanciou do que foi aplicado nas escolas. Silva (2016) afirma que o que se observou sendo efetivamente praticado nas escolas não foi uma reformulação completa do currículo ou de sua estrutura, mas uma separação e dualismo entre o currículo convencional e as atividades e projetos extracurriculares que eram realizados no contraturno.

Depois de um longo período de discussão e revisão das DCNEM, em 2010 foram apresentadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e, em 2011, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares direcionadas especificamente para o Ensino Médio. O contexto político, social e econômico em 2011 era bem distinto daquele de 1988, contando com crescimento econômico, maior investimento em educação e um governo que se apresentava como alinhado à esquerda político-ideológica. No entanto, muitas das preocupações em torno das novas DCNEM eram similares às aquelas de 1988. As matrículas no ensino médio não se ampliaram conforme o projetado, as taxas de evasão e retenção continuavam altas e o desempenho nas avaliações se mantinha baixo, o que em grande parte foi justificado com base no argumento da pouca atratividade do ensino médio para os estudantes. Assim, os debates permaneceram voltados para “a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

As novas diretrizes retomaram parte da legislação já vigente no que dizia respeito à organização do ensino médio, mantendo as orientações de uma estrutura curricular que articulava uma base nacional comum e uma parte diversificada - na qual a formação profissional é uma possibilidade dentre as demais disponíveis - que deve atender à multiplicidade de identidades e realidades dos estudantes. Assim, as disciplinas consideradas obrigatórias pelo CNE estavam organizadas nas áreas do conhecimento e os entes federados poderiam adicionar novos componentes para a parte diversificada. As novas DCNEM previram a possibilidade de organização diferenciada para o ensino noturno, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação escolar indígena, do campo, quilombola, a educação especial e em regime de liberdade assistida. Aponta-se a possibilidade de ampliação da carga horária em direção ao turno integral para o ensino regular diurno e é reforçada a integração entre a formação de nível médio e a formação profissional. Há também um destaque para a dimensão

coletiva e democrática que deve assumir a construção dos currículos nas escolas, contando com a participação dos atores envolvidos no cotidiano escolar.

A linguagem e os referenciais teóricos mobilizados na reforma sofreram mudanças significativas, que se inspiraram nas bases teóricas, filosóficas e políticas da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária conforme elaborado por Marx (1978 *apud* RAMOS, 2011) e Gramsci (1991 *apud* RAMOS, 2011). Esses pressupostos se relacionavam com a ideia de uma formação integral, que envolve as múltiplas dimensões da formação de sujeitos, e de superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras (RAMOS, 2011). O currículo é pensado em uma relação entre partes e totalidade, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta (*Ibidem*, p. 776).

Nesse sentido, o documento especifica a definição do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões da formação humana, a fim de evitar a polissemia que marcou as diretrizes anteriores. São elencados três princípios orientadores do ensino médio: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio norteador. O trabalho como princípio educativo sinaliza a sua concepção enquanto transformação da natureza e do ser humano - sendo a primeira mediação entre o ser humano e a natureza e entre suas relações com a sociedade - e como exercício de atividades produtivas em um determinado contexto. Nesse sentido, os conhecimentos gerais e profissionais formam uma unidade epistemológica, apesar de se diferenciarem histórica e metodologicamente (RAMOS, 2011). A pesquisa como princípio pedagógico indica a necessidade de fornecer aos estudantes um instrumento que os torne capazes de refletir, criticar e construir conhecimento diante da grande quantidade de informações que recebem atualmente, além de cultivar uma postura de curiosidade e inquietação diante da realidade. Já a ideia dos direitos humanos como princípio norteador assinala a formação para a cidadania e para o respeito aos direitos fundamentais e à diversidade de formas de existência, combatendo qualquer tipo de discriminação, com base na Constituição.

Simone Moehlecke (2012) assinala que o termo “diversidade”, entretanto, no parecer das DCNEM de 2011 não aparece somente com esse significado de respeito às diferenças e identidades sociais. Ela afirma que o termo “flexibilização”, que foi muito criticado nas diretrizes anteriores, foi substituído em 2011 pelo termo “diversidade”, o qual assume alguns sentidos diferentes no parecer das DCNEM.

Marise Nogueira Ramos (2011) problematiza também a ênfase colocada nos interesses e aspirações dos estudantes, ao recorrer a um texto de 1985 de Saviani para demonstrar os deslocamentos que ocorreram da pedagogia tradicional para a pedagogia nova: do intelecto para o sentimento; do lógico (a dimensão objetiva do conhecimento) para o psicológico (a dimensão subjetiva do conhecimento); dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 1985 *apud* RAMOS, 2011). Em contraposição a essa perspectiva, o autor defende que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado e, portanto, deve se ancorar na ciência como ponto de partida para a organização do currículo. Ramos (2011, p. 782-783) afirma ainda que:

a “apologia ao metodologismo e ao cognitivismo, tal como se manifesta por meio de ideias como ‘metodologias ativas’, ‘desenvolvimento de competências’ e ‘aprender a aprender’, coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que, na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente”.

Isso pode abrir espaço para a redução da ciência, trabalho e cultura apenas a contextos de vivências e não como dimensões da formação humana, social e historicamente construídas e determinadas. Assim, ainda que haja avanços da concepção de educação no Brasil no sentido da formação integral, esse movimento ainda é marcado por contradições e limitações.

Um movimento de questionamento do projeto educacional das DCNEM de 2011, começou a se formar pouco depois de sua implementação, movimento do qual foram expressão os debates desenvolvidos em 2012 na Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da Câmara dos Deputados. Depois de várias audiências e seminários públicos, foi aprovado um relatório que propunha uma reformulação do ensino médio, expressa no Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013. O projeto propõe uma reforma centrada em transformações curriculares, ao indicar uma base nacional comum organizada em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) com a possibilidade de flexibilização do terceiro ano do ensino médio, no qual os estudantes poderiam optar por desenvolver seus estudos em alguma das áreas mencionadas ou na formação profissional, de acordo com suas preferências. Além disso, a reforma aponta para a expansão do ensino médio integral no período diurno, com sete horas diárias, e restrições para a oferta do ensino noturno. Estiveram presentes no processo de discussão do PL na Comissão no Congresso Nacional vários atores sociais, com participação predominante daqueles ligados ideologicamente ao setor privado, como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos

Pela Educação, os quais reforçaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo com propostas mais pragmáticas (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

O projeto foi alvo de duras críticas do setor educacional, direcionadas à fragmentação da formação básica, especialização precoce, descaracterização da formação integral, discriminação em relação aos estudantes do turno noturno, impossibilidade material e administrativa das escolas de implementar tal reforma, entre outras (FERRETTI, 2016). As críticas culminaram na formação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que elaborou uma petição pública contra o PL nº 6840/2013, dirigida à Presidência da República, MEC, Câmara dos Deputados e CNE. Em diálogo com o MEC e com os propositores do PL, o Movimento promoveu a revisão do projeto, que conseguiu aprovar algumas alterações que contemplavam os questionamentos levantados, mas determinadas proposições se mantiveram inalteradas mesmo diante das críticas. A descaracterização do projeto inicial e o movimento de resistência diante dos rumos da reforma fizeram com que o PL não avançasse na Câmara dos Deputados e, diante das turbulências políticas que culminaram no *impeachment* da presidente Dilma, ele foi formalmente abandonado. Apesar disso, muitos dos princípios que orientaram o projeto foram retomados na Reforma do Ensino Médio de 2017, instituída por meio de Medida Provisória no governo Temer.

## **2.2 O processo da reforma do ensino médio de 2017 (MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017 e BNCC de 2018)**

Como mencionado no capítulo anterior, o governo Temer foi caracterizado por uma reorganização e aprofundamento das diretrizes políticas neoliberais no Brasil, rompendo com a orientação liberal-desenvolvimentista dos governos do Partido dos Trabalhadores. Foram apresentadas e aprovadas uma série de medidas de orientação neoliberal - PEC do Teto de Gastos, Lei de Terceirização, Reforma Trabalhista - dentre as quais se encontra a Reforma do Ensino Médio. Essa 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). 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. Assim, no capitalismo ela deve formar sujeitos adaptados à configuração produtiva do capital, tanto na dimensão técnica e organizacional como na sociabilidade e na subjetividade desses indivíduos. Para além da formação de mão de obra

tecnicamente qualificada para desempenhar os trabalhos necessários, faz-se necessária a difusão de valores sociais e culturais que fortaleçam o modo de produção (FERRETTI; SILVA, 2017; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

As transformações que ocorreram no capitalismo a partir da década de 1970 afetaram as tecnologias e a gestão produtiva e, assim, surgiram novas demandas sobre o perfil de trabalhador adaptado a essas novas condições, que se referem ao neoliberalismo. O “trabalhador flexível” adequado à nova organização produtiva é aquele capaz de utilizar as novas tecnologias, compreender o sistema de produção ou comercialização em que sua função está inserida, enfrentar incertezas e demonstrar liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2004). A escola se torna uma instituição central na formação desse trabalhador, passando por transformações em sua estrutura a fim de instruir os indivíduos na construção dessas características e habilidades. Laval (2004, p. 37), ao analisar os movimentos de reforma educacional a partir dos anos 1980, indica que:

As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”.

O currículo escolar, no plano imediato, visa aos sujeitos a que imediatamente se refere, como as crianças, jovens, professores, e à instituição escolar como um todo. Em um plano mais remoto, por outro lado, ele visa a contribuir para a constituição da sociabilidade própria da organização social brasileira e à produção tanto de bens e serviços como da força de trabalho, por meio da difusão dos valores sociais e culturais adequados à essa produção (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). De acordo com Zanatta et al. (2019), as reformas educacionais recentes no Brasil estiveram atreladas a crises de legitimação do Estado, às crises econômicas, aos interesses políticos e empresariais e às ideologias de organismos multilaterais. No entanto, as reformas são repetidamente justificadas pela construção da narrativa de uma “crise” na educação, em especial aqui uma “crise do ensino médio”, que demandaria transformações para caminhar em direção à “educação de qualidade”.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, naquele ano havia 8,1 milhões de matrículas no ensino médio no Brasil, das quais 84,8% se encontravam em escolas públicas estaduais (INEP, 2017). O número geral de matrículas mantinha certa estabilidade desde o início dos anos 2000 e a taxa de não aprovação (soma de reprovação e abandono) diminuiu

com o passar dos anos, mas manteve-se alta: 18,3% em 2015. Quanto à distorção-idade série, em 2016 a taxa era de 28%. Ainda, naquele ano 12,8% das pessoas de 15 a 17 anos estavam fora da escola (IBGE, 2017), o que indica que ainda havia um caminho a ser percorrido até o alcance da meta de universalização do atendimento escolar para essa faixa etária. Esses dados desenham um quadro repleto de obstáculos para o ensino médio, com estagnação do movimento de expansão e altas taxas de evasão e distorção idade-série.

Apenas 22 dias após tomar posse como presidente do país, Michel Temer editou a Medida Provisória nº 746/2016, que tinha como proposta a reforma do ensino médio, com a justificativa de que a situação crítica desse nível de ensino demandava uma medida emergencial. Além dos dados mencionados acima, a Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 elencou o baixo desempenho dos estudantes nos exames do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e SAEB para justificar o caráter de urgência da reforma. Segundo o documento, esse cenário do ensino médio:

[...] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016a).

A apresentação de uma reforma estrutural do ensino médio por meio do instrumento normativo Medida Provisória, entretanto, reduz a possibilidade de participação de diversos atores sociais interessados na educação do país. Uma vez apresentada, a Medida Provisória produz efeitos imediatamente e tem vigência de 60 (sessenta) dias. Para que se transforme em uma lei, ela deve ser aprovada primeiro por uma Comissão Mista do Congresso Nacional e, depois de emitido o parecer do relator da Comissão, o texto segue para aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado para, então, ser sancionada ou vetada pelo presidente. Dessa maneira, várias das discussões, debates, audiências públicas e demais contribuições da sociedade civil garantidas na tramitação de um projeto de lei ficam restritas no caso de uma Medida Provisória. A título de comparação, o PL nº 6840/2013 - que, como mencionado, também tratava sobre uma reforma do ensino médio - foi analisado e debatido por 19 meses na Comissão antes de se transformar no projeto de lei que passaria a tramitar na Câmara dos Deputados (SILVA; KRAWCZYK, 2016). Já a Comissão para apreciação da Medida Provisória nº 746/2016 discutiu a MP por menos de dois meses.

Em linhas gerais, duas das principais propostas presentes na MP se referiam ao aumento na carga horária na direção da educação em tempo integral e a divisão da formação entre uma parte básica comum orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra composta por itinerários formativos a serem elegidos pelos estudantes. Os itinerários são organizados com ênfase em cinco grandes áreas: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional. Além disso, apenas a língua portuguesa e a matemática são obrigatórias nos três anos do ensino médio e a língua inglesa deve ser obrigatoriamente ofertada, com a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras em caráter optativo. As disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, por sua vez, tiveram sua obrigatoriedade revogada no ensino médio. Ainda, a MP dispôs que a BNCC deverá estabelecer as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem para as áreas do conhecimento.

A proposta geral da reforma se alinhava a tendências internacionais, como as que foram deliberadas pelo Fórum Mundial da Educação de 2015, ocorrido na Coreia do Sul. Esse fórum teve como objetivo promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida em todos os níveis, oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e também promover o reconhecimento, validação e certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio tanto da educação formal como da informal (COSTA; SILVA, 2019, p. 7). O próprio texto de Exposição de Motivos à MP nº 746/2016 indica essa adesão às tendências internacionais, ao mencionar que a proposta se alinha às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (BRASIL, 2016a).

Além disso, a Reforma apresentada contém várias convergências com as diretrizes e proposições de grupos empresariais brasileiros que se propõem a participar de políticas educacionais. Esses grupos justificam sua intervenção na educação com base na ideia de que há uma crise na educação pública - evidenciada pelos resultados dos índices de avaliação de larga escala e pelos dados de abandono e evasão escolar - e, portanto, do provimento de serviços públicos pelo Estado, os quais devem se aproximar dos princípios empresariais para serem mais produtivos e eficientes. Bezerra e Araújo (2017) analisaram documentos sobre a educação produzidos pelo Instituto Unibanco e pelo Todos Pela Educação (organização relacionada a grupos como Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, entre outros) e observaram que as propostas ali inseridas, construídas a partir da comparação com currículos de nível médio dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se caracteriza por três pontos principais:

“flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao ensino médio e expansão do ensino em tempo integral” (*ibidem*, p. 608) - todos presentes na MP nº 746/2016.

Outro aspecto enfatizado pelos “reformadores educacionais”, como Bezerra e Araújo (2017) os denominaram, é a pouca atratividade do currículo para os estudantes devido ao excesso de disciplinas e sugerem, então, a sua organização em torno do projeto de vida de cada estudante, como pode ser observado no seguinte trecho do documento “Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica” do Todos pela Educação (2013, p. 84):

A diversificação do Ensino Médio também passa por reconhecer que os jovens possuem talentos, motivações e, sobretudo, níveis de preparo diferenciados ao atingir essa etapa do ensino [...] Desde o primeiro ano do Ensino Médio, sugere-se que o projeto acadêmico da escola trabalhe com a perspectiva do projeto de vida do jovem, de modo a estimulá-lo a permanecer nela e direcioná-lo na busca de seus interesses e aspirações.

Já os setores da sociedade vinculados a movimentos sociais, entidades acadêmicas ou organizações políticas ligadas à educação pública se posicionaram majoritariamente contrários à Reforma. Costa e Silva (2019) fizeram um levantamento de notas e pronunciamentos de três entidades acadêmicas da área educacional - a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) - em relação à MP nº 746/2016 no que se refere a quatro eixos: elaboração de políticas públicas por MP; formação de professores e profissionais com notório saber; flexibilização curricular; e reforma e privatização da educação. De acordo com as críticas dessas associações à flexibilização do currículo na forma dos itinerários formativos:

A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB. (ABdC e ANPEd, 2016, p. 3-4 *apud* COSTA; SILVA, 2019)

A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. (Anfope, 2016 *apud* COSTA; SILVA, 2019)

As audiências públicas realizadas no processo de tramitação da MP nº 746/2016 contaram com a presença de atores com posicionamentos diversos, sendo que os argumentos



que iam ao encontro das mudanças promovidas pela MP e defendidas pelo MEC vieram sempre de representantes de outros órgãos do governo ou de entidades ligadas a fundações empresariais e instituições privadas de ensino. Já as argumentações críticas foram enunciadas por representantes de movimentos sociais e entidades acadêmicas ou políticas ligadas à educação pública (FERRETTI; SILVA, 2017), a exemplo das mencionadas acima. Ferretti e Silva (2017, p. 396), analisando as audiências públicas, afirmam que:

[...] ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores.

A lei aprovada pela Câmara e pelo Senado e sancionada pelo presidente continha algumas alterações em relação à proposta inicial, as quais, entretanto, não foram suficientes para romper com o caráter geral da reforma. Algumas dessas mudanças que vale a pena ressaltar são o retorno da obrigatoriedade no currículo comum de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, mas agora na forma “estudos e práticas” e não mais como disciplinas curriculares. Ainda, na proposta inicial a formação comum contida na BNCC determinava que a carga horária da BNCC seria de no máximo 1200 horas do total do ensino médio, e na Lei nº 13.415/2017 houve um aumento dessa carga da BNCC para 1800 horas (BATISTA, 2020).

Nesse sentido, essencial para a configuração da reforma do ensino médio, consolidada na Lei nº 13.415, foi a elaboração e aprovação da BNCC. 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 (2014-2014). Embora as discussões em torno da Base datassem de antes, o processo de elaboração se iniciou em 2014, ainda no governo Dilma, quando o MEC anunciou que iria consultar os estados e municípios sobre os currículos vigentes e que iria promover reuniões com especialistas e professores para integrar o debate sobre a base nacional comum curricular para a educação básica e organizou a primeira equipe para elaboração da proposta.

Ocorreram diferentes seminários que contaram com a participação privilegiada de organizações públicas como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o CNE. Macedo (2014, p. 1540) investigou os atores que participaram desses debates para a articulação da

BNCC e observou a presença das mesmas instituições financeiras e empresas que Bezerra e Araújo (2017) elencaram como os “reformadores educacionais”. Macedo (2014) destaca a Fundação Lemann, uma organização sem fins lucrativos criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, considerado pela revista Forbes, em 2019, como o segundo homem mais rico do Brasil. Em 2014, a fundação apresentava como seu objetivo “contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores” (MACEDO, 2014). Com inspiração e em colaboração com entidades estrangeiras, em especial estadunidenses, a Fundação produziu pesquisas e elaborou uma série de recomendações para a construção de uma “educação de qualidade” no país. Assim, de acordo com Macedo (2014, p. 1545), a fundação “visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la”, mas o que se encontra fora dessa narrativa é a noção da educação como um bem público que deve ser gerido como tal, uma vez que não opera segundo as mesmas lógicas das instituições privadas.

Em seu relatório anual de 2003, a fundação sinaliza a introdução da lógica empresarial e gerencialista na educação pública ao associar suas estratégias de promoção da educação de qualidade ao foco na gestão e nos resultados, além da concepção da educação como propulsora do desenvolvimento do país em alinhamento à teoria do capital humano (CARIELLO, 2020). A Fundação Lemann participou ativamente dos trabalhos da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira proposta da BNCC, juntamente com o “Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base”, iniciativa de setores da sociedade civil, especialmente, fundações ligadas ao setor financeiro, empresas privadas e empresários, além de educadores e outras organizações não governamentais (SILVA; ALVES NETO, 2020).

A primeira proposta de BNCC foi apresentada em 2015 e submetida a consulta por meio de uma plataforma online, na qual professores, estudantes e a comunidade escolar poderiam enviar suas críticas e sugestões. Além disso, foram contratados leitores críticos para uma análise mais aprofundada. Após a coleta das respostas, a equipe de especialistas trabalhou para incorporar as sugestões e apresentaram a segunda versão da BNCC, em maio de 2016.

No entanto, alguns dias depois foi aberto o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o que teve consequências para o processo de elaboração da BNCC. A posse do vice-presidente Temer, alguns meses depois, levou à substituição de diversos dos funcionários do MEC envolvidos com a Base, sendo que muitos dos novos agentes da equipe estiveram presentes na formulação das políticas educacionais do governo FHC e retomaram algumas diretrizes e projetos vigentes na época (SILVA; ALVES NETO, 2020). Eles agilizaram a construção da BNCC e, de agosto de 2016 a dezembro de 2018, outra proposta de BNCC foi

elaborada, muito diferente das versões anteriores e mais articulada à proposta de Reforma da Lei nº 13.415/2017.

A versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, era destinada apenas à educação infantil e ao ensino fundamental, e reforçou “a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (COSTA; SILVA, 2019, p. 10). A versão do ensino médio, elaborada pelo MEC e entregue ao CNE para aprovação em 2018, apresentava dez competências gerais que deveriam orientar o currículo e continha elementos da Reforma do ensino médio como os itinerários formativos, a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento, as habilidades socioemocionais, o projeto de vida, entre outros.

Diversos especialistas e entidades acadêmicas e sindicais vinculadas à área educacional analisaram o texto da BNCC e apresentaram diversas críticas, com destaque para: “o estreitamento curricular ao defini-lo por habilidades e competências; as possibilidades de negócios para o setor privado com a indústria das avaliações, consultorias, formação contínua de professores; os 20 a 30% do currículo que pode vir a ser ofertado a distância”, entre outras (COSTA; SILVA, 2019, p. 10-11).

## **2.3 As mudanças promovidas pela reforma atual do ensino médio brasileiro**

### *2.3.1. A Lei nº 13.415/2017*

As mudanças que se apresentam nos primeiros artigos da Lei nº 13.415/2017 referem-se ao aumento da carga horária total do ensino médio, que progressivamente deverá passar do mínimo estabelecido de 800 horas anuais para 1400 horas. Em relação a esse aumento surgiu o questionamento sobre as condições das escolas - físicas, administrativas, financeiras, etc. - de expandir a carga horária, uma vez que várias das escolas brasileiras já operam em sua capacidade máxima e em condições de infraestrutura aquém do ideal (ZANATTA et al., 2019). A lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê o repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos, contados a partir da data de início da implementação do ensino médio, em tempo integral, na respectiva escola, com base no número de matrículas, a fim de contribuir para essa expansão. No entanto, permanece o questionamento em relação a se esses recursos serão suficientes para promover as transformações estruturais necessárias para o aumento da

carga horária nas escolas e se elas conseguirão manter o tempo integral após findados os dez anos de repasse de recursos.

Ainda, dos 14 aos 18 anos – faixa etária dos estudantes do ensino médio em idade regular – muitos jovens precisam trabalhar, tendo em vista necessidades pessoais e/ou familiares, o que os impossibilita de estar na escola em tempo integral. Segundo pesquisa do MEC de 2013, 28,9% dos estudantes do ensino médio conciliavam estudos e trabalho e 9,7% estudavam e “faziam bicos” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015). Assim, esses alunos precisariam se deslocar para o ensino noturno ou, então, abandonariam a escola, o que pode reforçar as desigualdades entre os estudantes que precisam e os que não precisam trabalhar (FERRETTI, 2018). A PNAD Contínua de 2019 informa que, dentre os jovens de 14 a 29 anos que não chegaram a concluir o ensino médio, o motivo principal para terem abandonado ou nunca frequentado a escola foi a necessidade de trabalhar (39,1%) (PNAD, 2019).

As principais alterações introduzidas pela reforma, para além da carga horária, dizem respeito ao currículo. Com as mudanças introduzidas pela lei nº 13.415/2017, ele ficou organizado em duas partes: uma formação geral básica orientada pela BNCC e uma parte diversificada composta pelos itinerários formativos. No que se refere à formação comum, a lei dispõe que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem organizados nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Dentre essas áreas do conhecimento, apenas o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada a utilização da língua materna para as comunidades indígenas. Outras obrigatoriedades instituídas foram o estudo da língua inglesa, com possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras em caráter optativo, e os “estudos e práticas” de educação física, arte, sociologia e filosofia. A carga horária destinada à formação geral básica será definida pelos sistemas de ensino, mas não poderá exceder mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Além disso, a lei prevê que serão estabelecidas competências e habilidades para as áreas do conhecimento e que

a partir da BNCC a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para esse nível de ensino, que serão referência nos processos nacionais de avaliação.

Quanto à parte diversificada, a lei estabelece que ela será definida em cada sistema de ensino considerando a BNCC e a articulação com o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Os itinerários formativos que compõem essa parte “serão organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), nas quatro áreas do conhecimento já mencionadas adicionada a formação técnica e profissional. Os estudantes potencialmente poderão fazer a escolha do itinerário que desejem cursar, devendo ser orientados pela escola nesse processo. Não há, entretanto, indicação de como seria essa orientação ou como as escolas deveriam fazê-lo, de modo que a responsabilidade por essa definição deve ficar a cargo das Secretarias de Educação dos estados e do DF ou das próprias escolas.

De acordo com essas definições, as escolas não são obrigadas a oferecer os cinco itinerários formativos. É possível indicar, portanto, a possibilidade de as escolas com menos recursos, infraestrutura e profissionais ficarem incapacitadas para ofertar todos os itinerários e, assim, haveria uma barreira à possibilidade de escolha de seus estudantes, enquanto alunos de escolas mais ricas dispõem de todas as opções de escolha. Ainda, a inserção da formação técnica e profissional como um itinerário formativo coloca o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a ideia de que os pobres precisam de um diploma profissional para entrar rapidamente no mercado de trabalho, enquanto os ricos se direcionam para a universidade (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Outro aspecto relevante é a menção à “formação integral” e ao “projeto de vida”. Em seu art. 35-A, §7º, a lei dispõe que: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). A formação integral é um conceito que envolve disputas e contradições em sua concepção teórico-prática, fazendo-se necessário observar quais significados ela assume nesse contexto específico. Como será mencionado na próxima seção, as DCNEM aprovadas em 2018 buscam estabelecer a definição desse conceito da forma como é empregado na presente Reforma. O projeto de vida é outro conceito definido nas DCNEM e aparece frequentemente associado à ideia de protagonismo do estudante.

Alguns pontos que levantaram polêmicas foram a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância para cumprimento do currículo e de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos do itinerário de formação técnica e profissional. Por um

lado, críticas apontam para as privatizações e as parcerias público-privadas possibilitadas pela previsão de complementação do ensino por meio de cursos à distância e convênios com instituições privadas para o itinerário formativo de formação técnica e profissional (ZANATTA et al., 2019). Por outro, a possibilidade de profissionais de notório saber, sem formação nos cursos superiores de licenciatura, sinaliza a precarização do trabalho docente e o comprometimento da qualidade da educação profissional (SILVA, 2018).

### 2.3.2. As DCNEM de 2018

Uma vez aprovada a Reforma do ensino médio em 2017, com ênfase na reorganização curricular, tornou-se necessária a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais adequadas ao novo currículo. Ao mesmo tempo que elas retomaram ideias e disposições presentes nas DCNEM de 2012, também introduziram novos elementos que sinalizavam a reconfiguração do ensino médio. As DCNEM de 2018 foram aprovadas pouco antes da BNCC e já continham elementos e definições que seriam trabalhados na Base.

No art. 5º são apresentados os princípios específicos que deverão orientar o ensino médio:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - *projeto de vida* como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018a, grifos nossos).

É interessante observar, aqui, a pertinência da análise de Boltanski e Chiapello (2009), mencionada no capítulo anterior, acerca das críticas que são incorporadas pelo capitalismo e pelo modo de regulação neoliberal. Críticas como a questão ambiental e de diversidade, que iam de encontro ao modelo de justiça capitalista anterior, foram incorporadas a fim de garantir sua longevidade e ganham espaço dentre os princípios orientadores do ensino médio - junto a outros elementos que reforçam as diretrizes neoliberais. Assim, princípios presentes nas DCNEM anteriores como formação integral, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, diversidade dos sujeitos, indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e

prática são reiterados em meio à inclusão de novos princípios, como o projeto de vida e a diversificação da oferta para possibilitar múltiplas trajetórias dos estudantes em seu percurso escolar.

Uma outra novidade em relação às diretrizes anteriores diz respeito a um conjunto de definições no art. 6º de termos que serão utilizados na Resolução, das quais destacamos a definição de “formação integral”:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; (BRASIL, 2018a).

A noção de “projeto de vida”, mencionada na seção anterior, não figura entre as definições do art. 6º. Entretanto, no art. 27 o projeto de vida aparece como um dos elementos a serem considerados na proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio e começa a se delinear os objetivos empreendidos a partir do emprego dessa expressão:

Art. 6º [...]

XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (BRASIL, 2018a).

Ademais, as novas DCNEM abordam mais detalhadamente alguns dos aspectos sobre a organização e estrutura curricular apresentados pela lei nº 13.415/2017, como as diretrizes para a organização da formação geral básica composta pela BNCC e dos itinerários formativos, ressaltando a flexibilização, a contextualização e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. São tratadas questões como os objetivos dos currículos, os aspectos a serem observados na sua construção, os estudos e práticas que devem ser contemplados e algumas considerações sobre as áreas do conhecimento. As noções de protagonismo dos estudantes e de atendimento aos seus interesses já perpassavam as DCNEM de 2012, mas ganham muito mais destaque nas diretrizes de 2018, sendo mencionadas com muito mais frequência como aspectos a serem considerados na organização do currículo.

Quanto aos itinerários formativos especificamente, a norma indica que eles devem “considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2018a). O §2º do art. 12 estabelece os eixos estruturantes em torno dos quais devem ser organizados os itinerários formativos:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018a).

Nesse caso, chama a atenção o estabelecimento do empreendedorismo como eixo estruturante, uma vez que esse termo não estava inscrito nas normativas anteriores e, apesar de estar presente nas discussões em torno da Reforma, não havia aparecido explicitamente no texto da lei. A sua presença como eixo estruturante demonstra o peso que o empreendedorismo passa a ter na organização dos currículos escolares. Tanto a noção de “empreendedorismo” como a de “projeto de vida” passam, então, a compor outros documentos e políticas orientadoras e constitutivas da reforma, como a BNCC de 2018, a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021.

### *2.3.3. A BNCC para o Ensino Médio de 2018*

A aprovação da BNCC para o Ensino Médio em dezembro de 2018 consolida a proposta de formação geral básica da Reforma, dispondo sobre as orientações curriculares que contêm o essencial que todas as redes de ensino devem contemplar. Há uma disputa no entendimento de que a Base é ou não currículo: por um lado, o discurso oficial do MEC nega que a BNCC seja currículo, afirmando que as redes de ensino estaduais e as escolas devem considerar a BNCC, mas também as realidades e necessidades locais na elaboração de seus próprios currículos (BRASIL, s.d.). Por outro lado, a obrigatoriedade de adequação ao modelo da Base, a sua vinculação às avaliações da educação nacionais e a elevada carga horária destinada ao cumprimento das suas disposições restringem as possibilidades de diferenciação dos currículos escolares e contribuem para afirmar a BNCC como currículo nacional (CAMPOS; DURLI, 2020). 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.

Segundo Forquin (1992, p. 28), o currículo é uma “forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino”. A sua construção envolve escolhas em relação a quais conteúdos serão priorizados ou preteridos, obrigatórios ou optativos, incluídos ou excluídos – escolhas que envolvem conflitos de interesse, relações de poder e elementos ideológicos. Nesse sentido, considerando a definição apresentada por Forquin (1992), além da obrigatoriedade de adequação à BNCC, e diante do seu forte poder de regulação dos currículos da escola, partimos da percepção da Base como, efetivamente, um currículo.

O documento apresenta como fundamentos pedagógicos o “foco no desenvolvimento de competências” e o “compromisso com a educação integral”. É definido um conjunto de dez competências gerais para a Educação Básica, relacionadas a: valorização do conhecimento historicamente constituído para continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; exercício da curiosidade intelectual; valorização das manifestações artísticas e culturais; uso de diferentes linguagens para comunicação e entendimento mútuo; compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; argumentação ética e embasada; autoconhecimento; exercício da empatia e do respeito (BRASIL, 2018b). São competências amplas 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, 2018b, p. 10).

Para a etapa do ensino médio, define-se outro conjunto de competências específicas para cada área do conhecimento. A cada uma dessas competências são relacionadas habilidades a serem desenvolvidas e que, juntas, deverão orientar a construção dos currículos para essa etapa de ensino.

No 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, 2018b, 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 dos 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, 2018b, p. 472), e, uma vez que o empreendedorismo aparece como eixo estruturante na BNCC, torna-se ponto de

passagem da construção de trajetórias sociais, começando na escola. Empreender consiste, para nós, em valor, princípio ético, que perpassa todas as disciplinas, sendo abordado segundo referencialidades epistêmicas específicas a cada área do conhecimento que vai à escola (matemática, sociologia, geografia). O discurso que dá suporte a tais elementos estruturantes da formação instrucional de estudantes em fase escolar, veiculados no texto da reforma do ensino médio, será o foco das nossas análises em seguida.

### **CAPÍTULO 3: O “novo espírito do neoliberalismo” no discurso da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: bases pedagógicas para formação de sujeitos neoliberais**

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar as possíveis afinidades entre a construção da subjetividade neoliberal e o conteúdo da nova reforma do ensino médio aprovada no Brasil, em 2017. Embora a implementação da reforma esteja em seus estágios iniciais e ainda não seja possível observar a concretização de seus efeitos no cotidiano escolar, consideramos que é possível conduzir uma investigação sobre a construção de sentidos nos discursos dos documentos oficiais que a moldam - em especial a BNCC - e sua relação com diretrizes pedagógicas, ao nosso ver, a serviço da formação da subjetividade neoliberal, nos termos discutidos no capítulo 1 desta Monografia.

Empregamos, então, a expressão “novo espírito do neoliberalismo” neste capítulo para nos reportarmos à articulação entre as teorias de Boltanski e Chiapello (2009) acerca do “novo espírito do capitalismo” e de Dardot e Laval (2016) acerca do neoliberalismo normativo como a “nova razão do mundo”, o qual tem força regulatória sobre a nossa subjetividade e diferentes esferas de nossa vida social. Dessa forma, pensamos o neoliberalismo como mais do que um fenômeno exterior, um modo de regulação do sistema capitalista, mas como uma racionalidade que produz efeitos como fenômeno interior, modo de regulação da vida, formador de subjetividades, orientador de pensamentos e práticas que apresenta justificativas em termos de benefícios individuais e coletivos para o engajamento nas práticas capitalistas.

A fim de investigar como se dá a construção de sentidos que se alinham ao “novo espírito do neoliberalismo” no discurso da reforma do ensino médio, utilizaremos como principal referencial metodológico o trabalho de Eni Orlandi (2005) quanto à Análise do Discurso.

#### **3.1 Procedimentos metodológicos: a Análise do Discurso**

De acordo com Orlandi (2005, p. 21), o discurso é “efeito de sentidos entre locutores”. No discurso, a língua, compreendida em sua inserção histórica, põe em relação sujeitos atravessados pela língua e pela história que interpretam sentidos e constroem a realidade. A linguagem, assim, seria uma forma de mediação entre os seres humanos e o mundo natural e social e sua construção se dá, a partir da história, na relação que é estabelecida entre a língua, os sujeitos que a falam e as situações em que se fala. A língua não é transparente, inequívoca e

auto evidente, podendo construir sentidos diversos conforme os sujeitos e o contexto em que as palavras são enunciadas.

Na perspectiva discursiva, a linguagem só faz sentido porque está inserida na história. Ela remete ao passado e, ao mesmo tempo, aponta para o futuro: todo discurso faz parte de um processo discursivo mais amplo e contínuo. Quando nascemos e aprendemos uma língua, as palavras já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se formaram e que, mesmo assim, significam algo para nós e além de nós. As palavras que empregamos não são nossas, o que é dito em outros lugares e em outros tempos tem efeitos sobre o significado das “nossas” palavras, de uma maneira que não temos acesso ou controle sobre os sentidos que as constituem (ORLANDI, 2005).

Mais do que isso, tudo o que já foi dito antes é o que sustenta a possibilidade de todo o dizer hoje e é fundamental para que se possa compreender os discursos que nos interessamos em analisar. A partir da historicidade, toda a exterioridade do contexto do discurso é inscrita no próprio discurso, que a carrega. O movimento que guiou o andamento deste trabalho até aqui, com a contextualização do neoliberalismo e a reconstrução histórica das reformas educacionais e mudanças legislativas sobre o ensino médio brasileiro, a partir de 1988, teve como objetivo caracterizar os processos e o movimento histórico nos quais a reforma do ensino médio de 2017 está inserida e, assim, compreender a exterioridade que se inscreve no discurso da reforma.

Ademais, o discurso traz em si, etimologicamente, a ideia de curso, de movimento. A linguagem, por ser incompleta, possibilita transformações dos seus sentidos. Se a língua fosse estática e completa e a história não fosse suscetível à ruptura, não haveria mudança possível para os sujeitos, para a linguagem e para a sociedade. No movimento do discurso há, então, tanto estabilização e permanência como transformação e mudança do ser humano e da realidade. Dessa forma, no funcionamento da linguagem há processos que remontam à continuidade, que fazem referência à memória e à repetição daquilo que já existe, e processos de ruptura que transformam os sentidos a partir da diferença e do equívoco (ORLANDI, 2005).

Nesse processo de permanências e descontinuidades, os discursos, mais que transmitirem informações, constituem os sujeitos e produzem sentidos. Os discursos não só manifestam ideias ou traduzem a realidade, eles constroem a realidade a partir de sua materialidade. 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 reforma do ensino médio?

Com essa perspectiva acerca de gêneros textuais discursivos, a análise do discurso articula conhecimentos da Linguística e das Ciências Sociais com o intuito de compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, observando os movimentos de interpretação que ela considera como “atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2005, p. 26). Para compreender essa construção de significados, a análise do discurso busca explicitar como o texto organiza os processos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. A questão que perpassa a análise é: **como este texto significa?**

Conforme mencionado, para atingir o objetivo de apreender os sentidos produzidos pelo texto, a análise precisa abarcar não só as palavras, mas a relação que o texto estabelece com a exterioridade e com as condições em que é produzido, envolvendo os sujeitos e a situação de formulação e enunciação. Nesse sentido, no capítulo anterior buscamos apresentar o contexto e o processo de formulação da reforma, os atores envolvidos, seus posicionamentos, as disputas que marcaram esse processo e o discurso que prevaleceu sobre o ensino médio no seio de embates de sentidos em torno do significado de uma “educação de qualidade”.

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que os significados de um discurso não dependem apenas da intenção dos sujeitos, uma vez que somos atravessados por memórias e esquecimentos dos quais muitas vezes não estamos conscientes. Pela memória, todos os saberes discursivos e as coisas que já foram ditas retornam e sustentam nosso discurso sem que tenhamos controle sobre isso. Pelos esquecimentos, temos a ilusão de sermos a origem do discurso e acreditamos que há uma relação direta entre a realidade, nossos pensamentos e aquilo que falamos, de modo que o que dizemos não poderia ser dito de outra maneira. Na realidade, ao contrário, nós retomamos os sentidos já existentes e o modo com que falamos de uma forma - e não de outra - tem efeito nos sentidos que são construídos. Não só o que é dito, mas também o que não é dito, ou os “não-ditos”, são emblemas importantes na constituição de um discurso. Por isso, é importante realizar a análise dos discursos, para que se possa estar atento a esses condicionantes e, “explicitando como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (ORLANDI, 2005, p. 42).

Assim, os sentidos não são evidentes e não existem em si. Para além das condicionantes presentes nos sujeitos, os discursos estão colocados em posições ideológicas existentes em um contexto sócio-histórico de forma que as palavras podem mudar de sentido conforme a posição dos sujeitos que as empregam. Na análise do discurso chama-se de “**formações discursivas**” as configurações e regionalizações das relações de discursos em torno de posições ideológicas específicas, que determinam o que pode e o que deve ser dito. Elas não são blocos homogêneos, mas se estabelecem na contradição e têm fronteiras fluidas. A partir da ideia de formações

discursivas é possível compreender que as palavras “não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2005, p. 43).

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender como uma mesma palavra pode assumir significados diferentes, de acordo com a formação discursiva em que está inserida. A palavra “liberdade”, por exemplo, assume sentidos profundamente diversos se estiver inscrita na tradição liberal ou na tradição marxista. Ao observar as condições de produção e o funcionamento da memória, o analista deve apontar para a formação discursiva na qual aquele discurso está inscrito a fim de que seja possível compreender os sentidos ali produzidos.

Uma vez identificadas as formações discursivas que atravessam o texto, o analista passa para a observação do trabalho da ideologia que situa aquelas formações em um processo discursivo amplo e contínuo. A análise do discurso aponta para um mecanismo ideológico de apagamento da interpretação, no qual a interpretação aparece como uma evidência. Ela coloca o ser humano em uma relação direta imaginária com a realidade, negando a interpretação de modo que os sentidos aparecem como evidentes, como se sempre estivessem óbvios ali. Dessa forma, a análise do discurso não busca identificar a interpretação “verdadeira”, mas o real dos sentidos produzidos em sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2005).

A análise do discurso entra nesta investigação para buscar compreender os sentidos que são criados entre locutores acerca da noção de quais sujeitos o ensino médio deve formar, ancorando-se nas noções de “projeto de vida” e de “empreendedorismo” presentes e significados na formação discursiva na qual se apoia a reforma do ensino médio de 2017. A análise do discurso possibilita investigar os sentidos que os discursos sobre o projeto de vida e o empreendedorismo assumem no atual contexto histórico, marcado pelo neoliberalismo como modo de regulação do capitalismo contemporâneo e modo de regulação da vida, e quais significados produz no que diz respeito à construção de sujeitos no contexto escolar. Nos capítulos anteriores buscamos apresentar os processos discursivos mais amplos em que a reforma de 2017 está inserida, com a conjuntura sócio-histórica e as condições em que foram produzidos, observando também os sujeitos e grupos envolvidos na sua formulação. Assim, pretendemos em seguida analisar os sentidos construídos para além da intenção dos sujeitos, nas relações que estabelecem com os sentidos já existentes e também o significado específico que os discursos sobre empreendedorismo e projeto de vida assumem na formação discursiva que atravessa a BNCC.

### 3.2 O dispositivo analítico

Com base nessa perspectiva, a análise do discurso deve ser conduzida a partir de um dispositivo analítico que envolve a questão posta pelo analista, a natureza do material analisado e a finalidade da análise (ORLANDI, 2005). Orientado pelo dispositivo analítico, o analista deve remeter o texto ao discurso e pensar sua relação com as formações discursivas e, então, com a ideologia, para buscar naquilo que é dito os “não-ditos” que também constituem o discurso.

A questão que guiará a nossa análise é: quais as afinidades entre o discurso da reforma do ensino médio brasileiro de 2017 e a construção de uma subjetividade neoliberal? Partimos da observação, conforme explicitado no capítulo 1, de que há, desde o final do século XX, a constituição de uma racionalidade neoliberal que é colocada em jogo nas práticas do cotidiano e que orienta as condutas dos indivíduos e organiza um quadro de inteligibilidade de acordo com o qual compreende-se a si mesmo e aos outros. Assim, o neoliberalismo introduz um novo registro de valores a partir da difusão de princípios do mercado concorrencial para além dos limites do próprio mercado, transformando os sujeitos, os governos e a sociedade (BROWN, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016).

Utilizaremos como principais referências sobre a construção e as características do sujeito neoliberal os trabalhos de Dardot e Laval (2016) e Boltanski e Chiapello (2009) – na forma do “novo espírito do neoliberalismo”. De acordo com Dardot e Laval (2016), influenciados por Foucault (2008), o sujeito neoliberal é concebido como uma “empresa de si mesmo”, de modo que cada indivíduo é responsável por sua vida e pode ter domínio sobre ela, elaborando estratégias adequadas para geri-la de acordo com seus interesses. É um modo de viver baseado nos princípios da autorresponsabilidade, da ambição, do cálculo, da energia, da força, do desempenho e do sucesso. O sujeito neoliberal com a marca do “empreendedor de si mesmo” deve ser vigilante, ter espírito comercial, ser autônomo e buscar a autovalorização em cada momento e atividade que realiza. Já Boltanski e Chiapello (2009) apontam que as características valorizadas nos sujeitos nesse contexto de “novo espírito do capitalismo” são a adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, confiabilidade, boa comunicação, curiosidade, segurança de si, disponibilidade e disposição a assumir riscos.

Múltiplos trabalhos buscaram investigar a relação entre reformas educacionais a partir dos anos 1980 e o neoliberalismo de forma mais ampla, mas também a relação entre a educação e a construção de uma subjetividade neoliberal (LAVAL, 2004; SAVAGE, 2017; FITZSIMONS, 2002). Laval (2004, p. 25), ao observar reformas na educação em âmbito internacional,

argumenta que vem se delineando uma nova ordem educacional na qual “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa”. Desse modo, na escola neoliberal a educação é concebida como um bem essencialmente privado, com um valor que é sobretudo econômico. Ele defende que, então, as reformas serão cada vez mais guiadas pela “preocupação com a competição econômica” e pela “adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (*Ibidem*, p. 37).

Savage (2017) afirma que sempre houve ligações entre as escolas, os currículos e a economia, mas no neoliberalismo essas ligações se intensificaram de modo que as escolas passaram a ser consideradas engrenagens centrais nas economias de mercado ao contribuir para a formação de capital humano e para o aumento da produtividade econômica. Assim, ele aponta para a “economização” do currículo oficial, no qual o conhecimento e as habilidades a serem ensinadas nas escolas são reimaginadas em alinhamento a formas de razão econômicas. Como resultado, os currículos escolares estão sendo avaliados e reformados com base na sua utilidade para preparar crianças e jovens para a economia global. Já Fitzsimons (2002) centra-se na figura do sujeito autônomo capaz de realizar suas próprias escolhas para observar processos de reformulação curricular que colocam o conhecimento em termos utilitários, em que o “saber” perde espaço para o “saber-fazer” com foco na tomada de decisão e na resolução de problemas. A reforma do ensino médio brasileira, assim, acontece em um contexto mais amplo de reformas educacionais que, de diferentes formas e em maior ou menor grau, realizaram um alinhamento ao neoliberalismo como racionalidade da fase atual do capitalismo.

O material analisado será o documento da BNCC para o Ensino Médio (BNCCEM), que é o documento normativo que dispõe sobre a organização curricular a ser adotada nacionalmente pelas escolas de nível médio do país. A BNCCEM é atravessada pelo discurso jurídico, amparando-se em outros textos da legislação educacional, como a CF/88 e a LDB/1996, e estabelecendo conexões com outras políticas públicas que possibilitaram a construção de uma orientação curricular oficial nacional. Um currículo pode ser compreendido de forma ampla como o conjunto daquilo que se ensina e que se aprende no âmbito escolar, organizado de acordo com uma progressão de estudos em um programa de formação (FORQUIN, 1996). Pensamos aqui no currículo oficial, que é formalmente prescrito em orientação às escolas e que envolve mais que a organização sequencial de conteúdos, mas também de saberes, condutas, símbolos e valores.

A escola exerce hoje um “papel essencial na fabricação da memória coletiva” e realiza um trabalho permanente de memória e de esquecimento que se traduz nos programas escolares e que está profundamente ligado aos contextos políticos e ideológicos, aos conflitos simbólicos



e às relações de força que se estabelecem entre os grupos que pretendem controlar os dispositivos educacionais (FORQUIN, 1996, p. 189). Mas não é apenas o passado que é filtrado e reinterpretado, mas também o “presente, são suas ideias, os conhecimentos, as técnicas e as práticas existentes num momento dado no interior de uma sociedade” (*Ibidem*, p. 189) e, ainda, no âmbito escolar se dá uma projeção do futuro que se pretende construir.

Os modos de seleção, organização, legitimação e avaliação dos saberes escolares em uma sociedade “reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN, 1971 *apud* FORQUIN, 1996). A análise do currículo pode então 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 uma distinção entre os dispositivos pedagógicos oficiais e os campos recontextualizadores em que o dispositivo se realiza e onde se encontram as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Entre os dispositivos pedagógicos oficiais estaria o currículo prescrito regulado pelo Estado, que fornece parte da gramática interna de controle simbólico e de socialização. O dispositivo pedagógico oficial converte relações de poder em discursos de controle simbólico e, assim, busca regular o “ainda a ser pensado”, que se relaciona com as múltiplas possibilidades de realização dos currículos escolares praticados. Nas interações entre o campo pedagógico oficial e o campo recontextualizador da escola e suas comunidades surgem tensões, oposições e contradições entre o que foi prescrito e o que é efetivamente vivido na escola. Dessa maneira, compreendemos que a BNCC faz parte do controle simbólico que busca restringir as possibilidades dos currículos vivenciados nas escolas e, assim, constrói sentidos que balizam a formação escolar de nível médio.

Dessa maneira, a BNCC é um documento normativo oficial elaborado pelo MEC e aprovado pelo CNE e prescreve uma organização curricular que se dirige a toda a comunidade escolar. Especialmente, a Base se direciona aos professores, que deverão ajustar sua atuação à nova organização curricular, e aos estudantes, que terão sua formação escolar reestruturada. Como discutimos, a elaboração e aprovação da reforma envolveu disputas entre grupos representantes da educação pública e privada e foi alvo de forte oposição por parte de grupos representantes de movimentos sociais e entidades acadêmicas ou políticas ligadas à educação pública. Nesse embate, prevaleceu a concepção de educação enunciada por entidades ligadas a fundações empresariais e instituições privadas de ensino e sua defesa da necessidade de flexibilização e de construção de um currículo mais pragmático, em acordo com as orientações

de organizações internacionais como Unesco e OCDE. Nesse sentido, podemos apontar as disputas e relações de poder que permeiam a BNCC e qual foi a posição que prevaleceu, ou seja, a de grupos e organizações associados à educação privada e a perspectivas que alinham a educação a valores econômicos.

Delimitamos como corpus de pesquisa a parte introdutória da etapa do Ensino Médio, que compreende as páginas 461 a 479 do documento da BNCC. Essa parte introdutória estabelece os sentidos principais que irão pautar as competências definidas nas seções seguintes, referentes às áreas do conhecimento. Ao olhar para esse texto, concentraremos-nos nas expressões “projeto de vida” e “empreendedorismo” como elementos de ancoragem textual a partir da qual realizaremos nossa análise. A noção aqui evocada de projeto de vida vem da teoria social de Alfred Schutz (1979, p. 138), que fala de “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 se 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.

Wivian Weller (2014) abordou a noção de projeto de vida ao olhar para o ensino médio brasileiro. Ela afirma que a noção de “propósito” ou “projeto vital” vem sendo mais discutida no âmbito da psicologia do desenvolvimento humano e da psicologia positiva. Os projetos de vida, nesse contexto, se relacionam com os propósitos mais amplos de vida dos sujeitos, indo muito além da decisão sobre a profissão a se seguir ou sobre o desejo ou não de constituir uma família no futuro. Os projetos de vida são metas de maior alcance, intenções mais estáveis, 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 na formação do projeto de vida desses jovens. De acordo com Weller (2014, p. 141), muitas das dúvidas que surgem nesse momento se relacionam com a construção da própria identidade, mas há outras questões que:

[...] estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes

curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida.

Dessa forma, buscamos investigar quais são os sentidos atribuídos aos projetos de vida dos estudantes de ensino médio na BNCC, quando articulado a outros elementos constitutivos do documento e sua relação com a construção de um sujeito neoliberal. De acordo com a Base, o projeto de vida é um aspecto essencial da finalidade do ensino médio na contemporaneidade e aparece com frequência associado às noções de protagonismo juvenil e de atendimento aos interesses dos estudantes.

Outro aspecto central na nossa análise é a definição do empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos na BNCC/EM. Assim como acontece com o termo “neoliberalismo”, 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 amplamente empregado por governos, empresas, mídia e outras instituições como um aspecto essencial para a promoção do crescimento econômico e da geração de emprego e renda (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011).

Uma das definições mais conhecidas acerca do empreendedorismo e da figura do empreendedor é aquela derivada da obra do economista 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 se alteraram ao longo do percurso histórico e, hoje, são retomadas com algumas alterações: a postura empreendedora deixou 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 – teórico vinculado à doutrina neoliberal -, 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, objetivando capitalizar seu público para fomentar novas formas de desenvolvimento econômico (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 “determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas - empreendedores”. A cultura do empreendedorismo é tomada como exemplar desse processo e sua disseminação na educação procura inserir na formação escolar a construção de sujeitos empreendedores. Compreendemos, assim, o empreendedorismo como um referencial normativo, um princípio ético que perpassa todas as áreas do conhecimento na BNCCEM e que pode exercer influência na construção do projeto de vida e nas trajetórias dos estudantes de nível médio.

Buscamos investigar como a noção de projeto de vida, associada à possibilidade de escolha de itinerários formativos dos quais o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes, constroem sentidos que se aproximam da constituição de um sujeito neoliberal. Ainda, nos propusemos a observar também suas articulações com outros aspectos da Base que a literatura educacional relaciona a reformas de caráter neoliberal, como o protagonismo juvenil (COSTA, 2009; SAVAGE, 2017; SILVA, 2016; COSTA, 2020). Por fim, nos indagamos sobre alguns dos elementos “não-ditos” que constituem os sentidos que perpassam a BNCC.

### 3.3 - “Projeto de vida”, “empreendedorismo” e a constituição da subjetividade neoliberal no discurso reformista da BNCC para o Ensino Médio

Um movimento importante para a Análise do Discurso é a identificação das formações discursivas nas quais o discurso analisado se inscreve, uma vez que é pela referência a elas que se pode compreender os significados nele construídos. De acordo com Orlandi (2005), em um texto não está presente apenas uma formação discursiva, de forma que um mesmo texto pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante. O discurso relacionado à reforma do ensino médio de 2017 está inserido em uma trajetória de reformas e mudanças educacionais que estão presentes na concepção da reforma atual e constituem os seus significados. Destacaremos neste trabalho o atravessamento da formação discursiva neoliberal dominante no texto da BNCC, observando algumas das mudanças, permanências e recontextualizações de elementos presentes em documentos normativos educacionais anteriores, em especial a LDB de 1996. Investigaremos os sentidos dos eixos da Reforma que se alinham à formação de subjetividades neoliberais potencializadas nesse discurso e, para isso, nos ancoramos na articulação entre as semânticas atribuídas aos conceitos de projeto de vida e de empreendedorismo na legislação examinada. Com isso em vista, selecionamos três recortes textuais da BNCC para o Ensino Médio que abordam o projeto de vida e o empreendedorismo para analisar as afinidades entre essa proposta e a formação da subjetividade neoliberal sugerida nos direcionamentos normativos da Reforma.

Os recortes selecionados fazem parte da introdução das etapas do Ensino Médio, mais especificamente a da seção “As finalidades do ensino médio na contemporaneidade” – a qual é central para compreender a reorientação de sentidos e de objetivos atribuídos à atual reforma. Nela, verificamos que os formuladores da BNCC afirmam que a dinâmica social contemporânea, “marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico”, colocam desafios para o ensino médio e, para atender às necessidades de formação geral de seu público alvo e responder às expectativas dos jovens quanto à sua formação, a “**escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida**” (BRASIL, 2018b, p. 464, grifos no original). Com isso em vista, a BNCC 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 a sua aprovação e o momento presente e, assim, ressaltando a necessidade de sua atualização. Como já foi comentado no capítulo anterior, as finalidades estabelecidas para o ensino médio pela LDB são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- 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;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Os parágrafos seguintes da BNCC discorrem sobre as formas como se propõe a recontextualização do ensino médio na contemporaneidade e indicam um redirecionamento quanto às finalidades dessa etapa da educação básica. 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, comentada e ganha novos contornos à medida em que se atualiza em adequação ao novo contexto. Trata-se de um conteúdo, portanto, que se pauta na contínua articulação entre memória e atualização.

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

**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, 2018b, p. 465, grifos nossos)

Em primeiro lugar, ao afirmar que é necessário assumir uma “firme convicção”, a BNCC indica que este será um importante fundamento sobre o qual serão apresentadas algumas das finalidades da escola no ensino médio. A “firme convicção” é a de que “*todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias*”. À primeira vista, utilizando a expressão “*todos os estudantes*”, essa premissa resgata os ideais de universalização e igualdade ao defender que todos

podem aprender e alcançar seus objetivos. 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 na realidade brasileira.

Essa perspectiva contraria uma ampla literatura das Ciências Sociais - tanto nacional como internacional - que estuda a ligação entre as origens e os destinos sociais. Vilela e Collares (2009), 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 (VILELA; COLLARES, 2009, p. 83).

Dessa forma, o background familiar, em especial o nível educacional dos pais, mas também as redes sociais estabelecidas pela família, são apontadas como elementos relevantes para compreender as chances de sucesso no mercado de trabalho, nas oportunidades educacionais e na mobilidade social. Outros fatores centrais para explicar as diferenças significativas de oportunidades de acesso à educação de qualidade são marcadores sociais como a raça, o gênero e a classe social.

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 de idealizações, 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 cada um

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).

Outro elemento que aparece em R1, e é extremamente importante para a compreensão do caráter da reforma do ensino médio, é a ideia de protagonismo. Esse termo 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 jovens/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 partir da oposição à passividade, obediência e disciplina dos alunos na escola, o protagonismo, relacionado a uma ideia do aluno no centro do processo educativo, tornou-se um conceito polissêmico utilizado tanto por correntes educacionais progressistas como por correntes mais alinhadas aos valores econômicos e de mercado.

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). 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 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. Nessa perspectiva, reafirma-se que o sujeito é livre e autônomo, capaz de conduzir seu projeto de vida, fazer suas próprias escolhas e ascender socialmente por seus próprios méritos (COSTA, 2020).

Alves e Oliveira (2020) fizeram um levantamento documental e bibliográfico sobre o termo projeto de vida e sua presença em políticas educacionais no Brasil, em especial no ensino médio, desde a LDB de 1996. Elas apontam para um deslocamento do sentido da expressão “projeto de vida”, que tende a perder a sua identidade progressista - quando utilizada para designar um trabalho popular com a juventude para projetar o futuro e pensar a vida individual e coletiva, estando presente em discussões na Constituinte de 1988 e em movimentos como o MTST - para dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico, de caráter pragmático e utilitarista, que deposita nos jovens o peso do seu sucesso ou fracasso em um sistema produtivo excludente e desigual (ALVES; OLIVEIRA, 2020).



O que é invisibilizado em R1, assim, é a desigualdade e as diferentes condições a partir das quais os estudantes aprendem e constroem os seus projetos de vida. 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 assimetrias entre eles restringem a persecução de seus objetivos.

Alguns dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que busca mensurar 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” (*Ibidem*, 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.

O segundo recorte (R2) e o terceiro (R3) que selecionamos se referem à segunda finalidade do ensino médio estabelecida pela LDB/96: “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 abaixo para melhor visualização) e incorpora novos elementos a esse objetivo da educação, indicando novas competências, algumas características do mercado de trabalho e destacando o projeto de vida.

**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, 2018b, p. 465, grifos nossos).

As experiências a que se refere esse trecho (em “Essas experiências”) são aquelas que a escola 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 do 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. Dessa forma, há a sinalização de que os elaboradores da BNCC já previam a associação entre esses elementos da sua proposta e a formação profissional precoce ou precária e o alinhamento com as demandas do mercado, dedicando-se a negar essa associação. Entretanto, os elementos que foram negados nessa sentença reaparecem nos períodos seguintes.

Para negar a formação precária ou precoce e o atendimento às necessidades imediatas do mercado, utilizam a expressão “ao contrário”, afirmando “o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma *ativa, crítica, criativa e responsável* em um mercado de trabalho cada vez mais *complexo e imprevisível*”. O mercado de trabalho “complexo e imprevisível” a que a BNCC 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, tal como discutimos antes, 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 pode descartar aqueles que não se adequem. Assim, a postura esperada dos sujeitos trabalhadores é “*ativa, crítica, criativa e responsável*”, palavras que, nesse discurso, remetem ao empreendedorismo e se alinham à autonomia, autogestão e autorresponsabilidade apontados por Dardot e Laval (2016) e Gago (2018) como características da subjetividade neoliberal.

Ainda, a BNCC afirma que o desenvolvimento de competências para a inserção “*ativa, crítica, criativa e responsável*” em um mercado de trabalho “*complexo e imprevisível*” contribui para a criação das 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 forma, o mercado de 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. O projeto de vida, então, se associa à adaptação com flexibilidade ao mercado de trabalho “complexo e imprevisível”, que é o quadro de realidade que condiciona a possibilidade prática do projeto de vida do estudante.

Trata-se, então, de uma racionalidade que se direciona à subjetividade dos estudantes, pois, estes devem entender a si mesmos como uma unidade em competição, orientada pelo desempenho e pela eficácia, que deve disciplinar-se para assumir uma postura “*ativa, crítica, criativa e responsável*”, características relacionadas à atividade “empreendedora”, com o intuito de se inserirem em um mercado de trabalho marcado pela desregulamentação e pela instabilidade. 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 por políticas neoliberais. Além disso, o estudante deve continuar aprendendo e se adaptando com flexibilidade ao aperfeiçoamento de si, o qual nesse contexto se relaciona com a noção de investimento em si.

Dessa forma, podemos perceber no R2 a presença da racionalidade neoliberal no sentido de orientar os pensamentos, práticas e condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina que contribuem para a construção de uma subjetividade apta e condicionada normativamente à “flexibilidade”, autonomização e criatividade, que se apoia na ideia do sujeito como um “empreendedor de si”. Somando ao que analisamos no R1, observamos que cada indivíduo deve ser responsável por sua vida e pode ter domínio sobre ela, elaborando estratégias adequadas para geri-la de acordo com seus interesses, com autonomia e buscando a autovalorização em cada momento e atividade que realiza. A autonomia, criatividade e responsabilidade, entretanto, se encontram condicionadas pela adaptação às formas de trabalho e às dinâmicas próprias do capitalismo em seu modo de regulação neoliberal. O não-dito que perpassa o discurso do sujeito neoliberal na BNCC, nesse contexto, se refere à disseminação da precariedade nas formas de trabalho e às desigualdades sociais que se mantêm e se aprofundam na atual conformação social e econômica.

O terceiro e último recorte (R3), diferentemente dos outros, que se ancoraram no termo “projeto de vida”, foi selecionado com base na busca pelo termo “empreendedorismo”. Como já mencionamos, o empreendedorismo ganha um espaço relevante na BNCC ao ser definido como um eixo estruturante dos itinerários formativos do currículo, devendo perpassar as áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. O recorte apresentado, entretanto, não se localiza na seção de itinerários formativos do documento, mas 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, 2018b, p. 466, grifos nossos)

Nesse recorte, apresenta-se como uma das finalidades da escola promover uma cultura favorável ao empreendedorismo. Entre parênteses, são apontadas as atitudes, capacidades e 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 compõe uma nova racionalidade que busca reconfigurar práticas e instituições. Por sua vez, todo esse conjunto se alinha profundamente aos princípios que orientam o sujeito neoliberal “empreendedor de si” conforme pensado por Dardot e Laval (2016) e do “grande” da cidade de projetos caracterizado por Boltanski e Chiapello (2009): adaptabilidade, flexibilidade, autonomia, confiabilidade, boa comunicação, curiosidade, segurança de si, disponibilidade e disposição a assumir riscos.

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 apenas à esfera econômica e produtiva, à empregabilidade, para ampliar-se e abarcar, potencialmente, todas as áreas da vida. Nesse sentido, vale a pena indagar-se: quais as consequências para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a inclusão social ao pensarmos a articulação entre educação básica e empreendedorismo? Se refletirmos sobre

isso a partir de Dardot e Laval (2016), o desenvolvimento pessoal nesse contexto se vincula a uma ideia de investimento em si mesmo, um domínio de si mesmo e um aperfeiçoamento contínuo em busca de autovalorização em todas as atividades da vida que fortaleceriam o sujeito neoliberal para sobreviver em várias espacialidades balizadas pela competição. Já a dimensão da cidadania se distancia 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 (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 239). 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. Sobre isso, Brown (2019) sugere que o projeto neoliberal de dismantelar o Estado social em favor de indivíduos livres e responsabilizáveis ataca toda a ideia de sociedade e do social - sua inteligibilidade, sua produção de estratificações sociais e sua adequação como um lugar de justiça e bem comum - para destruí-la social, normativa e praticamente.

Mesmo se adotarmos uma compreensão do empreendedorismo mais alinhada à dimensão econômica, é interessante comparar o discurso atrativo que o envolve e os dados sobre trabalho flexível e empreendedorismo no Brasil. O programa de pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Brasil avalia todos os anos o nível da atividade empreendedora no país a partir da coleta de dados diretamente com os empreendedores e com especialistas da área. O empreendedorismo é avaliado 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). Segundo seu relatório executivo de 2019, estima-se que 38,7% da população brasileira na faixa de 18 a 64 anos esteja envolvida com alguma atividade empreendedora, sendo 23,3% de empreendedores iniciais (com menos de 3 anos e meio de negócio) e 16,4% de empreendedores estabelecidos (com mais de 3 anos e meio de negócio). Os dados seguem uma tendência de crescimento observada desde 2016.

Entre os empreendedores iniciais, 88,4% declaram que entre as motivações para empreender está a intenção de “ganhar a vida porque os empregos são escassos”. Já 51,4% afirmaram o desejo de “fazer diferença no mundo” e 36,9% têm a intenção de “construir uma riqueza ou uma renda muito alta” (GEM BRASIL, 2019, p.12). Quanto à escolaridade dos empreendedores brasileiros na fase inicial, 18,4% tinham o fundamental incompleto, 23,3% cursaram o fundamental completo, 24,4% o médio completo e 27,6% tinham o superior completo ou mais. Ainda entre os empreendedores iniciais, 66% declaram ter uma renda familiar

de até 3 salários mínimos (GEM BRASIL, 2019, p. 14). Dessa forma, é possível inferir que a maior parte dos empreendedores iniciais brasileiros têm renda familiar de até 3 salários mínimos e uma de suas motivações para empreender é a escassez de empregos no mercado de trabalho – um quadro que não corresponde às expectativas alimentadas pelo discurso retórico do empreendedorismo como meio de se “autonomizar”.

A partir da análise dos três recortes da BNCC 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. É esse sujeito que “se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social” (ORLANDI, 2014, p. 155). Argumentamos que a posição-sujeito estudante presente nos recortes da BNCC apresentados se alinha à formação discursiva neoliberal, que ao mesmo tempo que afirma aumentar a liberdade dos indivíduos intensifica as suas responsabilidades por si mesmos enquanto desresponsabiliza o Estado e o resto da sociedade.

Gago (2018) aponta que no neoliberalismo há uma radicalização do paradoxo entre sujeição e subjetivação, e entre singularização (com uma noção complexa de indivíduo e de autonomia) e universalização (com um modo padronizado de funcionamento coletivo). O enfoque em uma aparente valorização da subjetividade, dos interesses, escolhas e propósitos de cada sujeito protagonista se associa a uma sujeição a novas coerções. 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 (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao mesmo tempo, uma noção cada vez mais complexa de indivíduo e de valorização da singularidade se articula à padronização e universalização da lógica da “empresa de si” como modo de funcionamento coletivo – que aqui observamos com a elevação do empreendedorismo a ideal normativo que orienta condutas, capacidades e valores como parte da formação básica e dos itinerários formativos e como competência essencial para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade.

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 BNCC como expressão curricular dessa reforma - constitui uma forma do próprio sujeito entender a si mesmo e organizar seus pensamentos, práticas e comportamentos no cotidiano. A

partir da noção de empreendedorismo, da concorrência como uma norma de conduta, da empresa como norma de subjetivação e das políticas neoliberais como horizonte presente e futuro, os adolescentes e jovens do ensino médio são levados a construir os seus projetos de vida em um quadro de apagamento das desigualdades e de incentivo à adaptação ao mercado de trabalho “complexo e imprevisível”, tendo que ser “flexível e criativo”, sem que saibamos o que de fato tais adjetivos queiram dizer para além de sua ideologização em discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos investigar as afinidades entre a construção de uma subjetividade neoliberal e os sentidos em torno da “melhoria da qualidade da educação” constituídos na atual reforma do ensino médio do Brasil, aprovada em 2017. Realizamos uma reconstrução dos elementos históricos e semânticos que significam o neoliberalismo, apresentamos suas dimensões como fenômeno político-econômico e como racionalidade e fenômeno subjetivo e descrevemos os processos de elaboração e aprovação da Reforma, bem como as principais mudanças que ela introduziu na formação escolar de nível médio. A partir disso, com base na metodologia da Análise do Discurso, realizamos uma análise de três recortes da parte introdutória da etapa do ensino médio da BNCC de 2018, ancorados textualmente nas noções de “projeto de vida” e “empreendedorismo”.

Nesses recortes pudemos observar a presença da racionalidade neoliberal no sentido de orientar os pensamentos, práticas e condutas por meio de técnicas e dispositivos de disciplina que contribuem para a construção de uma subjetividade apta e condicionada normativamente à “flexibilidade”, autonomização e criatividade, que se apoia na ideia 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” marcado pelo enfraquecimento da legislação trabalhista e pela disseminação de formas de trabalho precarizado, intermitente, terceirizado e informal.

Nesse sentido, as vontades dos estudantes, seus interesses, suas escolhas, seu protagonismo e a construção de seu projeto de vida são destacados e associados a uma concepção de que cada indivíduo deve ser responsável por sua vida e pode ter domínio sobre ela, elaborando estratégias adequadas para geri-la de acordo com seus interesses e sua autonomia. O não-dito que perpassa esse discurso se refere à disseminação da precariedade nas formas de trabalho e às desigualdades sociais que se mantêm e se aprofundam na atual conformação social e econômica e que condicionam as possibilidades de futuro dos estudantes. Por fim, a indicação de que a escola deve promover uma cultura favorável ao empreendedorismo, associado a um conjunto de atitudes capacidades e valores essenciais para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade sinalizam a disseminação de valores econômicos em outros domínios da vida social e fortalecem a elevação da empresa como forma de subjetivação.

Com nossa análise não pretendemos alcançar a exaustividade horizontal, em extensão ou completude, em relação ao objeto pesquisado. A exaustividade almejada é a vertical (ORLANDI, 2005), em profundidade, relacionada aos objetivos da análise e à sua temática, para



mostrar o discurso produzindo efeitos de sentidos. De acordo com Orlandi (2005) todo discurso é inesgotável por definição, uma vez que se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro - assim, “não há um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (*Ibidem*, p. 62).

Ressaltamos ainda 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 na transposição do currículo oficial nacional para o currículo das unidades escolares e também 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. Fazemos coro a Savage (2017), quando diz que o futuro ainda não está definido e a contínua expansão do neoliberalismo não é inevitável: quando mais pessoas aprendem sobre o neoliberalismo e seus impactos no cotidiano e nas estruturas sociais, abrem-se novas oportunidades de construção de sentidos alternativos para o futuro.

A escola, ao participar da construção do projeto de vida dos estudantes, pode fazê-lo por meio de processos formativos que possibilitem ampla compreensão das relações sociais e de produção das quais fazem parte e do contexto histórico em que estão inseridos, observando as contradições existentes entre “aquilo que lhe é proposto em termo de formação e aquilo que realmente pode lhe formar enquanto sujeito autônomo, criativo, político, verdadeiramente sujeito de direito e de construção social” (COSTA, 2020, p. 53). A associação do projeto de vida e do protagonismo juvenil ao empreendedorismo restringe as possibilidades dessa formação escolar ampla ao alinhar-se a uma formação pragmática para o mercado de trabalho e secundarizar ou até apagar a compreensão dos condicionantes políticos, econômicos e sociais que fazem parte da conformação da trajetória dos estudantes.

Uma vez que a implementação da Reforma ainda está em seus estágios iniciais, ainda não é possível observar de forma conclusiva os sentidos construídos pelo novo currículo na escola a partir da articulação do projeto de vida e dos itinerários formativos com o empreendedorismo. Os sentidos apontados pelos documentos oficiais podem ser disputados e assumir contornos bastante diferentes quando confrontados com a realidade escolar e as práticas dos atores envolvidos com a educação. Dessa maneira, são necessárias investigações futuras para analisar os efeitos da atual reforma do ensino médio quando aplicada no cotidiano escolar, quando sua implementação já estiver em um estágio mais avançado que possibilite observar a concretização dos efeitos da nova organização curricular na formação dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVES, M. F. OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, pp. 20-35, 2020

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. Em: Emir Sader e Pablo Gentili (Orgs.), **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANDRADE, D. P. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019.

BATISTA, G. H. C. **A tramitação da Medida Provisória nº 746/2016: uma análise do processo legislativo da reforma do ensino médio de 2017**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996 [1990].

BEZERRA, V; ARAÚJO, C. M. A reforma do ensino médio: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 jul. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05, de 04 de maio de 2011. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 84/2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº

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, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Presidência da República, 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em 09 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2018b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2021.

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.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

CARIELLO, L. Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann. **Anais do XIX Encontro de História da ANPUH-Rio - História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**. Rio de Janeiro, 2020.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.

COSTA, A. M. BARROS, D. F. CARVALHO, J. L. F. A Dimensão Histórica dos Discursos acerca do Empreendedor e do Empreendedorismo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, art. 1, pp. 179-197, 2011.

COSTA, C. G. S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Margens – Revista Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, p. 43-60, 2020.

COSTA, M. O; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, p. 1-23, 2019.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34(2), pp. 171-186, 2009.

CROUCH, C. **The strange non-death of neoliberalism**. Cambridge: Polity Press, 2011.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n.2, p. 195-206, 2013.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016 [2009].

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 70, p. 63-79, 2000.

DUMÉNIL, G; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014 [2011].

FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6, p. 71-91, 2016

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018

FERRETTI, C. J; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.

FERRETTI, C. J; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FITZSIMONS, P. Neoliberalism and education: the autonomous chooser. **Radical Pedagogy. Australia**, v. 4, 2002.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria & Educação**, v. 05, pp. 28-49, 1992.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**. v. 21 (1), pp. 187-198, 1996.

FOUCAULT, M. **Tecnologias de si**, 1982. Verve, v. 6 pp. 321-360, 2004.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, N; JAEGGI, R. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020 [2018].

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

GEM BRASIL. **Empreendedorismo no Brasil: 2019 – Relatório executivo**. Curitiba, IBQP, 2020.

HOUGHTON, E. **Becoming a neoliberal subject**. Ephemera, v. 19(3), pp. 615-626.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação 2016**. Brasília, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação 2019**. Brasília, 2020.

INEP. **Notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP; Ministério da Educação, 2017.

INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019** - resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017

KOEPSSEL, E. C. N; GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, e222442, 2020.

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

LISNIEWSKI, S. A. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. In: ROCHA, M. Z. B; PIMENTEL, N. P. (Orgs). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, 2012

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação?: duas formas de ligas sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. P; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, Intertexto, 2014.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011

SAAD-FILHO, A. Varieties of Neoliberalism in Brazil (2003–2019). **Latin American Perspectives**, v. 47 n. 1, pp. 9-27, 2020.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimento. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000).

SANZ, C. L. Futurity and re-timing contemporary education: from Brazil's educational reform to the international agenda. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.40, e0212658, 2019.

SAVAGE, G. C. Neoliberalism, education and curriculum. In: **Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education**. Oxford University Press Australia and New Zealand. South Melbourne, p. 143-165, 2017.

SCHUTZ, A. Ação no mundo da vida. In: WAGNER, H. R. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 29, n.2, p. 195-206, 2013.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S. B. e MACHADO, L. M. **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo, Arte & Ciência, 1998.

SILVA, I. F; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, 2020.

SILVA, M. R. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, v. 32, n.02, 2016.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. (Orgs.) **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, R. R. D. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, pp 178-196, 2016.

STEGER, M; ROY, R. **Neoliberalism: a very short introduction**. Oxford University Press, 2010.

VILELA, E. M.; COLLARES, A. C. Origens e destinos sociais: pode a escola quebrar essa ligação? **Revista Teoria & Sociedade**, n. 17.2, 2009.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 135-154, 2014.

ZANATTA, S. C; BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; NEVES, M. 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.

ZIBAS, D.M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 24-37, 2005.