



Antônio Pereira dos Santos

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL REGULA AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O EMPREENDEDORISMO
NO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

Passo Fundo

2023

Antônio Pereira dos Santos

**A RACIONALIDADE NEOLIBERAL REGULA AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O EMPREENDEDORISMO
NO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

S237r Santos, Antônio Pereira dos
A racionalidade neoliberal regula as políticas educacionais
[recurso eletrônico] : o empreendedorismo no referencial curricular
gaúcho / Antônio Pereira dos Santos. – 2023.
390 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. 3. Currículos -
Avaliação. 4. Empreendedorismo. 5. Razão prática.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Antônio Pereira dos Santos

A racionalidade neoliberal regula as políticas educacionais: o
empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho

A banca examinadora abaixo, APROVA em 11 de setembro de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Telmo Marcon.
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Éder da Silva Silveira.
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Dr. Jerônimo Sartori.
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelos ensinamentos ao longo da vida. Principalmente, por compreenderem minha ausência nesse tempo de pesquisa e de escrita da dissertação.

Ao meu orientador, amigo, parceiro de sempre, Altair Alberto Fávero, pelo incentivo, confiança e inspiração e por me ajudar, principalmente, nos momentos mais desafiadores da pesquisa. Minha gratidão pela amizade intelectual.

Aos meus colegas do Projeto Políticas Curriculares para o Ensino Médio, Altair, Carina, Evandro, Chaiane, Caroline e Junior pela amizade, pela parceria na pesquisa e nos enfrentamentos da vida acadêmica;

Aos professores Dr. Éder da Silva Silveira e Dr. Telmo Marcon, ao professor Dr. Jerônimo Sartori, integrantes da banca examinadora, pelo auxílio e grande contribuição oferecida no exercício de qualificar a escrita e indicar os rumos da pesquisa, principalmente na contribuição no campo das políticas educacionais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo exemplo de seriedade de estudo, de pesquisa e por buscarem uma educação democrática, humanizadora e cidadã.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), por me ajudarem nessa jornada de pesquisa, de aprendizado e de desafios constantes. Minha gratidão pelas reflexões tão profundas e importantes para o campo educacional.

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos, que arcou todos os custos do mestrado. Sem essa oportunidade, talvez eu não conseguiria estudar com tanta qualidade e afinco.

A minha mãe Cleude Pereira,
ao meu Pai José Conrado dos Santos,
a minha vó, Expedita (*in memoriam*), que intercede
junto a Deus por mim.

Se quisermos ultrapassar o neoliberalismo, abrindo uma alternativa positiva, temos de desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 9).

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao campo de Políticas Educacionais e elaborada junto ao PPGEDU/UPF, realizou-se por meio de um estudo de natureza básica, com o propósito de contribuir com as pesquisas voltadas às políticas curriculares. O objetivo geral buscou compreender como a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Os objetivos específicos detiveram-se em (i) analisar os documentos curriculares norteadores da Reforma do Ensino Médio, identificando, através de um diagnóstico crítico, as mudanças e os conceitos emergentes que passaram a estruturar o currículo do Ensino Médio; (ii) identificar e compreender de que forma a racionalidade neoliberal se materializa no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCG), apontando as possíveis consequências desse modelo educacional para a formação dos estudantes; (iii) contribuir, por meio desse processo investigativo, com argumentos políticos, teóricos, pedagógicos e epistemológicos, para que a escola enfrente o determinismo da racionalidade neoliberal que demarca o RCG para o EM. O problema de pesquisa buscou responder à seguinte questão: Considerando o contexto de atuação da Lei 13.415/2017, como a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio? Adotou-se a hipótese de que investigar a racionalidade empreendedora que regula as políticas educacionais, sobretudo no RCG, é necessário para a tomada de consciência e para a constituição de estratégias de resistência diante do cenário político, econômico e social que a escola enfrenta. Quanto à metodologia da pesquisa, ancorou-se no método analítico-hermenêutico, pois teve por finalidade interpretar, compreender e apontar como a racionalidade neoliberal difunde-se por meio do empreendedorismo, disseminando na área educacional estratégias de formação para o poderio econômico. Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa por buscar a interpretação e análise de categorias, textos e documentos. Em relação aos objetivos, é caracterizada como descritiva-analítica e, quanto aos procedimentos, como uma pesquisa bibliográfica e documental, na medida em que busca na literatura a fundamentação teórica para analisar um documento de política educacional por meio da análise de conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho. Para dar conta do propósito da investigação, as fontes bibliográficas da pesquisa (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2004; Campos; Soeiro, 2016; Mazzucato, 2014) foram obras fundamentais para pensar o conceito de empreendedorismo como racionalidade neoliberal e como um modelo educativo. A fonte documental principal foi o *Referencial Curricular Gaúcho* (2021), anteposto por leis, diretrizes, portarias e referenciais que normatizam as políticas curriculares vigentes a partir de 2013. Também, foram inseridos no estudo comentadores que dialogam sobre a temática debatida por meio de artigos publicados em periódicos e capítulos de livros, assim como em publicações recentes referentes à Reforma do Ensino Médio. Entre as conclusões do texto, extrai-se que a racionalidade neoliberal, tendo concebido o conceito de empreendedorismo como um modo de ser e de conceber a vida, emprega os valores da educação e do ensino unicamente para a formação de profissionais direcionados ao mercado de trabalho. Por essa razão, educar para o empreendedorismo, ou disseminar a cultura empreendedora, significa também motivar os estudantes para a iniciativa individual em busca da própria sobrevivência. Diante da problematização levantada, conclui-se que a formação para o empreendedorismo, tal como está posto no RCG-EM, induz a educação no Ensino Médio para a formação de mão-de-obra emergente, de modo a cristalizar a desigualdade social, a desregulação das políticas públicas e o detrimento da formação emancipadora do cidadão. Embora a implementação do Novo Ensino Médio já esteja acontecendo, este trabalho constatou que os projetos educativos são pensados quase sem a participação dos professores e alunos, o que demonstra que os verdadeiros objetivos das mudanças estão longe do contexto e dos problemas concretos que a realidade educacional enfrenta.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Racionalidade Neoliberal; Referencial Curricular Gaúcho; Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the field of Educational Policies and was written during the studies at PPGEDU/UPF; it was led by a study of a basic nature, for the purpose of contributing to research focused on curricular policies. The general goal aimed to understand how neoliberal rationality regulates educational policy manifested in the Gaúcho Curricular Reference for High School. The specific goals focused on (i) analyzing the curricular documents guiding the High School Reform, identifying, through a critical diagnosis, the changes and emerging concepts that began to structure the high school curriculum; (ii) identify and understand how neoliberal rationality materializes in the Gaúcho Curriculum Reference for High School (GCR), pointing out the possible consequences of this educational model for the training of students; (iii) contribute, through this investigative process, with political, theoretical, pedagogical and epistemological arguments, so that the school faces the determinism of neoliberal rationality that demarcates the GCR from the HS. The research problem aimed to answer the following question: Considering the context of Law 13,415/2017, how does neoliberal rationality regulate the educational policy manifested in the Gaúcho Curriculum Reference for High School? The hypothesis was adopted that investigating the entrepreneurial rationality that regulates educational policies, especially in the GCR, is necessary to raise awareness and create resistance strategies in the face of the political, economic and social situation that the school faces. As for the research methodology, it was based in the analytical-hermeneutic method, as its purpose was to interpret, understand and point out how neoliberal rationality spreads through entrepreneurship, disseminating training strategies for economic power in the educational area. Regarding the approach to the problem, it is a qualitative research as it seeks the interpretation and analysis of categories, texts and documents. In relation to its goals, it is characterized as descriptive-analytical and, in terms of procedures, as a bibliographic and documentary research, as it searches the literature for the theoretical foundation to analyze an educational policy document through the content analysis of the Gaúcho Curriculum Reference. To achieve the purpose of the investigation, the bibliographical sources of the research (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2004; Campos; Soeiro, 2016; Mazzucato, 2014) were essential works to think about the concept of entrepreneurship as a neoliberal rationality and as a model educational. The main documentary source was the Gaúcho Curricular Reference (2021), preceded by laws, guidelines, ordinances and references that standardize the curricular policies in force as of 2013. Commentators who dialogue about the topic debated through articles were also included in the study. published in periodicals and book chapters, as well as in recent publications relating to High School Reform. Among the conclusions of the text, it is drawn that neoliberal rationality, having conceived the concept of entrepreneurship as a way of being and conceiving life, employs the values of education and teaching solely for the training of professionals aimed at the job market. For this reason, educating for entrepreneurship, or disseminating entrepreneurial culture, also means motivating students to take individual initiative in search of their own survival. Given the problematization raised, it is concluded that training for entrepreneurship, as stated in the GCR-HS, induces education in high school for the training of

emerging labor, in order to crystallize social inequality, the deregulation of public policies and the detriment of the emancipatory formation of citizens. Although the implementation of the New High School is already taking place, this work found that educational projects are designed almost without the participation of teachers and students; this study demonstrates that the true goals of the changes are distant from the context and concrete problems that the educational reality faces.

Keywords: Entrepreneurship; Neoliberal Rationality; Gaúcho Curricular Reference; High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Corpus da análise (continua)	38
Quadro 2 — Tipologia dos textos.....	41
Quadro 3 — Definição de educação empreendedora apresentada no RCG.	64
Quadro 4 — Modelo de educação empreendedora no RCG.	66
Quadro 5 — Itinerários formativos proposto pelo RCG cuja área se concentra no empreendedorismo: características gerais.	67
Quadro 6 — Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados ao Eixo Estruturante: Empreendedorismo.	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa conceitual da Lei nº 13.415/2017	35
Figura 2 — Conceitos emergentes no discurso oficial da Reforma do Ensino Médio.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A ESTRUTURA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS TEXTOS POLÍTICOS - DE 2013 A 2021.....	20
2.1	A escola, o currículo e o cenário de disputas	20
2.2	Contexto de aprovação da Lei nº 13.415/2017 e aspectos principais	26
2.3	Textos políticos da reforma do ensino médio no Brasil de 2013 a 2021: consolidação do discurso oficial	36
2.4	Formação de um “cenário ilusório” da reforma pelo discurso oficial.....	42
3	O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL	51
3.1	O Referencial Curricular Gaúcho: panorama geral.....	51
3.2	Empreendedorismo: um diálogo com alguns interlocutores da temática	58
3.3	O empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho	62
3.4	A força do empreendedorismo sustentado pela racionalidade neoliberal	70
4	A FALÁCIA DO EMPREENDEDORISMO.....	76
4.1	Quando o empreendedorismo se torna um discurso falacioso	76
4.2	Uma agenda programática de formação de estudantes do Ensino Médio como possibilidade de resistência ao empreendedorismo falacioso	86
4.3	Uma educação democrática	87
4.4	O escolar como tempo e espaço de participação no cultivo da cidadania	90
4.5	Em defesa das humanidades.....	91
4.6	Em defesa da escola pública como direito.....	93
4.7	O cultivo do pensamento crítico.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura investigar a racionalidade neoliberal como reguladora das políticas educacionais, disseminada pela ideia do empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. A proposta de investigação brotou a partir da minha inserção no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), que, dentro das suas atividades, desde 2019, passou a desenvolver o projeto *Políticas Curriculares para o Ensino Médio*. Para compreender esse percurso, gostaria de retomar minha trajetória, mostrando as motivações iniciais que me levaram a ingressar no mestrado em Educação da UPF. Minha inserção no GEPES/UPF se deu em 2019, quando ainda cursava a graduação em Filosofia. Estar no grupo possibilitou um grande aprendizado, principalmente no âmbito da pesquisa científica e do trabalho em conjunto. Também, essa minha inserção foi essencial para compreender os estudos relacionados à linha de *Políticas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Esse primeiro contato com a iniciação científica me ajudou na conclusão das últimas disciplinas do curso de licenciatura plena em Filosofia e na inspiração nos estudos mais avançados no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*.

Quando ingressei no grupo, o GEPES estava estudando a obra *A escola não é uma empresa — o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval (2004). Nesse escrito, o autor afirma que a escola vive uma crise crônica por meio da inserção de uma nova concepção de educação pautada pelo viés neoliberal e econômico. Minha inserção nesse estudo possibilitou a participação na escrita de um capítulo de livro intitulado *A cultura humanista como antídoto do empresariamento da educação: para além da eficiência e da eficácia* (Fávero; Centenaro; Santos, 2020) publicado na coletânea do Gepes, *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo* (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2020). Nesse texto, procuramos defender a posição de que a educação precisa proporcionar um processo formativo de cultivo da humanidade, como direito humano, para além de uma visão estreita de conhecimento e de educação que reduz o próprio ser humano a uma peça na engrenagem do sistema neoliberal.

Em 2020, fui morar em Caxias do Sul e trabalhar na pastoral da escola La Salle Carmo, escola particular e administrada pelos irmãos lassalistas. Foi uma experiência importante para a minha vida, além de trabalhar com crianças, jovens e adolescentes, estava sempre em contato com os professores e com as questões que envolvem o meio educacional. Minha tarefa era planejar e executar formações e atividades de desenvolvimento humano para os jovens e demais colaboradores. Acompanhava o grupo vocacional e os grupos de Pastoral da Juventude e de voluntariado da Comunidade Educativa Lassalista. Devido a pandemia da covid-19, resolvi me

desligar desse trabalho e voltar à Passo Fundo. Dessa forma, continuei participando do grupo de pesquisa e cursando minha licenciatura em Filosofia na Universidade de Passo Fundo.

Em março de 2020, devido a pandemia do covid-19, o GEPES passou a realizar os encontros de estudo de forma *online* síncrona, mantendo sua sistemática de estudos e reflexões em torno de temas pertinentes à educação. Foi assim que participei como coautor de um artigo com a temática *As reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da Filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil* (Fávero; Centenaro; Santos, 2020), publicado na Revista Digital sobre Ensino de Filosofia (REFILO) da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse artigo, analisamos a exclusão e flexibilização da Filosofia pelas reformas curriculares como uma das faces do ataque ao pensamento reflexivo. Problematizamos a Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando que ambas representam um retrocesso ao pensamento crítico. Foi através das discussões realizadas no grupo e da escrita desse artigo que fui me conscientizando e compreendendo as transformações curriculares que estavam acontecendo a nível de Brasil, principalmente depois de 2016, quando emergiram reformas estruturais, oriundas dos anseios empresariais. Instigado com as mudanças “inovadoras” para a educação, sobretudo diante do cenário educacional proposto, fui refletindo e percebendo a importância de me apropriar dos documentos que pautam a educação básica, como, por exemplo, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, para entender o que estava por trás de tal reforma.

Nesse percurso do grupo de pesquisa e dos desafios que fui enfrentando a partir dos estudos realizados em conjunto, em 2020, a referência principal das discussões no GEPES foram os escritos de Martha Nussbaum, filósofa e professora do Departamento de Filosofia da escola de Direito da Universidade de Chicago. Uma das ideias-chaves do pensamento da autora é justamente a evidência de que a educação, a nível mundial, vem passando por uma crise silenciosa, através da submissão da educação ao negócio e da retirada das humanidades do currículo escolar. Esses estudos resultaram na escrita do capítulo *O pensamento de Martha Nussbaum na pesquisa educacional brasileira: revisando teses e dissertações* (Centenaro; Santos, 2021), publicado na coletânea *Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação* (Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro, 2021). Procuramos apresentar um panorama da forma como a teoria de Nussbaum vem sendo adotada na pesquisa brasileira. Demonstramos, assim, que suas pesquisas e escritos estão relacionados com o desenvolvimento humano, direitos das mulheres, abordagem das capacidades humanas, humanidades e qualidades da democracia, entre outros temas de Filosofia e de Ciências Sociais. Esses estudos sistemáticos, qualificados e desafiadores

realizados no grupo de pesquisa, mobilizaram-me para o compromisso em continuar investigando as mudanças curriculares na educação brasileira.

No primeiro semestre de 2021, concluí o curso de Filosofia. Essa foi uma etapa fundamental na minha formação, pois, nesse período da licenciatura, fui compreendendo os desafios de ser professor, a importância da experiência em sala de aula e da relevância que a formação representa para tornar-se um ser humano democrático e transformador. Ao concluir o curso de Filosofia, estávamos discutindo, no grupo de pesquisa, a obra *Como as escolas fazem as políticas - atuação em escolas secundárias*, dos autores Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) — uma bibliografia importante para compreender como a política é interpretada e colocada em ação nas escolas. Para os autores, a teoria da atuação, em vez de implementação, propõe-se a trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com as questões solicitadas pelas políticas. Foi dentro desse contexto de pesquisa, reflexão e de estudos em torno de problemáticas atuais que escolhi a linha de políticas educacionais para continuar com os estudos. Essa realidade vem ao encontro da minha inserção ao longo desse período no grupo, dos debates construídos, das leituras e das investigações realizadas. Acredito que pesquisar, aprofundar e escrever, sem esquecer do contexto educacional brasileiro, é um ato de resistência. A pesquisa tem a ver com a vida, com a história pessoal, com o contexto no qual estamos inseridos e com o emaranhado de problemas sociais que afetam a sociedade. Por se ocupar com problemas complexos ligados à educação, às políticas públicas, ao currículo e à educação básica, interessei-me por estudar e investigar a racionalidade neoliberal que coloniza as políticas educacionais pela proposta de educação empreendedora dentro do Referencial Curricular Gaúcho, para contribuir com a crítica às políticas curriculares economicistas e mercadológicas. Sendo assim, noto a importância de produzir conhecimento a partir da base escolar, para compreender as práticas políticas e pedagógicas.

Investigar a racionalidade empreendedora que regula as políticas educacionais, sobretudo no RCG, é importante e necessário para a tomada de consciência e para a constituição de estratégias de resistência diante do cenário político, econômico e social que a escola enfrenta. Embora a implementação do Novo Ensino Médio já esteja acontecendo, este trabalho procura perceber se os projetos educativos são pensados quase sem a participação dos professores e alunos, isso demonstraria que os verdadeiros objetivos das mudanças estão longe do contexto e dos reais problemas que a realidade educacional enfrenta. Por isso, refletir e se posicionar frente à lógica mercantil que se apoderou da Educação tem inúmeras relevâncias sociais: mostra-se como uma das oportunidades de investigar como as políticas públicas são articuladas e podem carecer de um olhar crítico que possibilita um processo de enfrentamento; na

ressignificação do lugar dos professores e alunos como sujeitos de transformação, não reduzindo-os a receptores passivos de reformas impositivas de caráter mercantil; possibilita (re)pensar processos formativos que primam seu olhar para a garantia dos direitos sociais, e de um ensino ancorado na solidariedade, no bem comum e na luta pela equidade.

Dessa maneira, o processo de regulação em políticas públicas, “[...] compreende-se não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.), que orientam o funcionamento do sistema, mas também o reajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras (Barroso, 2005, p. 733)”. Dentro da educação, a regulação é entendida como “[...] a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público” (Barroso, 2005, p. 733). Dentro dessa pesquisa, tal conceito é apresentado para demonstrar a intervenção das ideias neoliberais por meio de múltiplas formas estruturais que subordinam as políticas de educação à lógica estritamente econômica, principalmente pelo viés da competição, da concorrência e da excelência.

Por isso, este texto, do ponto de vista social, ao investigar essa temática proposta, consiste sobretudo em perceber os meandros que compõem as reformas curriculares que visam interferir na formação dos jovens brasileiros. Investigar essa lógica mercadológica que se apossou do currículo pelo viés empreendedor desvela a força e o avanço do neoliberalismo sobre a escola e a educação. Nesse contexto, o sujeito neoliberal, do qual trataremos mais adiante, materializa-se como “empreendedor”, norteador pela competição. Para o campo acadêmico, este trabalho tem profunda visibilidade, além de fazer o exercício de resgatar, nos documentos da Reforma do Ensino Médio, algumas estratégias de consolidação do estudante com o espírito inovador, criativo, proativo, “que seja capaz de criar seu próprio negócio”, tece críticas esta estrutura com vistas a empregabilidade, sem trabalho. Desse modo, a realidade social na qual a Reforma do Ensino Médio está alicerçada é completamente desprovida de direitos e garantias sociais.

Por isso, para o campo da política educacional, tratar sobre a reforma educacional e os meandros que perpassam os documentos, com interesses, contradições, limites e possibilidades, demonstra-se como fundamental para perceber a complexidade e os desafios do momento presente. A escola, o currículo, as políticas públicas, a formação dos estudantes e professores fazem parte das grandes preocupações com que as políticas educacionais se ocupam, defendendo sempre a qualidade da Educação. Acredito que esse olhar para os conflitos e para os tensionamentos existentes, procurando maneiras de enfrentar a racionalidade neoliberal imposta nas escolas, contribui de forma significativa aos que se responsabilizam pelas definições e decisões no campo da Educação. Nesse sentido, concordamos com Pacheco (2003),

ao falar que os sujeitos que se preocupam com as reformas curriculares e os professores que se veem às voltas com a tarefa de educar sentem dificuldades de apoiar e de implementar decisões, por vezes impostas e mal-recebidas, dos alunos — diretamente atingidos pelas políticas e inovações que se vêm propondo —, dos pais — que temem pelos efeitos dessas medidas no presente e no futuro de seus filhos —, bem como dos pesquisadores e professores das universidades. Logo, como professor e pesquisador dentro de uma universidade comunitária, considerar as políticas educacionais um espaço para discussões sobre a educação básica e sobre as políticas curriculares, fruto de polêmicas e decisões contínuas, torna-se decisivo para a “[...] defesa da escola pública, o direito constitucional à educação e o princípio de que a escola é para todos” (Pacheco, 2003, p. 11).

Outro motivo que foi decisivo para escolher a linha de políticas educacionais foi a minha inserção no Projeto de Pesquisa *Políticas Curriculares para o Ensino Médio*, um dos braços do GEPES, também ligado à Rede EMPesquisa e ao projeto *A reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017: percursos de implementação das redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio* e ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul. O grande objetivo deste projeto é identificar, descrever e analisar os desdobramentos da Lei nº 13.415/2017 no âmbito do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, investigando a incidência das políticas, os formatos de implementação, o papel dos atores e sujeitos do ensino médio e as tensões políticas, epistemológicas e pedagógicas geradas.

É esse conjunto de vivências e de preocupação com o campo das políticas educacionais que compõem o meu interesse em procurar desenvolver uma pesquisa relacionada ao Ensino Médio e à educação básica, com o intuito de contribuir na compreensão das políticas curriculares que vêm sendo implementadas no estado do Rio Grande do Sul.

Desse modo, a proposta de pesquisa que realizei tem, como objetivo geral, compreender como a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Além disso, a pesquisa tem como objetivos específicos: (i) analisar os documentos curriculares norteadores da Reforma do Ensino Médio, identificando, através de um diagnóstico crítico, as mudanças e os conceitos emergentes que passam a estruturar o currículo do Ensino Médio; (ii) identificar e compreender de que forma a racionalidade neoliberal se materializa no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, apontando as possíveis consequências desse modelo educacional para a formação dos estudantes; (iii) contribuir, por meio desse processo investigativo, com argumentos políticos, teóricos, pedagógicos e epistemológicos, para que a escola enfrente o determinismo da racionalidade neoliberal que demarca o RCG para o EM. O problema de pesquisa que

fundamenta este trabalho é sistematizado na pergunta: considerando o contexto de atuação da Lei 13.415/2017, como a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio?

As fontes bibliográficas da pesquisa são obras fundamentais para pensar o conceito de empreendedorismo como racionalidade neoliberal e como um modelo educativo, tendo em vista promover o crescimento econômico diante dos desafios do tempo presente. Elas são compostas por *A nova Razão do Mundo* (Dardot; Laval, 2016); *A Escola não é uma Empresa* (Laval, 2004); *A Falácia do Empreendedorismo* (Campos; Soeiro, 2016); *O Estado Empreendedor* (Mazzucato, 2014). Também, a fonte documental principal é o *Referencial Curricular Gaúcho* (2021), anteposto por leis, diretrizes, portarias e referenciais que normatizam as políticas curriculares vigentes a partir de 2013. Também, serão inseridas, no diálogo, comentadores que dialogam sobre a temática debatida, por meio de artigos em periódicos e capítulos de livros, assim como publicações recentes referentes à Reforma do Ensino Médio.

A pesquisa é de natureza básica, com o objetivo de contribuir com as pesquisas voltadas às políticas curriculares. Ela está ancorada no método analítico-hermenêutico, pois visa interpretar, compreender e apontar como a racionalidade neoliberal se difunde por meio do empreendedorismo disseminando na área educacional estratégias de formação para o poderio econômico. Quanto à abordagem do problema, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, por buscar a interpretação e análise de categorias, textos e documentos. Em relação aos objetivos é uma pesquisa descritiva-analítica do Referencial Curricular Gaúcho. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica e documental, ou seja, busca, na literatura, a fundamentação teórica para analisar um documento de política educacional, por meio da análise de conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho.

Em termos de estrutura, a dissertação está organizada em cinco partes: introdução, três capítulos e considerações finais. Além deste capítulo, de introdução, há o segundo capítulo, que é intitulado *A Estrutura da Reforma do Ensino Médio a partir dos Textos Políticos - de 2013 a 2021*. Considerando a estrutura da reforma do Ensino Médio e conseqüentemente as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais, a primeira parte desse capítulo se preocupa em demonstrar alguns traços da realidade educacional, das mudanças do currículo, bem como o cenário de disputas que se apossou do ambiente escolar. Para essa análise inicial, utilizar-se-á, sobretudo, contribuições de autores como Pacheco (2003), Laval (2004), Masscheleins e Simons (2021) e Lopes e Macedo (2011). Em seguida, desenvolveu-se uma análise sistemática dos textos políticos que, conforme Mainardes (2006), além de representar a política, demonstram o caráter oculto das reformas em curso. Os textos selecionados são do período de

2013 a 2021, na busca por compreender os elementos unitários, através das categorias emergentes (Moraes, 2003) que consolidam e possibilitam a nova organização curricular. O objetivo desse segundo capítulo é reconstruir o percurso histórico através de um conjunto de conceitos dotados de sentidos que direcionam as novas práticas pedagógicas e desemboca na constituição do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), documento obrigatório e orientador para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e municipais de ensino do Rio Grande do Sul. O próprio referencial se coloca como “[...] um guia orientador que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (Rio Grande do Sul, 2021, p.15). Ao longo dessa análise do discurso oficial e especialmente em torno das vicissitudes, nota-se a importância de ir além dos documentos para compreender as nuances, os interesses por trás das reformas e como os grupos empresariais vão orientando os processos educacionais sob a égide econômica. Ao final do primeiro capítulo, chegaremos ao conceito de “empreendedorismo”, chave desta investigação.

O terceiro capítulo tem por objetivo identificar e compreender de que forma a racionalidade do empreendedorismo se materializa no referencial curricular gaúcho para o ensino médio. Depois de um longo processo de investigação na segunda parte desta pesquisa, esse outro momento procura mapear a lógica empreendedora que vai sendo incorporada como uma nova “racionalidade” nos textos. Para fazer a leitura crítica de como essa lógica empresarial visa modelar o sujeito, através da cultura da “empresa” e de uma nova subjetividade, o referencial teórico principal é a leitura que Dardot e Laval (2016) fazem na perspectiva de uma “novidade”, que consiste em promover uma reação em cadeia, produzindo “sujeitos empreendedores”. Outros referenciais teóricos, como: Campos e Soeiro (2016); Laval (2004); Mazzucato (2014) embasam nossa compreensão e crítica desse discurso neoliberal que se tornou regulador das reformas educacionais. Nesse processo de construção do conhecimento que vem se consolidando nas escolas, com a influência de grupos empresariais e da naturalização do discurso neoliberal, propaga-se a concorrência e um ideal ilusório de sucesso. Ao final desse capítulo, diante do cenário imputado por políticas curriculares inovadoras e flexíveis, apontamos que as reformas são fragmentadas e que ao mesmo tempo que se impõe mudanças e se responsabiliza professores e estudantes pelo fracasso ou sucesso do que é imposto, existe do outro lado o enxugamento da máquina pública. Esse ideário não atende às reais necessidades do processo educacional e acaba desvirtuando o olhar dos sujeitos dos problemas emergenciais, tais como: infraestrutura escolar; precarização do trabalho docente;

desqualificação da escola pública; igualdade de oportunidades; retração do estado frente aos serviços públicos, entre outros.

Em seguida, na primeira parte do quarto capítulo, aprofundaremos as consequências da educação sob a participação do empresariado na reforma educacional e o papel do Estado enquanto operador de políticas, no sentido de que, sem a promoção de políticas públicas de qualidade, a narrativa do empreendedorismo se consolida como uma falácia (Campos; Soeiro, 2016). Ou seja, a grande disseminação da ideologia empreendedora ensinada nas escolas, de que esse modelo de ensino pode gerar empregabilidade, sem oportunidades de empregos dignos e com um grande aumento dos trabalhos informais, precarizados e terceirizados, não se sustenta e traz profundas consequências para o presente e futuro da Educação. Também, nesse mesmo caminho, mostraremos que o empreendedorismo, ao se apresentar como a saída para o desemprego, acentua as desigualdades sociais quando orienta o ensino para o sucesso a partir do ponto de vista do mérito e do esforço individual. Cria-se, dessa forma, um distanciamento da realidade educacional em que o aluno está inserido, do meio socioeconômico em nível de Brasil, com suas profundas contradições e exclusões. Na segunda parte desse capítulo, diante do cenário exposto, adentramos em aspectos de crítica sobre a falácia do empreendedorismo, que, mediante o oferecimento de uma formação debilitada, influencia diretamente a formação dos estudantes, principalmente, quando é imposta uma reforma acelerada através de uma concepção gerencialista de educação e que visa a adaptação e flexibilidade dos sujeitos às demandas econômicas.

Por último, para finalizar o quarto capítulo, após realizado todo um processo de teorização sobre o problema de pesquisa, indicaremos possíveis caminhos de enfrentamento da racionalidade empreendedora sutilmente implantada na escola e na formação dos jovens por meio da Reforma do Ensino Médio. A nossa pretensão foi mostrar que esse modelo, que fundamenta uma nova linguagem curricular, está repleto de perigos, principalmente no tange ao empobrecimento cultural dos estudantes, através de um novo sentido para a escola, e à adaptação permanente dos sujeitos às necessidades do mercado (Laval, 2004). Ao perceber que, nesse processo educacional, as humanidades sofrem um ataque, presume-se a defasagem da formação humanizadora, solidária e democrática — indispensáveis para a transformação da sociedade. Fazer resistência, cobrar a participação nas decisões políticas e defender instituições sólidas que promovam a educação de qualidade faz parte de um projeto amplo de construção do bem comum e de superação desses mecanismos de fragmentação do conhecimento.

2 A ESTRUTURA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS TEXTOS POLÍTICOS - DE 2013 A 2021

Na intenção de responder a problemática central deste trabalho, que tem como objetivo investigar a racionalidade neoliberal que coloniza as políticas educacionais disseminada pela ideia de educação empreendedora no Referencial Curricular Gaúcho, este primeiro capítulo tem como foco desenvolver uma análise dos textos políticos (Mainardes, 2006), do período de 2013 a 2021, procurando compreender os elementos unitários por meio das categorias emergentes (Moraes, 2003) que organizam e possibilitam uma nova estrutura do currículo escolar. A construção desse percurso histórico tem em vista identificar um conjunto de conceitos dotados de sentidos que direcionam o currículo para eixos estruturantes efetivando o processo reformador. Para tanto, os textos políticos serão tratados no tópico 2.3, ao mencionar os textos políticos da reforma do Ensino Médio no Brasil de 2013 a 2021, como consolidação do discurso oficial. Tais textos foram selecionados por meio da observação do percurso de regulamentação da Lei n. 13.415/2017.

Preliminarmente, o capítulo se dispõe a problematizar o currículo como um cenário de disputas, tendo em vista uma Base Nacional Comum Curricular que delimita em todas as regiões brasileiras e, assim, em todas as escolas, o conhecimento que deverá ser trabalhado nos mais diferentes contextos. Em seguida, o estudo buscará delinear alguns traços conceituais da Lei nº 13.415/2017 para a composição de um diagnóstico crítico. No terceiro momento, é realizada uma análise do discurso oficial dos textos políticos, elucidando uma linguagem argumentativa, que necessita de uma leitura profunda, para identificar os interesses das mudanças emergentes e, principalmente, as que foram orquestradas pelo poderio econômico. Essa análise desembocará no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), documento obrigatório e orientador para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e municipais de ensino do Rio Grande do Sul. Ao final deste capítulo, chegaremos ao conceito de “empreendedorismo”, chave dessa pesquisa.

2.1 A escola, o currículo e o cenário de disputas

Antes de adentrarmos de forma mais precisa na análise dos documentos curriculares, é necessário olhar para o contexto de mudanças pelo qual a escola vem passando. Isso porque é na escola que deveriam se formar os sujeitos e é onde os valores solidários para uma sociedade coletiva e cidadã deveriam ser defendidos. Uma escola, inserida em uma realidade popular, pode produzir conhecimento e favorecer o aprendizado de todas as camadas sociais. Mas, o que

vem acontecendo no cenário escolar? Quem atua na construção dos currículos escolares, sobretudo nos últimos anos no Brasil? Qual a concepção de educação? Qual a concepção de ensino? Qual a concepção de aprendizagem? E qual a nova concepção de escola reproduzida pelo novo currículo legitimado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para responder essas perguntas iniciais, o estudo está amparado nos escritos de Pacheco (2003), Laval (2004), Masscheleins e Simons (2021), Lopes e Macedo (2011) e em estudos recentes sobre a nova base curricular, que, de certa maneira, criticam a forma, o como, o porquê e por quem foi pensado o currículo, tendo impactos pontuais sobre as políticas educacionais.

Masschelein e Simons (2021) mencionam que a escola, em sua origem, traduzida pela palavra grega *skholé*, significa tempo livre para o estudo e a prática, nesse sentido, ela era oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele. Ainda, os autores destacam que a escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um *bem comum*. Como elucidação do que foi relatado anteriormente, Laval (2004) relembra que a escola, na concepção republicana, era voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. Nota-se o caráter formador que a escola, como um bem público, possibilita, bem como sua grande importância para a construção de uma sociedade reflexiva, especialmente para os grupos desfavorecidos. Mas, em um contexto de mudanças, acarretado por um viés reformador do bem público, a escola, como *tempo livre* e promotora de conhecimentos transformadores, está sendo ameaçada por aqueles que têm medo das características radicais que a escola carrega consigo, “[...] de possibilitar a todos, independente de antecedentes, o tempo e espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar e, portanto, mudar de forma imprevisível o mundo” (Masschelein; Simons, 2021, p. 10). Todavia, é nesse momento histórico, principalmente de fortes ameaças, que a escola tem se tornado um cenário de contestação, de interesses e tem sido endossada firmemente por críticas que visam legitimar uma nova forma de fazer educação.

Não obstante ao apresentado acima, percebe-se, em discursos recorrentes, acusações sob a justificativa que a escola não leva em conta as reais necessidades do mercado de trabalho. Isso reforça a demanda nacional por reformar e reinventar formas, alicerçadas, mediante as exigências que distorcem o sistema escolar como formativo, para a degradação do conhecimento em produto que satisfaça as necessidades aligeiradas do mundo profissional. Entende-se que a escola, repetidamente, é acusada de ser muito distante do mundo, de que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade, de que ela se ocupa com conhecimentos e habilidades desatualizadas e estéreis (Masschelein; Simons, 2021). Para os que insistem nessa premissa, o mundo é um lugar de aplicabilidade, competência e rendimento.

Compreende-se que os sujeitos não estão separados do mundo e que as competências no mercado de trabalho não servem para nada, “[...] mas mesmo que elas criem as instruções de funcionamento ou pontos de orientação, a escola faz outra coisa” (Masschelein; Simons, 2021, p. 45). A escola não está separada da sociedade, mas é o lugar privilegiado de formação para o mundo, como um processo consciente de saída de si mesmo, de conhecimento dos contextos sociais e de incursão ativa e solidária sob a realidade que está à sua volta.

Laval (2004) pontua que existe um conjunto tendencioso que reclama uma reforma necessária na escola. Diante disso, surge a seguinte questão referente à escola: essa seria uma reforma para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (Laval, 2004, p. XIII).

Esse cenário descrito não nos é distante, pois ele encontra espaço, sobretudo, na reformulação do currículo e na instauração de uma BNCC. Sendo assim, antes de continuarmos, é fundamental revisitarmos o conceito de currículo para entender os aspectos intrínsecos que subjazem às mudanças para o novo ensino médio. Na compreensão de Saviani (2016, p. 55), “[...] o currículo na escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”. Desse ponto de vista, o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento, que se entrelaçam por via de um currículo sistematizado em razão de todas as atividades desenvolvidas priorizando a função educativa. Com a reforma, cabe perguntar, como é priorizada, dentro do novo currículo, a educação e o sentido de escola enquanto capacitadora para a vida e para atuar em mudanças fundamentais na sociedade? Essa pergunta tem um caráter construtivo, porque reconhece a escola como formadora e questiona onde se encontra o foco central do novo currículo do ensino médio. Sendo assim, Lopes e Macedo (2011) entendem que o currículo é uma prática discursiva, é uma prática de poder, mas, também, uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Dessa forma, ele constrói a realidade “[...] é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (Lopes; Macedo, 2011, p. 36). Por isso, quando o currículo for ser reformulado, principalmente a nível nacional, como aconteceu com o currículo do Ensino Médio, há a necessidade de ouvir todos os sujeitos da prática, ou seja, alunos,

professores, funcionários, pessoas que estão na realidade escolar e enfrentam as dificuldades do cotidiano.

Silva (2015) ressalta que tanto o currículo, quanto o Ensino Médio ou a BNCC são objetos de disputas. No seu entender, o debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou em uma ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas. Desse ponto de vista, a reformulação de um currículo a nível nacional coaduna com a insuficiência em problematizar temas urgentes e negligenciados pela Base, como, por exemplo, “[...] uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares” (Silva, 2015, p. 368). É importante recordar que a BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a BNCC do ensino médio em dezembro de 2018. Assim, o texto é apresentado como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7) e, mais especificamente sobre o Ensino Médio, refere-se “[...] a necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (Brasil, 2018, p. 461).

Nota-se que o grande foco apresentado acima é apenas em garantir as aprendizagens, por isso a tarefa em universalizar o currículo. Perde-se de vista, de forma intencional, o lugar dos professores e dos alunos, a realidade escolar brasileira com os múltiplos desafios, principalmente, quando se diz respeito à infraestrutura. Nesse viés, é preciso considerar a política curricular como espaço e local de decisões, “[...] pois, os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos” (Pacheco, 2003, p. 10). Ao contrário dessa visão estreita, apresentada na própria BNCC, “[...] entendemos que currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas” (Silva, 2015, p. 370). Para além dessa dimensão prescritiva, como aponta o documento curricular, Silva (2015), defende que é preciso reconhecer que, por meio da palavra currículo, expressa-se também o fazer, propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo, este, nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

É necessário, com isso, atentar-se para qual escola esse novo currículo serve, além de quais conhecimentos são circunscritos, bem como em vista de quais demandas essa concepção de BNCC procura corresponder, pois, é nesse contexto de reformulação de diretrizes curriculares que as políticas educacionais vão se adequando às transformações sociais,

produtivas, econômicas. A partir disso, corre-se o perigo da descontinuidade de políticas públicas pensadas a longo prazo que tinham em vista a promoção da qualidade educacional. A despeito disso, Pacheco (2003) ressalta que o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. Algumas posições estão muito presentes nos discursos e nas opiniões que legitimam, explícita e implicitamente, as políticas curriculares. Logo, a escola torna-se um espaço de disputas, de decisões contínuas, para “reformular”, “mudar” e “inovar”, parâmetros educativos. Sendo uma lógica de poder educativo, “[...] o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (Pacheco, 2003, p. 14).

Pensar o currículo, sem contemplar os sujeitos da prática, de uma maneira verticalizada, “[...] demonstra-se o poderio de uma visão tecnicista em que as decisões são tomadas em um nível macro, deixando as escolas e os professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política” (Pacheco, 2003, p. 26). Justamente por conta da reorganização curricular que vem sendo apresentada pela BNCC, é impossível que aconteçam mudanças estruturais sem atender-se às demandas sociais internas que sustentam o cotidiano escolar. Assim, “[...] é necessário desenvolver práticas educativas mais coerentes com o contexto escolar e com as realidades sociais atuais” (Branco *et al.*, 2018, p. 56). Ainda, para os mesmos autores, nem sempre as mudanças nos currículos são positivas ou revelam seus reais interesses. Todavia, este cenário de disputas em torno da educação, mais precisamente em torno da escola, na atual realidade brasileira, ao afirmar um *currículo nacional*, “[...] vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atender para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. (Silva, 2015, p. 375)”.

Ainda, o processo de “[...] padronização é contrária[o] ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (Silva, 2015, p. 375). Vale lembrar que “[...] a escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática” (Lopes; Macedo, 2011, p. 75). Essa compreensão supõe o fortalecimento da própria escola como efetivação dos saberes necessários para a promoção social e qualidade de vida, pois, a educação “[...] ocupa um papel privilegiado no que tange à formação cidadã” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1102), à cidadania, que é compreendida como vetor de integração social e, ao mesmo tempo, como atendimento de pautas identitárias. E é o currículo que se torna definidor do desenvolvimento

dos educandos, ao englobar conteúdos diversos, sobretudo, amparados em uma formação crítica.

Contudo, para Ferreti e Silva (2017), ao olhar-se para o cenário de disputas, especialmente perante a reforma do ensino médio, evidencia-se que:

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 (Ferretti; Silva, 2017, p. 396).

Com ênfase, principalmente, nas disputas por hegemonia, como descrito acima, nota-se, que o currículo, a escola e a educação são remodeladas pelo princípio basilar de ordem econômica, constituindo, assim, as “[...] forças estratégicas na regulação das condutas sociais” (Silva; Freitas, 2020, p. 2). Ainda, para esses autores, a BNCC se configura em um documento estratégico, uma vez que visa um estreitamento de relações entre Estado e sistema educacional, ou seja, visa aproximar a educação escolar dos projetos governamentais. Pode-se dizer que “[...] a Base Curricular atende determinadas cosmovisões, a determinados projetos e a uma perspectiva normalizadora que organiza artes de governar a população” (Silva; Freitas, 2020, p. 2).

Cabe, ainda, considerar que o despeito à BNCC e o alinhamento a um currículo comum não são a problemática chave desta investigação, mas devido a sua amplitude e influência nos currículos regionais, é fundamental que se contextualize o caminho até chegar aos documentos que norteiam a implementação no Estado do Rio Grande do Sul, porque essas “[...] discussões acerca de propostas curriculares sempre rendem divergências e conflitos, frente às diversificadas compreensões e interesses com relação à educação formal e suas finalidades” (Centenaro, 2019, p. 85). Sendo assim, é preciso uma análise cuidadosa e reflexiva, pois, como diz Centenaro (2019), por um lado, são tecidas duras críticas à BNCC e ao foco das competências¹, por outro, há uma defesa acrítica, entendendo-a como solucionadora de todos os problemas da Educação Básica do país.

Por sua vez, em sintonia com a discussão sobre o currículo, uma vez que a escola é um espaço de disputas, cabe entender que, assim como diz Pacheco (2003), o currículo é construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão.

¹ Sugiro a leitura da dissertação do professor Junior Bufon Centenaro (2019) que se atém a identificar quais os alcances e fragilidades das competências gerais da BNCC.

É preciso, no entanto, diante dessa afirmação acima, assegurar uma participação ampla nas decisões tomadas a nível nacional que visam reorganizar o currículo. Logo, o papel dos professores, como cientes do contexto em que os alunos estão inseridos, é imprescindível no processo de elaboração curricular. Pode se dizer que o currículo “[...] deve ser entendido como instrumento da educação que leve ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência e sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade, contribuindo para a promoção da integração social e para as melhorias na qualidade de vida” (Branco *et al.*, 2018, p. 57) ²². Ou seja, é essencial garantir o compromisso com a realidade, que, por sua vez, encontra-se secundarizada dentro de currículos verticalizados, centralizados e que limitam o desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

No bojo das reformas educacionais, Laval (2004) acentua que as reformas impostas à escola vão ser cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. Em se tratando da BNCC, compreendida como documento nacional e guia mobilizador das práticas educativas, “[...] torna-se reguladora da organização curricular do sistema educacional brasileiro, justamente atuando de forma abrangente em todo o currículo escolar” (Silva; Freitas, 2020, p.15). Dessa forma, na esteira dessa mesma compreensão, Reis *et al.* (2021) destaca que a BNCC procura formatar a educação e as escolas em torno dos métodos de trabalho flexíveis e, para tanto, é fundamental padronizar os conteúdos e as competências de alunos e professores. Essa formatação determina como deve transcorrer o processo de ensino aprendizagem.

Diante do que expomos e uma vez mostrado como é relevante a discussão sobre o currículo, percebe-se que, em torno da escola, sobretudo da educação pública e gratuita, encontram-se interesses dos mais diversos. É nesse viés que a próxima seção procura estabelecer um diagnóstico crítico sobre o contexto de aprovação da Lei nº 13.415/2017 — lei que demarca a Reforma do Ensino Médio no Brasil. A análise será realizada a partir dos aspectos principais considerados pelo autor, bem como pelas expressivas fontes bibliográficas, que oferecem inúmeras possibilidades de pesquisa sobre as mudanças ocasionadas nas políticas educativas e na vida escolar.

2.2 Contexto de aprovação da Lei nº 13.415/2017 e aspectos principais

Para compreendermos o enfoque sobre o empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), é necessário, de antemão, contextualizar a forma como foi engendrada a

reforma do ensino médio. Por isso, faz-se necessário olhar para o contexto histórico, político e econômico, retomando, assim, o cenário em que se consolidou o processo de mudança no novo currículo escolar. Concernente a isto, é preciso destacar que a Lei nº 13.415 foi editada e aprovada no governo Temer. Para Oliveira (2020), a recente reforma do ensino médio demarca mais uma forma autoritária e regressiva de encaminhamento que as elites nacionais determinam para a educação brasileira. Essa afirmação deriva, principalmente, se olharmos para o momento político turbulento em que vivia o Brasil no ano de 2016. A presidente Dilma foi deposta do seu cargo, através de um *impeachment* orquestrado, principalmente, pelas forças políticas e econômicas que majoritariamente prezam pela “[...] privatização da educação pública” (Oliveira, 2020, p. 03). Para o autor, o projeto reformista veio de um “[...] presidente não empossado pela escolha popular, ministros questionados no plano ético e político, senadores e deputados da base de apoio ao governo descomprometidos com o zelo pela coisa pública” (Oliveira, 2020, p. 03). Essa evidência demonstra o momento emergente no qual o Brasil estava passando, quando o presidente Temer assumiu, quando foi destacado, como grande projeto de governo, o programa cujo *slogan* era “ponte para o futuro” — programa alicerçado pela presença maior do empresariado brasileiro, consoante ao neoliberalismo, parcerias com o setor privado, privatizações e avanços de reformas.

Poucos meses depois de ter assumido a presidência da República, depois de consolidado o *impeachment*, o governo de Michel Temer encaminhou, para o Congresso Nacional, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Silva e Scheibe (2017) destacam que as entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio² estiveram nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016. Essa investida contrária é por se tratar de uma mudança que “[...] afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade,

² O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) foi criado em janeiro de 2014, na UNICAMP, e teve sua formação oficializada no ato que ocorreu no dia 24 de março desse mesmo ano na Faculdade de Educação da USP. Inicialmente, era composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e outras representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais, atuou efetivamente no âmbito das discussões e tramitação do PL nº 6.840/2013 no Congresso Nacional. O MNDEM teve seu primeiro manifesto publicado em março daquele ano, e foi subscrito pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que compunha o Portal Diálogos com o Ensino Médio. O MNDEM teve suas ações revigoradas quando da publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 em 22 de setembro de 2016, tão logo consolidado o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a ocupação do Palácio do Planalto pelo seu vice-presidente Michel Temer.

e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada” (Silva; Scheibe, 2017, p. 26).

Para as autoras (Silva; Scheibe, 2017), quanto às resistências a essa aprovação, é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país. Apesar disso, a tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional em curto espaço de tempo, apenas entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017 (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas.

Entretanto, quais os pontos chaves destacados pela MP 746/16? Primeiramente, ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com alterações propositivas. Dentre as principais alterações, destaca-se no art. 36, o currículo do Ensino Médio “[...] composto pela BNCC e por itinerários formativos com ênfase nas cinco áreas do conhecimento ou atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional” (Brasil, 2016b). Outra mudança significativa é “[...] a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias” (Brasil, 2016b). Também destaca-se, ainda, no art. 36, a permissão de “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender as demandas do ensino” (Brasil, 2016b). Nesse sentido, “[...] ainda que a proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (Silva; Scheibe, 2017, p. 27).

Desse modo, nota-se que todos os avanços conquistados a nível de políticas públicas, sobretudo no campo educacional, são colocados em xeque por um governo ilegítimo, em torno de interesses ligados à manutenção de poder e de intensificação das desigualdades sociais. Sendo assim, a reforma do ensino médio consolida-se em um contexto em que há a “[...] sobrevalorização dos mecanismos classificatórios (ranqueamentos), os quais servem para reforçar os princípios de competição entre escolas e intra-escolar, amplamente defendidos pelos agentes econômicos” (Oliveira, 2020, p. 5).

Por sua vez, o então ministro da educação Mendonça Filho, destacou que um dos motivos da então reforma seria reverter o quadro de estagnação em relação aos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Oliveira (2020), isso demonstra que, para o governo federal, a qualidade da escola deve ser considerada em função dos índices de

desempenho alcançados pelos alunos nos exames de avaliação em larga escala³. Diante dessa tônica reformista e da atual conjuntura político-econômica, percebe-se um momento propício para a materialização, sustentação e legitimação da Lei nº 13.415/2017.

Para Nogara Junior (2019), a reforma do ensino médio via Medida Provisória só poderia ter despontado no governo Temer, por tratar-se de uma política de Estado coadunada às transformações no mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo. Sendo assim, merecem atenção os ventos favoráveis para tais mudanças:

a) contexto de reordenação política do estado brasileiro, tendo em vista o novo governo; b) outras formas e projetos de Lei (PL) em discussão, como por exemplo, o PL 6.840 de 2013, ou seja, (a reestruturação do ensino médio) a reforma trabalhista (PL nº 6787/2016, transformado na Lei Ordinária 13.467/2017), Projeto de Emenda à Constituição 241/2016 (Emenda Constitucional 9/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos) e por fim, a Proposta de Emenda à Constituição nº 287/2016 (Reforma da Previdência); c) no campo educacional, merece destaque a discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (na época da MP do Ensino Médio a BNCC estava em sua segunda versão da Base. Foi aprovada em dezembro de 2017 (Nogara Junior, 2019, p. 352-353, grifo do autor).

Como demonstrado, as reformas encontraram terreno fértil e só foram *bem-sucedidas* por terem base consensual e sustentação em um governo que prima pelo setor privado em detrimento ao setor público. Todo esse contexto, aligeirado de mudanças, foi pensado e pautado por um projeto sistêmico na busca por beneficiar diretamente os grupos econômicos, como objetivo estratégico em atender as demandas do mercado.

Com toda essa prerrogativa, de antemão, vale acentuar as mudanças alavancadas na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, como conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016. A lei é composta por 22 artigos e, de acordo com seu texto, ela é responsável por alterar 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” (Brasil, 2017). Percebe-se, de imediato, a mudança em artigos da LDB, de modo a aferir a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos

³ Sobre esse assunto, recomenda-se a análise realizada pelos pesquisadores Altair Alberto Fávero, Julia Costa Oliveira e Thalia Leite de Faria, sobre as “Medições” em larga escala que reforçam a desigualdade social. O texto evidencia que as avaliações baseadas em critérios meritocráticos não são capazes de medir todas as esferas da vida, tornando-se limitados ao propor o que as pessoas são capazes de ser e fazer. A pesquisa pode ser acessada em: FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FÁRIA, Thalia Leite de. Crítica as "Medições" em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 8, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357860769_Critica_as_Medicoes_em_Educacao_a_Luz_da_Teoria_da_s_Capacidades_A_Meritocracia_que_Reforca_a_Desigualdade. Acesso em: 22 jun. 2022.

Profissionais da Educação (Fundeb). Também, o documento visa a consolidação das “Leis de 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” (Brasil, 2017).

Dando continuidade à descrição da Lei nº 13.415/2017, no seu art. 1º, ela apresenta a alteração do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a carga horária mínima de 800h distribuídas em 200 dias letivos, de modo que, para o ensino médio, “[...] a carga horária deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Brasil, 2017).

Assim, o art. 2, apresenta as alterações no art. 26 da LDB, exigindo, entre outros tópicos, “[...] que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” e apresenta, também, “[...] a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 2017).

Na análise referente à inclusão de novos componentes curriculares na BNCC, no entender de Branco *et al.* (2018), fica evidente que a alteração torna o processo muito restrito e moroso, o que dificulta os ajustes necessários que provavelmente aparecerão, em outras palavras, a BNCC virá em um *pacote fechado*, o qual os educadores não poderão alterar.

Em seguida, o art. 3º da Lei nº 13. 415/2017 destaca uma parte acrescida à LDB, denominada de art. nº 35-A: a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, 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 (Brasil, 2017).

Em sequência, ainda em relação ao artigo 35-A, o parágrafo 2º define que: “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017). É interessante notar que, ao citar Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, refere-se apenas a “estudos e práticas” e

não no formato de disciplina, “[...] o que não deixa de ser preocupante, pois, dessa maneira, essas disciplinas poderiam ser incorporadas nas quatro grandes áreas de conhecimento definidas pela BNCC, com possibilidade de serem agregadas a outras disciplinas” (Branco *et al.*, 2018, p. 112). Ainda, no entender do mesmo autor, esse modelo de ensino ocasionará o esvaziamento e precarização dos conteúdos. Sem uma análise tão aguçada, percebe-se que a fragmentação das humanidades, nesse novo currículo, vai sendo corroída por um princípio sofisticado de exclusão de um saber humanístico às classes menos favorecidas.

No entender de Fávero e Tomazetti (2021), a presença das humanidades na formação é imprescindível para a sobrevivência da democracia. Logo, a defesa de disciplinas fundamentais para a cidadania se torna renegada, o que enfraquece, sobremaneira, a consciência crítica e a tomada de decisão⁴. Nesse ínterim, é possível dizer, com base no parágrafo 3º do respectivo artigo, que apenas Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do ensino médio. Além disso, o parágrafo 4º estabelece, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras, mas de caráter optativo.

Em seguida, o parágrafo 5º do artigo 35-A estabelece que: “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, Branco *et. al* (2018) consideram que, embora o restante da carga horária seja completado pelos *itinerários formativos*, entende-se que muitos conteúdos sistematizados ao longo de nossa história deixarão de ser abordados. Entretanto, para além do esvaziamento de conteúdo, os parágrafos 6º e 7º definem os padrões de desempenho, a formação integral do aluno com base na construção do seu projeto de vida e a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Já o parágrafo 8º corrobora um ensino com base na produção moderna, sendo assim, “[...] as demandas do capital precisam ser supridas pela formação de trabalhadores flexíveis em detrimento da formação de cidadãos emancipados e pensantes” (Branco *et al.*, 2018, p. 113). Em outras palavras, forja-se a ideia de algo atraente e inovador, com conceitos rebuscados, em que a educação humana e coletiva é desprezada, o que intensifica, assim, a corrosão do direito à educação.

⁴ Sobre esse assunto, submetemos, à Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFilo), um ensaio com o título *Em defesa da Filosofia e de uma educação para o pensar: incertezas e desafios para a escola*. O artigo submetido foi construído sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero e em parceria com a acadêmica do curso de filosofia Julia Costa Oliveira. Nesse momento, o artigo foi aceito e está passando por revisões obrigatórias. O ensaio tem por objetivo apresentar a importância da Filosofia na perspectiva educacional, problematizando o papel desempenhado por um ensino formativo, humanístico e que se articula diretamente com os modos de ser, pensar e agir. Defendemos que a educação mediante a Filosofia está alicerçada em possibilitar aos estudantes um espaço formativo, propício para o raciocínio, para a tomada de consciência e, sobretudo, para intervirem de forma responsável sob a realidade.

O artigo 36, alterado na LDB, pela Lei nº 13.415/2017, é fundamental para compreender a radicalização da reforma. Aborda-se, nele, o currículo do ensino médio previsto na BNCC e os itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Para Bittencourt (2019), a organização das áreas, de acordo com o respectivo artigo, será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Em outras palavras, haverá maior flexibilização aos estados e municípios. Mas, essa flexibilização, que aparece de forma positiva, contribui para a precarização da educação escolar pública e para o estabelecimento de parcerias a ser adotado. Também, Silva e Scheibe (2017) apontam que essa flexibilização curricular tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Para elas, “ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação” (Silva; Scheibe, 2017, p. 26-27). Sobre essa questão, algumas perguntas devem ser feitas, tais como: todas as escolas têm condições para ofertar os itinerários formativos? As escolas estão recebendo investimentos públicos garantidores de uma boa educação, ou preza-se pela privatização como saída para soluções imediatas? Essas são perguntas que devem ser respondidas, principalmente, pelos governantes e reformadores, que tornam os argumentos distantes da realidade educacional, de modo a colocar as políticas educacionais nas mãos de grupos empresariais.

Ademais, ainda no artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, no parágrafo 6º, é reforçada a participação de *parceiros* para colaborar na implantação da reforma educacional. Assim:

6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017).

Nota-se o direcionamento do novo currículo para as vivências de práticas de trabalho, sobretudo com parcerias que fortalecem o caráter econômico, persuasivo e estratégico promovido por grupos empresariais. Esses grupos⁵, a partir de sua posição de poder privilegiada, “[...] têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias, no sentido de influenciar discussões, planejamento, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos” (Martins, 2016, p. 12). Para Filho *et al.* (2019), destacam-se duas importantes organizações do setor privado como agentes desta reforma: o Movimento Todos pela Educação e a Confederação Nacional da Indústria. Contudo, “[...] estes organismos empresariais mergulharam nos embates do congresso nacional, com o objetivo de dar a direção para os problemas da educação básica brasileira, neste caso, o ensino médio” (Filho *et al.*, 2019, p. 161). Em outras palavras, são esses mesmos grupos que atuaram na reformulação da BNCC, que tendo em vista o parágrafo 6º do artigo 36 da LDB, alterado pelo artigo 4º da Lei 13.415/2017, já mencionado acima, influenciarão de forma decisiva na formação dos estudantes e na forma de gerir a escola e o currículo. No capítulo três da dissertação, aprofundaremos como os grupos empresariais atuam implícita e explicitamente, tanto nas reformas, quanto ao oferecer pacotes educacionais para a implementação das políticas.

O parágrafo 11º do artigo 36 merece atenção, porque além de reforçar as parcerias, apresenta a *inovação* do ensino à distância:

11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017).

Sobre a educação à distância, vale ressaltar que a reforma diz propiciar-se a *opção de escolha* aos estudantes, mas apresenta-se nas entrelinhas o caráter oculto dessas mudanças ao

⁵ O movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum, organizações engajadas na concepção e implementação da reforma do ensino médio, são formados por representantes das maiores fortunas do Brasil e com alta capilaridade nas secretarias estaduais e municipais de educação. Fazem parte desses movimentos: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros.

oferecer uma educação EaD, propiciando principalmente aos estudantes das escolas públicas uma formação diminuta, oferecida por instituições *parceiras*, com viés econômico e com um movimento de degradação do saber. Silva e Scheibe (2017) discutem que essa parceria público-privada, além de prevista para a formação técnica e profissional, e, agora, com mais ênfase em convênios para oferta de cursos à distância, “[...] se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação” (Silva; Scheibe, 2017, p.27). Configura-se a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público.

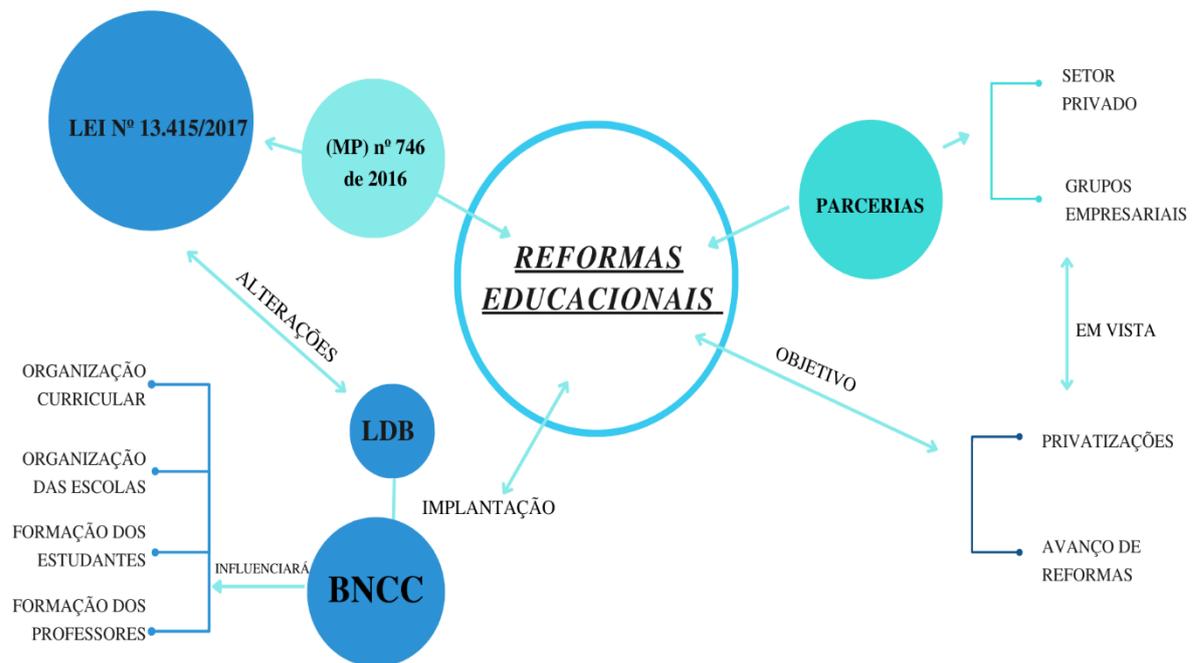
Ainda, dando sequência na análise dos discursos implícitos na Lei nº 13.415/2017, outro ponto fundamental e que merece análise diz respeito ao artigo 6, que altera o artigo 61 da LDB, incluindo o inciso IV, que trata sobre a atuação de profissionais para a educação com *notório saber*:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Na perspectiva de Branco *et al.* (2018), a lei deveria exigir a formação específica para atuação nas diversas áreas do conhecimento. Mas, o que vem acontecendo é a desvalorização e precarização da educação, além da falta de ofertas de formação continuada e de qualidade para os professores, pelo Estado, que restringe investimentos públicos e contrata profissionais com *notório saber*. Para Silva e Scheibe (2017), esse aspecto bastante controverso confere permissão a pessoas para a docência sem formação apropriada. Também, é nesse contexto que poderá recair, sobre os ombros dos professores, a responsabilidade única pelo desempenho insatisfatório da escola.

É diante desse contexto e mediante a análise realizada que apresentaremos, em seguida, um mapa conceitual, que mostra os principais pressupostos da Lei nº 13.415/2017 que foram abordados no presente estudo.

Figura 1 — Mapa conceitual da Lei nº 13.415/2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise realizada.

Com base na elaboração dessa figura, é importante ressaltar que as Reformas Educacionais, nesse grande cenário brasileiro, são pensadas e construídas por inúmeras parcerias, inclusive de grupos empresariais que corroboram a transformação da escola em um modelo competitivo para atender às transformações econômicas. As quatro flechas que saem do círculo maior apontam para as parcerias com o setor privado em vista de privatizações, “[...] fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais” (Laval, 2004, p. XII). Segundo o mesmo autor, essas mudanças correspondem a interesses particulares, o que concebem a escola como instrumental e *rentável*.

Outra flecha interliga a Medida Provisória nº 746/2016 com a Lei nº 13.415/2017, ou seja, a medida provisória deu origem à referida lei. A crítica realizada por Furtado e Silva (2020) é de que não há, no texto da Exposição de Motivos da Medida Provisória, questionamentos sobre aspectos de ordem econômica, cultural, política e pedagógica que poderiam ser a chave explicativa para o desempenho insatisfatório dos estudantes brasileiros. Ao contrário, uma das justificativas da reforma, tomada como parâmetro, é a reprovação.

Desse modo, fica evidente que as alterações na LDB, que têm a BNCC como documento regulador para a organização dos currículos, “[...] são propostas de mudanças que estão longe

de sanar os problemas intrínsecos ao ensino médio do país, eles são estruturais, sociais e históricos” (Furtado; Silva, 2020, p. 175). Contudo, a implantação da BNCC, com todas as mudanças já apresentadas ao longo da discussão, influenciará, sobretudo, a organização curricular, a organização das escolas e a formação dos estudantes e dos professores. Todos os sujeitos serão afetados, com vista ao ensino médio atraente, flexível e *inovador*. Mas, esse contexto de mudanças, para Branco *et al.* (2018), não apresenta uma base confiável, pois alimenta a ilusão de que as demandas da educação básica serão sanadas com arranjos curriculares, reorganização das escolas e com ampliação da carga horária. Isso demonstra que o futuro da educação pública é incerto e preocupante.

Após a realização dessa análise documental sobre a Lei nº 13.415/2017, que aponta os aspectos mais significativos, a seguir, o objetivo configura-se em compreender os principais enunciados que consolidam o discurso oficial da reforma. Para atender ao objeto proposto, selecionou-se 21 textos que foram elaborados entre 2013 e 2021. Ao final, chegaremos ao cerne da problemática central desta pesquisa: a racionalidade neoliberal que coloniza as políticas educacionais disseminada pelo empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCG-RS).

2.3 Textos políticos da reforma do ensino médio no Brasil de 2013 a 2021: consolidação do discurso oficial

Nesta seção, são apresentados os resultados de uma pesquisa documental⁶ sobre textos políticos da reforma do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Medida Provisória n.746, de 2016 e, posteriormente, convertida em Lei n. 13. 415, de 2017. Esse é um pequeno recorte de todo um trabalho sistematizado anteriormente, com vistas na compreensão do discurso do empreendedorismo como chave dos interesses econômicos.

Como já foi demonstrado anteriormente, a reforma do ensino médio estabelece, como mudanças centrais no currículo, uma formação geral básica que deve ter carga horária total máxima de (1.800 horas) mil e oitocentas horas e cuja carga horária flexível pode ser igual ou superior a (1.200 horas) mil e duzentas horas. A parte flexível compete aos itinerários formativos organizados e oferecidos por meio de arranjos curriculares a partir das áreas:

⁶ A pesquisa documental sobre os textos políticos da reforma do ensino médio foi construída em conjunto com o doutorando Junior Bufon Centenaro. A pesquisa resultou em um ensaio que será submetido à avaliação em uma possível revista. O recorte que apresento aqui refere-se, de forma específica, à temática da dissertação. Como fazemos parte do mesmo grupo que está desenvolvendo o projeto *Políticas curriculares para o ensino médio*, objetivamos investigar os textos políticos entre 2013 e 2021, um recorte que possibilita entender a consolidação do discurso oficial.

Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). Diante dessas mudanças que incidem diretamente no cotidiano escolar, o presente tópico tem como objetivo, compreender os principais enunciados que consolidam o discurso oficial da reforma, procurando, ao final da análise, elucidar a racionalidade do empreendedorismo dentro da engrenagem curricular.

Os textos políticos foram selecionados observando-se o percurso de regulamentação da Lei n. 13.415/2017, ou seja, a publicação de portarias, resoluções, diretrizes, pareceres, bases e referenciais curriculares, guias e subsídios. Adota-se a concepção de “texto político” de acordo com a abordagem analítica do ciclo de políticas (Bowe; Ball, 1992; Mainardes, 2006), no qual um dos contextos do ciclo é a produção dos textos. De acordo com Mainardes (2006, p. 52), “[...] os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”.

Geralmente, os textos que representam uma política são escritos com uma linguagem que atenda ao interesse do público em geral e, ao mesmo tempo, que podem ser contraditórios, de modo a apresentar-se com termos-chave de modo diverso. Destaca-se, também, que os textos resultam “[...] de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção do texto competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52). Assim, as políticas são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades, são produtos de múltiplas influências e agendas e, assim, “[...] sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, 2006, p. 53).

Nesse sentido, compreende-se que os textos políticos da reforma do ensino médio em curso no Brasil se constituem como fontes com informações privilegiadas com relação à consolidação de um discurso oficial sobre a política. Além disso, estruturam uma família de conceitos (Ball, 2020) acerca dos pressupostos e significados do novo ensino médio, criam um imaginário mediante definições textuais que buscam dar uma unicidade, consensualidade, um lugar comum acerca da nova organização do currículo e demais aspectos da reforma.

Algumas questões balizaram a reflexão: qual é o tipo de texto (lei, portaria, diretriz, guia, subsídio, orientação)? Quando os textos foram elaborados e por quem? Quais são os objetivos de cada texto? Quais são as ideias-chaves, valores e propósitos representados nos textos? Para alcançar os objetivos do estudo e responder às questões balizadoras, empregou-se a abordagem da análise textual discursiva (Moraes, 2003) para análise dos textos políticos.

Para compreender os enunciados que estruturam o discurso oficial nos textos políticos da reforma do ensino médio, selecionou-se 21 textos que foram elaborados entre 2013 e 2021. O recorte temporal (2013-2021) se deu em razão de ser, o Projeto de Lei n. 6.840, de 2013, o principal antecedente à Medida Provisória n. 746/2016 e à Portaria n. 521, de julho de 2021, um dos mais recentes documentos que estabelecem o cronograma final de implementação da reforma. Dado que, uma parte significativa do processo de regulamentação acontece nos estados, selecionou-se textos representativos de um dos estados da federação, o Rio Grande do Sul (RS).

A listagem realizada ao longo desse período permitiu a definição do *corpus* da análise (Quadro 1), que congrega documentos com características e objetivos diferentes, no entanto, situados no círculo da reforma do ensino médio.

Quadro 1 — Corpus da análise⁷ (continua)

INDICADOR	DOCUMENTO	SIGLA	DATA
T1	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 6.840/2013.	PL n. 6.840/2003	27/11/2013 a 16/12/2014
T2	Exposição de Motivos do Ministério da Educação n. 84/2016.	EM n. 84/2016	16/09/2016
T3	Medida Provisória do Governo Federal n. 746/2016	MP n. 746/2016	22/09/2016
T4	Lei Federal n.13.415/2017.	Lei n.13.415/2017	16/02/2017
T5	Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 02/2017.	Parecer CEED n. 02/2017	10/05/2017
T6	Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio do Rio Grande do Sul.	DCEEM	21/03/2018
T7	Portarias do Ministério da Educação n. 331/18 e n. 756/2019. Criam o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.	ProBNCC	05/04/2018
T8	Portaria do Ministério da Educação n. 649/2018. Cria o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.	ProNEM	10/07/2018
T9	Portaria do Ministério da Educação n. 1024/2018. Estabelece as diretrizes do apoio financeiro.	Portaria n. 1024/2018	04/10/2018

⁷ Esse quadro contempla os textos da pesquisa documental realizada por mim e pelo doutorando Junior Bufon Centenaro.

Quadro 1 — Corpus da análise (continuação)

INDICADOR	DOCUMENTO	SIGLA	DATA
T10	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018).	DCNEM (2018)	21/11/2018
T11	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	BNCC-EM	14/12/2018
T12	Documento orientador do Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.	DO/ProNEM	2018
T13	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.	GI/NEM	2018
T14	Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.	GI/BNCC	2018
T15	Guia de Regulamentação para Conselhos Estaduais.	GRCE	S/D
T16	Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários formativos.	RECEIF	2018
T17	Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 349/2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Novo Ensino Médio.	Resolução CEED n. 349/2019	20/12/2019
T18	Portaria do Ministério da Educação n. 521/2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília.	Portaria n. 521/2021	13/07/2021
T19	Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 3/2021. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.	Parecer CEED n. 3/2021	20/10/2021
T20	Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul n. 361/2021. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.	Resolução CEED n. 361/2021	22/10/2021
T21	Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio.	RCG-EM	22/10/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003), composta de um ciclo de análise que compreende a desmontagem dos textos ou unitarização — “[...] examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes, 2003, p. 191) —; a categorização — estabelecimento de relações “[...] entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários

podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (Moraes, 2003, p. 191) —; e a comunicação — “desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” (Moraes, 2003, p. 191), de modo que o metatexto é resultante desse processo de explicitação da compreensão dos fenômenos investigados.

O Quadro 1 apresenta os textos analisados, todos identificados por código, por exemplo T1, T2, T3, organizados em ordem cronológica. O primeiro passo da análise implicou a leitura na íntegra dos textos, com exceção de T11 e T21, porque, pela extensão e pela observação dos objetivos do estudo, considerou-se suficiente a leitura da introdução dos referidos textos. Esse passo se detém às características individuais de cada documento, por isso, observa-se cada unidade em seus detalhes, objetivos e tipologias diferenciadas, bem como autorias distintas em períodos diferentes. O segundo passo implica o estabelecimento de relações entre os enunciados identificados em cada unidade, que se caracteriza como processo de categorização. Por fim, o terceiro passo consiste na comunicação dos resultados em forma de metatexto (Moraes, 2003).

O *corpus* selecionado para análise demonstra que a reforma vem acompanhada de uma diversidade de textos políticos que atendem a diferentes finalidades. Um grupo considerável de textos são oriundos do processo legislativo de regulação e de regulamentação (projeto de lei, lei, medida provisória, diretrizes, portarias e resoluções) publicados por órgãos de governo como o Ministério da Educação ou Secretaria Estadual de Educação (SEE), ou por órgãos de Estado, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os conselhos estaduais de educação. Esses documentos estabelecem, em âmbito normativo, os aspectos conceituais do novo ensino médio, os formatos de oferta, carga horária e estrutura curricular e, também, as competências dos entes federados na implementação.

Outro conjunto de textos tem como finalidade subsidiar os atores que precisam colocar em prática aquilo que foi estabelecido em âmbito normativo. Mas, no entanto, esses textos foram apenas mencionados no estudo, pois não fazem parte do objetivo central da pesquisa. Nesse grupo, encontram-se os guias, documentos orientadores e referenciais. São textos com perfil didático, que buscam mostrar o *passo a passo* de como colocar em prática as mudanças do novo ensino médio. Geralmente, são textos com elementos gráficos bastante sofisticados, com infográficos, explicações resumidas. Eles se caracterizam como textos secundários, elaborados durante o processo de implementação da política.

Sendo assim, classificou-se o conjunto analisado em dois grandes grupos: I) *processo legislativo, de regulação e regulamentação* e II) *dos subsídios* (Quadro 2).

Quadro 2 — Tipologia dos textos

	PROCESSO LEGISLATIVO, DE REGULAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO						SUBSÍDIO
Tipo de Texto	Projeto de Lei/Medida Provisória/Lei	Portaria	Parecer	Resolução	Diretriz	Base/Referencial Curricular	Guias, referenciais e documentos orientadores
Indicador	T1; T3; T4	T7; T8; T9; T13	T5; T14	T12; T15	T6; T10	T11;T16	T2; T17; T18; T19; T20; T21

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação às autorias, identificou-se que grande parte tem como autoria oficial o MEC, CNE, SEE, Conselho Estadual de Educação, Consed e Undime. No entanto, a influência de outros agentes é perceptível, sobretudo nos subsídios que orientam a prática, o *como fazer*, a exemplo dos guias de implementação e os documentos orientadores.

O Guia de Implementação da BNCC (T14) e O Guia de Regulamentação para os Conselhos Estaduais (T15) tem como principais organizadores e autores: MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum, que, além desses, assina outros subsídios que visam explicar, aos gestores e professores, as mudanças curriculares pós BNCC e reforma do ensino médio.

O movimento é formado pelo setor empresarial e, conforme informações da própria página oficial⁸, é mantido pela Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho, além de ter apoio institucional da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, entre outros. Isso significa que o aporte técnico e pormenorizado de como a política deve ser implementada nas realidades estaduais e escolares, está nas mãos desses setores, que, juntos, representam as maiores fortunas do país, bancos, grupos de mídia, industriais e intermediadores financeiros.

Compreende-se que esse conjunto de textos analisados cristalizam gradativamente o discurso oficial, criando um imaginário social do novo ensino médio. Na sequência, o presente texto aborda essa dimensão, como resultado da desmontagem dos textos e do estabelecimento de relações (Moraes, 2003), apontando para elementos fundantes que corroboram para o *projeto* de ensino médio no país.

⁸ Ver: MOVIMENTO PELA BASE. Quem Somos. Portal Movimento pela Base, c2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20 jul. 2023.

2.4 Formação de um “cenário ilusório” da reforma pelo discurso oficial

A partir da análise textual discursiva dos textos, apresenta-se, agora, os enunciados emergentes que cristalizam o discurso oficial da reforma do ensino médio. Entre os textos que configuram o discurso oficial, nesse grupo, estão, principalmente: T1, T2, T3, T4, T6, T10, T11, T16, T17, T19, T20, T21. A leitura dos textos revela que existem termos-chave, que são repetidos e enunciados em quase todas as unidades de análise, de modo a se criar uma “família de conceitos”⁹, um discurso oficial que naturaliza os significados da reforma e perpassa todos os textos políticos. No presente estudo, esses termos-chave são aglutinados como “categorias emergentes” (Moraes, 2003), identificadas em quase todos os textos ou em boa parte deles. Os termos-chave emergem nos textos e caracterizam a nova política de ensino médio, “[...] produzindo políticas de currículo” (Lopes, 2006, p. 33). Configuram-se, como expressões, ideias, conceitos e categorias articuladas como um conjunto de engrenagens que buscam colocar em funcionamento o discurso oficial (Figura 2).

Figura 2 — Conceitos emergentes no discurso oficial da Reforma do Ensino Médio



Fonte: elaborado pelo autor com base nos textos políticos.

Um dos termos mais enunciados é o “protagonismo juvenil”, explicitado com forte ênfase nos textos T10, T11, T16, T17, T19, T21. Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), o protagonismo juvenil é apresentado como “[...] uma proposta pedagógica que inclui ações, situações e tempos diversos, com o objetivo de favorecer a iniciativa,

⁹ Ver: Ball (2020, p. 59).

autonomia e protagonismo social dos estudantes” (Brasil, 2018d, p. 12). Na BNCC, esse mesmo conceito está relacionado às finalidades do ensino médio na contemporaneidade.

Na busca de consolidar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, é essencial “[...] favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos, garantindo o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem” (Brasil, 2018e, p. 463). Em seguida, nos referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos, a palavra *protagonismo* está dentro do eixo estruturante para o empreendedorismo, de modo a justificar o foco pedagógico na “[...] atuação dos jovens como protagonistas da sua própria história” (Brasil, 2018f).

Na resolução que orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, o protagonismo juvenil é apresentado concomitantemente com o Projeto de Vida, como uma nova organização curricular (CEED, 2019). Além dessa resolução citada, esse conceito é um dos pontos centrais no parecer que institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, no art. 5, “[...] o protagonismo juvenil é onde os jovens passam a ter papel proativo em relação ao processo de aprendizagem, tomar decisões fundamentais e responsáveis e atuar como cidadãos comprometidos e com maior envolvimento, compromisso e consciência diante da sociedade” (CEED, 2021a).

Outro texto em que o conceito em questão aparece com bastante frequência é no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, que dispõe que “[...] o RCGEM reconhece as diferentes juventudes como agentes com condições de protagonizar conhecimento, vivências e sentidos na sociedade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). Dessa maneira, percebe-se que existe um processo notadamente articulado entre os textos políticos que indicam a dinâmica de conceitos basilares que reproduzem as normativas educacionais.

Outro conceito bastante determinante é o de “mundo do trabalho”, presente nos textos T2, T3, T4, T6, T11, T16, T19, T21. Consta na Exposição de Motivos do MEC nº 84/2016 que o ensino médio, antes da reforma de 2017, não atingiu os resultados previstos, pois os alunos “[...] eram forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho e que 75% dos jovens não conseguem sequer boa colocação no mercado de trabalho” (Brasil, 2016a). A Lei nº 13.415/2017, em seu art. 36, estabelece, para a etapa, “[...] a inclusão da experiência prática de trabalho no setor produtivo em ambientes de simulação, para aprendizagem profissional” (Brasil, 2017). Inclusive, o mesmo texto aponta para a possibilidade de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. Nas Diretrizes

Curriculares Estaduais para o Ensino Médio do RS, um dos eixos centrais organizadores da ação pedagógica é o trabalho, apresentando no art.7, como “[...] conhecimento e práticas relacionadas à transformação da natureza, e produção da existência de cada sujeito, é constitutivo do desenvolvimento humano na construção da autonomia, tanto no âmbito da vida pessoal ou coletiva” (CEED, 2018). Percebe-se que a noção de trabalho segue relacionada com o sentido de intervenção na sociedade e considera o ensino médio etapa essencial para consolidar conhecimentos voltados para a integração dos sujeitos ao mercado de trabalho.

Para uma compreensão mais alargada, a distinção conceitual de mundo do trabalho para mercado de trabalho, compreende-se que “[...] o mundo do trabalho está ligado à dimensão de criação do ser humano (ontocriativo) e as formas histórico que assume o trabalho nas sociedades de classes” (Frigotto, 2008, p. 01). É por meio do mundo do trabalho que o ser humano projeta sua existência, não a modifica, “[...] mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (Frigotto, 2008, p. 01). Quanto ao mercado de trabalho ligado diretamente ao sentido produtivo, isso é construído por meio da ideia “[...] de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas, detentores de capital, e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e de livre escolha” (Frigotto, 2008, p. 04). Uma das características presentes no mercado de trabalho é as forças desiguais que utilizam seus instrumentos apenas para obter lucro.

Dando continuidade, a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as aprendizagens essenciais do ensino médio, justifica as mudanças realizadas nas políticas educacionais ao mostrar que a etapa do Ensino Médio representa um gargalo na garantia do direito à educação. O documento afirma que o “[...] cenário é complexo, dinâmico e fluído, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas” (Brasil, 2018e, p. 462). Nos referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos, o conceito de “mundo do trabalho” está dentro do eixo estruturante empreendedorismo, apontando que o processo em vista da autonomia dos estudantes “[...] pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais, a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018f). No parecer nº 003/2021 que institui o RCG-EM, o direcionamento para o trabalho é apresentado logo na introdução, sugerindo que o ensino médio prepare os jovens para o trabalho e para a cidadania (CEED, 2021a). Em seguida, no referencial curricular gaúcho, está mais explícita de como a finalidade do conhecimento tem em vista “[...] possibilitar

a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e para a vida em sociedade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 18).

Outro conceito que é emergente nos textos analisados é o de “flexibilização”, presente em T2, T10, T11, T16, T19, T21. Na EM n. 84/2016, destaca-se que a reforma “[...] propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio” (Brasil, 2016a). Concernente a isso, nas DCNEM, define-se uma nova organização de ensino, que “[...] fomenta alternativas de diversificação e flexibilização” (Brasil, 2018d). Esse mesmo conceito aparece na BNCC, que estipula uma nova estrutura curricular por áreas do conhecimento, ou seja, “[...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular” (Brasil, 2018e, p. 468). Nos referenciais para a elaboração dos itinerários, segue-se o mesmo formato de conexão entre os textos, sugerindo que a organização curricular seja mobilizada por “[...] outras possibilidades de flexibilização dos currículos do ensino médio” (Brasil, 2018). No parecer CEED nº 003/2021, lê-se que “[...] a tônica da flexibilização é uma premissa organizadora dos itinerários formativos” (CEED, 2021a). Por último, no RCG-EM, “[...] o termo flexibilização integra o rol de conceitos fundantes do ensino médio” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16).

Diante dessa estrutura de conceitos que abrangem a reforma do ensino médio, a relevância em analisar os textos, compreendendo as categorias emergentes (Moraes, 2003), é sobretudo um caminho de elucidação e de desvelamento de como é definido o novo sistema educativo. O discurso consolidado pelos textos analisados também reitera o conceito de “projeto de vida”, especialmente nos textos T2, T3, T4, T10, T11, T16, T17, T19, T21. Na EM nº 84/2016, o conceito de projeto de vida, está atrelado à liberdade de escolha da juventude, principalmente por meio da flexibilidade do currículo. Na MP n. 746/2016, o mesmo conceito é encontrado como foco para a reforma do currículo, como meio garantidor da formação integral do aluno (Brasil, 2016b). A Lei n. 13.415/2017 estabelece a construção do currículo, sobremaneira, para a construção do projeto de vida (Brasil, 2017). Nas DCNEM, especificamente, no art. 27, consta “[...] que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar, o projeto de vida e a carreira do estudante como uma estratégia pedagógica” (Brasil, 2018d, p. 14). Na BNCC do ensino médio, o projeto de vida é considerado um pilar fundamental no currículo, ensino e aprendizagem dos estudantes, para “[...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida” (Brasil, 2018e, p. 463). Os referenciais para a elaboração dos itinerários, no eixo estruturante do empreendedorismo, têm como foco pedagógico: “[...] os estudantes criarem empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória” (Brasil, 2018i).

Nesse sentido, percebe-se a constante vinculação do projeto de vida a um novo currículo, que seja atraente e, principalmente, que contemple os anseios dos jovens. Sobre esse aspecto, na resolução CEED n. 349/2019, também se encontra essa justificativa: “[...] a escola poderá efetivar novas formas de organização curricular com momentos de aprendizagens para que as juventudes vivenciem experiências educativas associadas à realidade contemporânea, seus interesses e projeto de vida” (CEED, 2019).

No parecer CEED nº 003/2021, o projeto de vida é um dos fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, sobremaneira, como fomentador da flexibilidade curricular (CEED, 2021a). Por último, cabe, ainda, mencionar o RCG-EM, pois ele aponta que é necessário “[...] conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividade e seus projetos de vida” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15).

Outro elemento nuclear da reforma e presente em boa parte dos textos são os chamados “itinerários formativos”, presentes em T2, T3, T4, T6, T10, T11, T16, T17, T19, T21. De início, na EM n. 84/2016, constata-se que a reforma “[...] propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos e que os estudantes serão livres para escolher seus itinerários” (Brasil, 2016a).

A MP n. 746/2016 (T3) e a Lei nº 13.415/2017 (T4) determinam, no art.36, que os itinerários formativos serão definidos de acordo com cinco áreas: “[...] linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (Brasil, 2016b). De forma mais detalhada, as DCEEM, no art. 17, explicitam que os itinerários formativos podem ser trabalhados de modo “progressivamente aprofundado, permitindo que no primeiro ano o estudante tenha uma visão de todos os itinerários, que no segundo ano possa aprofundar um ou mais itinerários, através de experiências e vivências e no terceiro aprofundar-se na construção de seu projeto de vida” (CEED, 2018).

Nas DCNEM (T10) e na BNCC (T11), o conceito de itinerário formativo está relacionado à diversificação curricular, aos princípios específicos que regem o novo ensino médio, a um modelo flexível e ao estímulo ao protagonismo juvenil.

Algo que chama bastante atenção e que merece uma análise é o guia de implementação do novo ensino médio (T13), que sugere “[...] que o itinerário formativo profissional pode ser feito fora da escola, em uma instituição parceira” (Brasil, 2018g, p. 17). Nesse sentido, os referenciais para a elaboração dos itinerários, ao descreverem o processo de implementação, deixam evidente que os itinerários “[...] terão como foco uma ou mais área do conhecimento, a combinação de uma área de conhecimento com a formação técnica e profissional ou apenas a formação técnica e profissional” (Brasil, 2018i).

Por último, importa citar a resolução CEED nº 349/2019 (T17), o parecer CEED nº 003/2021 (T19) e o RCG-EM (T21), que projetam os itinerários formativos como a tônica da organização curricular e como um conceito fundante do novo ensino médio. Percebe-se, de antemão, que a oferta dos itinerários formativos nos textos curriculares, da forma como é apresentada, pressupõe a “liberdade de escolha” quando explicita que os próprios estudantes comporão seus percursos formativos de acordo com suas necessidades e interesses.

Outra ênfase que os textos reverberam e que ocupam centralidade no currículo são as competências e habilidades como processo estruturante para a construção do projeto de vida, presentes em T2, T3, T4, T6, T10, T11, T19, T21. Por exemplo, no número 13 da exposição de motivos MEC nº 84/2016 (T2), justifica-se “[...] que o ensino médio é prejudicial quando não favorece a aprendizagem e induz os alunos a não desenvolverem suas habilidades e competências” (Brasil, 2016a). As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio no art.7, deixam evidente que “[...] os direitos e objetivos da aprendizagem estão expressos nas competências e habilidades” (Brasil, 2018d). A Lei n. 13.415/2017 (T4), ao fazer referência aos itinerários formativos no art. 36, aponta “[...] para a organização das áreas do conhecimento de acordo com as respectivas competências e habilidades” (Brasil, 2017). Conforme apresenta o parecer CEEd-RS nº 003/2021 (T19), os fundamentos pedagógicos do currículo para o referencial curricular gaúcho precisam “integrar as competências socioemocionais” (CEED, 2021a), ou seja, as competências e habilidades estabelecem prioridades, principalmente, com ênfase nas capacidades profissionais.

Parte-se, agora, para dois conceitos muito repetidos, considerados essenciais e, em boa parte, apresentados associados nos textos políticos: “inovação” e “empreendedorismo” (T10, T11, T16, T19, T21). O documento das DCNEM apresenta que “[...] os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, nesse sentido, o itinerário sobre o empreendedorismo supõe a mobilização de conhecimento de diferentes áreas” (Brasil, 2018d, p. 7). O documento ainda ressalta que o empreendedorismo está voltado ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores para o uso das tecnologias. Nos referenciais para a elaboração dos itinerários (T16) e na BNCC (T11), o empreendedorismo se torna um dos eixos estruturantes dos itinerários, ou seja, ele tende a dar a tônica da parte flexível e inovadora do currículo. Por último, o parecer CEED n. 003/2021 (T19) e o RCG-EM (T21), organizam os itinerários formativos a partir de “[...] quatro eixo estruturantes, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 208). O RCG-EM, apenas consolida o que

sugerem os textos anteriores, direcionando a inovação e o empreendedorismo como traços de uma política educacional efetiva da educação básica.

Diante do exposto nos documentos oficiais, os conceitos que compõem a engrenagem curricular orientam a reforma do ensino médio com o objetivo de superar a ideia de que os documentos anteriores são fragmentados, superficiais e pouco atraentes. Portanto, a análise dos textos seguindo a abordagem da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003) permite a afirmação de um conjunto de conclusões. O discurso oficial indica a existência de uma racionalidade intrínseca no desenvolvimento da política. O discurso aqui é entendido como “[...] um conjunto de práticas e subjetividades que são realizadas em formas ‘realmente existentes’ e corriqueiras em diferentes locais e contextos” (Ball, 2020, p. 74), pois não se trata apenas de uma questão de linguagem, uma vez que os “[...] discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (Mainardes, 2006, p. 54). As expressões chave que se repetem exaustivamente nos diferentes textos analisados representam uma série de ideias e concepções, mas também de práticas “[...] que se constituem em um campo de acirradas disputas, principalmente por parte de setores privados” (Pinto; Melo, 2021, p. 9). Faz-se tal observação para demonstrar que é preciso reconhecer que os textos carregam limitações e nem sempre expressam todos os interesses e disputas de poder do processo político, além de que a formação do discurso oficial vai além dos textos, no entanto, o que se busca, é mostrar que os textos políticos são instrumentos importantes na consolidação desse discurso.

As categorias temáticas identificadas e representadas na figura 2, flexibilização, itinerários formativos, habilidades e competências, inovação, projeto de vida, protagonismo, empreendedorismo e mundo do trabalho caracterizam o discurso oficial do novo ensino médio e, nesse sentido, indicam uma adesão aquilo que Ball denomina de fluxo global¹⁰ de ideias. Sendo assim, as categorias se preconizam, permitindo um estreitamento de ideias que organizam o currículo, fomentado pelo entrelaçamento entre educação e economia. Desse modo, muitos dos conceitos emergentes, como o empreendedorismo, estão vinculados à racionalidade neoliberal que se caracteriza pela investida do empresariamento da educação (Dardot; Laval, 2016).

A partir do exposto por Ball (2020) sobre a família de conceitos que formatam a reforma do ensino médio, principalmente quanto ao discurso oficial (figura 2), nota-se que tais documentos colocaram em curso mudanças centrais referentes ao currículo do ensino médio através de conceitos como: protagonismo juvenil, mundo do trabalho, flexibilização, projeto de

¹⁰ Ball, 2020, p. 43.

vida, itinerários formativos, habilidades e competências, inovação, empreendedorismo, aspectos cognitivos e emocionais. Para Mainardes (2006), os textos políticos representam a política e esses textos legais não são, necessariamente, internamente coerentes e claros. Eles podem também ser contraditórios. Por conseguinte, nota-se que a nova configuração do ensino médio é constituída por termos-chaves, o que dá um significado retórico e imediatista para problemas estruturais no âmbito das políticas públicas, como já nos afirmou Mainardes (2006), quando relata que os textos sofrem inúmeras influências. Por isso, há necessidade de fazer a leitura dos textos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Contudo, no que convergem as influências e intenções referente aos textos políticos? O que os conceitos apontados acima sinalizam? Essas transformações no currículo mediante o discurso oficial hegemônico atendem a quais interesses? A partir da desmontagem dos textos (Moraes, 2003) e diante da reflexão realizada por Ferreti e Silva (2017), no atual contexto político e social do país, no qual convergiram as reformas curriculares, evidencia-se um cenário de disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio. Considera-se, no entanto, que os documentos mencionados e a forma como são apresentados centralizam a educação em interesses econômicos na perspectiva da preparação para o mundo do trabalho, por um discurso de flexibilidade do currículo, desprovido de senso crítico, para atender as demandas do mercado, de modo a priorizar o empreendedorismo como pilar para solução da crise do desemprego.

Nessa perspectiva, surge um novo ideal de ensino, pautado pelas habilidades e competências, em vista de modelar o conhecimento para os aspectos cognitivos e emocionais, como estratégia para solidificar o projeto de vida e a carreira dos estudantes. Para Silva (2019), essa nova investidura, principalmente da emergência de mobilizar os estudantes para os itinerários formativos, emerge de um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização. Portanto, considera-se que esse cenário de consolidação do discurso oficial é conflitante, pois os textos políticos e os conceitos que compõem a engrenagem curricular reduzem a formação humana e a reflexão crítica às demandas do mercado e do setor produtivo. Como nos afirma Pinto e Melo (2021), esse projeto imprime controle não somente à formação dos estudantes, mas à escola e ao seu professorado.

Portanto, como cerne dessa investigação, após ter sido realizado uma análise dos textos curriculares, compreende-se que o empreendedorismo se consolida dentro dos textos políticos, imbricado com todos os outros conceitos. Ou seja, diante de uma exacerbada influência do setor econômico dentro das escolas, com o objetivo *reformador*, percebe-se a força do mercado em

diluir a compreensão de uma educação formativa em contrapartida à uma educação pautada por novos princípios. Busca-se *innovar*, garantindo a *flexibilização do currículo*, por meio dos *itinerários formativos* e do *projeto de vida*, que preparam os alunos para o *mundo do trabalho* com aprendizagens associadas às *habilidades e competências*, de modo a mobilizar os sujeitos para o *empreendedorismo*, em vista do *protagonismo juvenil*.

Depois dessa grande retomada, o capítulo seguinte entra no objeto de estudo principal da presente pesquisa, procurando identificar como a narrativa da racionalidade empreendedora é apresentada no Referencial Curricular Gaúcho e como essa proposta curricular está associada à lógica econômica.

3 O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Este capítulo busca identificar e compreender de que forma a racionalidade neoliberal se materializa no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Para responder ao objetivo proposto, foi realizada uma análise documental que com a finalidade de entender como o RCG apresenta o empreendedorismo como proposta curricular dentro dos temas contemporâneos e transversais que perpassam todo o documento. Brevemente, será apresentada a estrutura do RCG, os princípios que regem as mudanças propostas e as impossibilidades que atentam para a consolidação de um modelo educacional que projeta a formação como inovadora, em vista de melhorar as metas de ensino e de proporcionar a formação para o mercado de trabalho.

Depois de apresentar a estrutura do RCG-EM, o segundo momento é de descrever como o empreendedorismo se torna uma estrutura fundamental para que os jovens sejam *aprendizes*, isto é, preparem-se com a escolha da carreira e busquem uma participação ativa no mundo do trabalho. Mostraremos que o empreendedorismo prioriza os interesses individuais, o planejamento do projeto de vida e o protagonismo no processo de aprendizagem. Por último, é descrita a racionalidade neoliberal subjacente à ideia de empreendedorismo dentro do RCG-EM.

3.1 O Referencial Curricular Gaúcho: panorama geral

Fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental, a presente seção apresenta elementos norteadores de análise do documento intitulado Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio. Perscrutando o próprio documento, através do olhar dos próprios autores, procura-se perceber as novas configurações curriculares e como os conhecimentos são dirigidos e formatados para a última etapa da educação básica do estado do Rio Grande do Sul. Dentro desse processo de construção, por conseguinte, delineia-se os principais elementos que constituem os objetivos do RCG-EM e como se expressa a compreensão de educação.

Inicialmente, retoma-se o que foi dito na primeira parte desta investigação: desde o Projeto de Lei 6.840/2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio. Em seguida, a mudança de curso na educação composta pela Medida Provisória 746/2016, e conseqüentemente a Lei 13.415/2016, que tornou obrigatório o Novo Ensino Médio pelo viés dos itinerários formativos e projeto de vida, demonstra-se como documentos

norteadores das mudanças posteriores. Doravante, a partir da homologação da BNCC do ensino médio e alinhados a esses documentos citados ao longo desta reflexão, o estado do Rio Grande do Sul produziu um documento intitulado Referencial Curricular Gaúcho (RCG) do Ensino Médio, aprovado em sua última versão em cinco de outubro de 2021.

O RCG-EM possui 274 páginas, composto por seis partes: a primeira introdutória; a segunda parte apresenta os fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho; a terceira parte é composta pela formação geral básica; a quarta são orientações para a implementação do ensino médio nas redes de ensino; a quinta parte redesenha o trabalho escolar a partir dos itinerários formativos; e, por último, há as orientações para a educação profissional e tecnológica. Desse modo, o RCG-EM, “[...] se traduz em um caminho a ser seguido baseado em pressupostos teóricos e práticos, consideradas as condições, as realidades em que se encontram as redes de ensino no atendimento às demandas sociais” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). Além disso, constitui-se em “[...] guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). Percebe-se que, entre as principais preocupações para a unificação de um currículo único é o atendimento às novas demandas sociais que, inicialmente, não ficam explícitas e, também, a superação do insatisfatório sistema educacional.

Percebe-se, nas páginas iniciais do RCG, a congruência e associação com outros documentos curriculares já mencionados neste estudo, como é o caso da Exposição de Motivos n.84/2016, que ao mencionar o ensino médio, destaca-o como “[...] superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016a). Como saída para essa realidade apontada anteriormente, o RCG diz conjugar esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, “[...] capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo, considerando seus desejos, suas criatividade e seus projetos de vida, para desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15).

Considerando a organização da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, grande precursor do RCG-EM, Lopes (2019) enfatiza que a proposta curricular apresentada pela BNCC não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude, pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto futuro dos jovens estudantes. Esse controle se dá, de forma enfática, por meio de metas fixadas em documentos anteriores que necessitam ser levados à risca, como, por exemplo, os dados mencionados na Exposição de Motivos MP nº 746 e os resultados do SAEB e do IDEB do

ensino médio do Brasil.

Sendo assim, de acordo com essa configuração em apontar o documento como um caminho a ser percorrido pela rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, ainda, o RCG-EM se apresenta como reflexo da situação econômica, política, social, cultural e educacional do momento histórico da sociedade gaúcha, de acordo com o contexto brasileiro e globalizatório mundial. Em poucas linhas, nota-se que o RCG tem grandes intencionalidades e procedimentos que instituem as políticas públicas educacionais, reafirmando parcerias, ditas *inovadoras*, que sustentam um discurso persuasivo e “[...] fantasmático, produzindo identidades para a escola” (Lopes, 2019, p. 73). Ainda, esse processo de construção “[...] mobiliza subjetividades e projeta a aceitação de discursos salvacionistas” (Lopes, 2019, p. 73). Por isso, esse novo currículo, engendrado pela BNCC e formatado no RCG, é constituído por um “[...] espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepção de mundo, de sociedade e de ser humano” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1567). Essas narrativas que orquestram as mudanças no currículo também “[...] se constituem nas disputas, nos conflitos gerados pela hegemonia e pelos consensos que vão sendo construídos em torno de termos, significados e práticas” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1567).

Como a finalidade de nossa análise é compreender de que forma a racionalidade neoliberal se apresenta dentro do RCG-EM, mediante a proposta de educação empreendedora, é importante destacar, a partir do próprio olhar do documento, como se deu o processo de elaboração e como o discurso oficial apresenta os argumentos para a caracterização de um documento normativo, situando os responsáveis pelas transformações do Novo Ensino Médio, a partir da compreensão do campo educacional e dos responsáveis pelas mudanças que afetam cotidianamente milhares de jovens. De antemão, o grande responsável pela construção do RCG foi o próprio Estado que, através da Secretaria de Educação (SEDUC), “[...] optou pela seleção, via edital público, de professores da rede estadual de ensino, para protagonizar a ação de redação, no ano de 2020” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16). Um dos conceitos chaves dessa reforma, já mencionado, é a palavra *protagonismo*, que novamente é mencionada, ao referir-se ao trabalho que foi realizado pelos professores. Através desse conceito, é aparentado que os professores tiveram total liberdade na construção do RCG.

Assim, para a elaboração do referido documento, de início, os professores se debruçaram na legislação e nos conceitos chaves da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e nos conceitos fundantes do Ensino Médio tais “[...] como protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, formação geral básica e itinerários formativos” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16). Nas palavras do próprio RCG, a adesão ao currículo comum de

todo território nacional demonstra que, na concepção dos entusiastas e formuladores da BNCC, a implantação e as mudanças desse currículo, “[...] corresponde a uma essencial medida para o alcance da pretendida qualidade do ensino público, bem como para a superação das desigualdades escolares que assolam o país, principalmente nos contextos sociais mais vulneráveis” (Pinto; Melo, 2021, p. 10).

Nesse viés, de acordo com Silva (2018), esse discurso apresentando como *novo* e de superação das desigualdades compõem um velho discurso e reitera finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos vinte anos. Por isso, “[...] sob a aparência de novo a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (Silva, 2018, p. 2). Diante dessa análise, o que se demonstra no RCG-EM é a reconfiguração de um projeto nacional para a educação, pincelado por palavras sedutoras e destituídas de sentido formativo.

Continuando, o RCG apresenta que a equipe de redatores, composta por professores, consultou dados das grandes regiões do território gaúcho referentes à educação. Assim, a própria equipe realizou um levantamento de demandas de itinerários formativos das áreas de conhecimento “[...] pensados pelas 299 escolas-piloto da rede estadual como experiência pedagógica” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16). Através dessa afirmação, nas palavras do próprio documento, afirma-se que o RCG-EM foi construído coletivamente e, assim, no decorrer do processo da escrita, antes de o documento ser “[...] apresentado ao Conselho Estadual de Educação do RS – CEEEd-RS — a equipe reuniu-se, em regime de trabalho colaborativo, por áreas de conhecimento, para analisar os resultados da consulta pública online realizada pela SEDUC-RS, entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16).

É interessante observar que todo o documento frisa que as alterações, sugestões e normativas foram construídas coletivamente, mas, para Saraiva, Chagas e Luce (2022), os defensores da reforma procuram legitimar as mudanças por meio de procedimentos tidos como *participativos*. Sendo assim, “[...] exemplos dessa estratégia estão nas ‘escutas’ a estudantes e educadores/as sobre a experiência das escolas-piloto, os itinerários formativos e na consulta pública sobre o Referencial Curricular Gaúcho” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 429). Para os mesmos autores, é preciso destacar que as comunidades escolares apontam para a falta de autonomia na definição dos percursos formativos e na ausência de debates, principalmente, no contexto da pandemia. Ou seja, a construção do RCG aconteceu no contexto da pandemia da COVID-19, assim, as reuniões foram realizadas de forma virtual, com o compartilhamento de arquivos e reuniões sistemáticas. Em um contexto conturbado e com um aligeirado processo,

“[...] em 18 de dezembro de 2020, o documento foi encaminhado por e-mail ao CEEed-RS que, após a apreciação, enviou a sua devolutiva à SEDUC-RS em 14 de abril de 2021” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17).

Sobre esse caminho de vai e volta do documento e do tão propalado processo *participativo*, “[...] o CEEed-RS, através da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior – CEMES, encaminhou à SEDUC-RS as contribuições ao RCGEM, na forma digital, as quais foram enviadas por 22 (vinte e duas) entidades” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17). Entre essas entidades, encontram-se as que possuem assento nesse Conselho e outras instituições parceiras, “[...] como UNCME/RS, AGPTEA, CODENE, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras inúmeras Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no RS” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17). Dessa maneira, foi solicitado, à equipe de redatores, a incorporação das sugestões e a realização dos ajustes necessários no documento, visando atender às necessidades para a elaboração dos currículos de Ensino Médio no Rio Grande do Sul abrangendo todas as redes de ensino.

Não obstante, principalmente sobre a incorporação de sugestões, Saraiva, Chagas e Luce (2022), ao analisarem uma *live* feita por dirigentes da Seduc/RS, promovida pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 2020, destacam que houve, na fala dos dirigentes, uma ampla defesa da implementação do projeto piloto do novo ensino médio. No mesmo sentido, na *live*, “[...] a coordenadora de ensino médio da Seduc-RS reforçou que as dez temáticas que estruturam os itinerários formativos nas escolas-piloto foram construídas com base nas demandas das comunidades escolares” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 429).

Nota-se uma concordância por todos os propositores da reforma, isso se dá no discurso de quem promove a política. Mas, o que se nota na prática “[...] são críticas de educadores/as em relação à ‘autonomia’ para a implementação da reforma” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 430). Reitera-se que o *protagonismo*, a *liberdade de escolha* e *autonomia dos sujeitos* cumpre uma exigência performativa dentro do documento, pois contrasta com o fato de que somente “119 das 299 escolas contarem com dois itinerários formativos, ou seja, mais da metade das instituições de ensino ofereceu apenas um percurso de formação, o que evidencia a falácia da liberdade de escolha” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 429). No geral, na análise dos autores mencionados anteriormente, destaca-se que as temáticas dos itinerários foram definidas pela Seduc sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares.

Indo além, é preciso elucidar os princípios orientadores do RCG-EM, que orientam a prática dos professores, o ensino e aprendizagem aos estudantes e as formas de difusão do conhecimento. Assim, no atual plano curricular do Rio Grande do Sul, para atingir as pretensões

colocadas, a formação de professores foi o primeiro alvo do projeto em curso. Através de uma retórica *sensível*, o documento elucida “[...] que é fundamental destacar os princípios norteadores que devem orientar a *práxis* dos professores nas suas atividades profissionais em consonância com a necessidade de formações continuadas” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20). E segue com a mesma premissa da participação, enfatizando que o RCG-EM foi pensado e elaborado a partir de princípios democráticos pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar por meio de consultas online em formulários semiestruturados e leituras do documento em elaboração. Então, como foi pensado por múltiplos sujeitos, como o próprio documento se apresenta, “[...] propõe-se a ser instrumento dinâmico, atento às mudanças e às demandas da sociedade gaúcha, colocando-se em construção permanente em consonância com a legislação vigente” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20).

Outra questão relevante, destacada pelo RCG-EM, são as constantes mudanças da sociedade contemporânea mundial marcada por profundas transformações. Essa é uma proposição dirigida, sobretudo, para indicar que os estudantes precisam se adequar ao desenvolvimento tecnológico e que tais mudanças passam pelo modo de agir, pensar e viver das pessoas. Com vistas às transformações pessoais e sociais, o RCG-EM se coloca como uma proposta emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, “[...] de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social” (Rio Grande do Sul, 2021, p.20). É um discurso dotado de atratividades, pois sinaliza que as mudanças acontecerão pelo viés da escolha e do protagonismo. Mas é um fundamento que não se sustenta tão fácil, pois a definição de padrões curriculares a nível nacional, “[...] desconsiderando as particularidades locais, seus valores e suas culturas, como também a diversidade dos sujeitos e de suas formas de vivenciar as infâncias e juventudes, reforça o desrespeito com a formação para o exercício da liberdade e da autonomia” (Pinto; Melo, 2021, p. 10).

Sobre a definição de conteúdos em vista das mudanças da sociedade contemporânea, percebe-se que, aos poucos, é mostrado, de maneira implícita, o processo de adaptação da juventude à lógica do mercado. Através de uma estratégia para proporcionar igualdade e oportunidades para a juventude, evidencia-se o detrimento do conhecimento voltado à formação humana, para dar lugar ao gerenciamento total da liberdade dos sujeitos. Isso é constatado também por Silva e Freitas (2020), que descrevem essa constante busca de incitação dos indivíduos ao alinhamento às demandas da contemporaneidade como uma ligação ao mundo neoliberal. Isso se faz pela busca por atualização, inovação e uma suposta liberdade, velada e

reguladora das ações individuais.

Antes de passar para a próxima seção, é importante apresentar, mesmo que brevemente, os princípios orientadores do RCG-EM. Assim, para o referencial, os princípios foram pensados de forma “[...] democrática pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar por meio de consultas online em formulários semiestruturados e leituras do documento em elaboração” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 20). Novamente, o texto frisa que a proposta foi gestada por todos e que através de consultas online, é possível dizer que o documento é democrático. Ainda, de acordo com um mercado flexível e com os interesses econômicos, o RCG-EM “[...] propõe-se a ser instrumento dinâmico, atento às mudanças e às demandas da sociedade gaúcha” (Rio Grande do Sul, 2021, 2021, p. 20). Essas demandas, apontadas pelo RCG-EM, dizem respeito, principalmente, pela rapidez das informações e pelas alterações no modo de agir, pensar e viver das pessoas. Nota-se, com isso, a sujeição dos parâmetros educacionais ao discurso *moderno* do ensino médio, estimulado em “[...] produzir sujeitos que assimilarão os preceitos neoliberais como um modo de vida” (Silva; Freitas, 2020, p. 1).

Ainda sobre os princípios norteadores destaca-se o protagonismo dos estudantes, conceito “[...] que significa, entre outras possibilidades, que os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 21). O conceito de protagonismo se constitui dentro do texto como um grande aporte para representar quase todos os assuntos, desde a perspectiva de pensar as mudanças para os estudantes, até as propostas de formação de professores. Ao contrário, o “[...] entusiasmo cheio de sentimento e protagonismo dos programas de educação para o trabalho do século XXI contrasta com a objetividade predatória do trabalho no período que costumamos chamar de neoliberalismo (Catini, 2020, p. 58). Nessa condição, o grande enfoque ao protagonismo, configura-se como um ilusionismo genérico em vista da mobilização dos professores e estudantes diante da escassez de trabalho digno e de propostas humanizadoras e formativas para todos os sujeitos da escola. Esse é um ponto que aprofundaremos quando falarmos de forma específica sobre o empreendedorismo.

Em resumo, os princípios norteadores são integrados pela abordagem e pela necessidade de que os professores desenvolvam atividades contextualizadas, multidisciplinares e transversais que façam sentido para o mundo do estudante, para o mundo da vida e para o campo social. Nesse processo, “[...] trabalho e educação, vida e ciência são temas convergentes e indicam que o currículo precisa preocupar-se com a formação integral e garantir que ocorram

apropriações de conhecimento – competências e habilidades” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 21). Para o bom êxito dessa proposta de referência curricular para o Ensino Médio, o RCG-EM argumenta sobre a necessidade de conexão permanente com as etapas anteriores da Educação Básica, especialmente, os anos finais do Ensino Fundamental. Isso é possível “[...] pelo alinhamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental juntamente com o currículo da Formação Geral Básica e o Projeto de Vida” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 22). De tal modo, os princípios norteadores parecem consolidar-se e ampliar-se tendo em vista o foco na formação integral dos estudantes, nas competências gerais estabelecidas na BNCC, na formação dos professores e, sobretudo, na tarefa central que o RCG-EM se põe, que os estudantes possam construir e realizar seus projetos de vida.

Os aspectos apresentados até aqui explicitaram os princípios norteadores do RCG-EM, assim como, a partir do olhar oficial, o panorama de como se deu a formatação de um documento normativo que propõe nortear o jeito de fazer educação no estado do Rio Grande do Sul. Foram feitos alguns lampejos críticos sobre a legitimação do conhecimento e dos objetivos que o RCG-EM se deixa pautar. Mas, mesmo que tenha sido breve essa retomada, percebe-se o estímulo para a implementação de um documento que pouco dialoga com as realidades emergentes, como, por exemplo, a defasagem das escolas e a não valorização do magistério.

Nesse sentido, a concepção de educação passa pela grande ênfase ao *protagonismo* dos professores e dos alunos e por uma gramática sorrateira que impõe, aos estudantes, as adequações ao neoliberalismo. Na sequência, discutiremos sobre o conceito do empreendedorismo com base em alguns autores que elucidam a força desse conceito dentro da educação, de modo a transformá-la em um grande negócio, que seja rentável e sem acesso a formação cidadã.

3.2 Empreendedorismo: um diálogo com alguns interlocutores da temática

Para compreendermos o empreendedorismo na e para a educação é preciso olhar de forma atenta para a vertente neoliberal que adentra as reformas curriculares com o objetivo de formar sujeitos guiados pela atividade econômica e pela competitividade exacerbada. Assim, nesta seção, será descrito como o empreendedorismo está vinculado ao campo educacional, de modo a ganhar relevo como projeto neoliberal. Nossa análise parte de uma revisão de literatura de seis artigos recentes que abordam a inserção do empreendedorismo na educação básica.

Com vistas a dar sustentação teórica e metodológica para o estudo, fez-se uma pesquisa na base de publicações da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e plataforma *Google Acadêmico*. Foram empregadas, como palavras-chave, *o empreendedorismo na reforma do ensino médio e empreendedorismo na educação*. Encontrou-se um grande repertório de artigos e alguns escritos em forma de dissertação sobre a temática. Nesse primeiro momento, detemo-nos em seis publicações que retomam de forma enfática a produção do conhecimento mediante o empreendedorismo. E, ao mesmo tempo, essas publicações criticam o movimento de transformação da escola, dos parâmetros curriculares e da formação dos estudantes por uma regulação normativa e sistêmica. O recorte temporal para a escolha dos artigos foi a partir de 2020, pois remontam, de forma enfática, para o empreendedorismo nas reformas educacionais.

Catini (2020) assinala em seu escrito que o protagonismo juvenil e o empreendedorismo estão no núcleo da reforma e das propostas curriculares flexíveis, além de disciplinamento para o trabalho precário. É demonstrado que os grupos empresariais consideram a escola um lugar voltado à formação de trabalhadores e trabalhadoras e deve se tornar local de trabalho dos próprios estudantes com produção e venda de serviços. É no próprio currículo que o caminho massivo de mudanças vai ocorrendo, pela flexibilidade, com destaque ao empreendedorismo. Assim, o protagonismo aparece absolutamente ligado ao “[...] empreendedorismo periférico cultural, cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos” (Catini, 2020, p. 61). Para a autora, existe uma reinvenção conceitual com uma nova roupagem que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o “*abatedouro*” da concorrência mercantil neoliberal. Dessa maneira, o ensino do empreendedorismo dentro das reformas curriculares “[...] é uma forma de gestão da pobreza, não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital” (Catini, 2020, p. 66).

Para Alves, Klaus e Loureiro (2021), nas últimas décadas, as reformas educacionais têm se baseado cada vez mais na lógica do mercado e na norma neoliberal de um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor. Esses autores frisam que existe a difusão de uma pedagogia empreendedora, informada pela racionalidade econômica neoliberal, que propaga a adoção de uma atitude empreendedora em todas as esferas da vida. Alves, Klaus e Loureiro (2021) destacam, a partir do estudo realizado, a relevância dos elementos subjetivos no processo econômico. Nessa concepção, o empreendedorismo “[...] deixa de ser um conjunto de virtudes que somente os grandes homens de negócios possuiriam e passa a ser um modelo de comportamento extensível a todos, de modo que deveria ser perseguido não só nos negócios,

mas em todos os aspectos da vida” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 5). Concordamos com os autores, pois os documentos curriculares divulgam que todos tem um potencial empreendedor, basta exercitar as capacidades e buscar as melhores oportunidades de protagonismo e de realização pessoal.

Outro artigo escrito por Carmo *et al.* (2021) aborda a vertente neoliberal dos discursos do empreendedorismo e sua função de camuflagem da realidade das relações entre trabalho e capital. É um texto provocador porque esclarece aos poucos a concepção de empreendedorismo subjacente aos discursos pautados por um viés neoliberal e com estímulo à competição. Dessa maneira, os autores destacam que “[...] o empreendedorismo é considerado uma estratégia do capitalismo, cujo discurso posiciona o empreendedor como um agente de crescimento econômico e de mudança social” (Carmo *et al.* 2021, p. 23). Nota-se, com isso, em convergência com os textos anteriores, que o empreendedorismo se apresenta como uma saída para a crise do desemprego e para o desenvolvimento, sobretudo pautado pela responsabilidade e desempenho individual. Assim, Carmo *et al.* (2021) destacam que os discursos do empreendedorismo funcionam como referência para a construção de identidades alinhadas a essa ideologia, evidenciando quais padrões de comportamento e de ação são aceitos.

Com uma crítica relacionada ao projeto de vida e ao empreendedorismo no novo ensino médio, Bernardes e Voigt (2022) apontam que, nos documentos curriculares, há uma relação entre o componente curricular projeto de vida e o conceito de empreendedorismo, o que configura, assim, um sintoma que se manifesta a partir de uma lógica neoliberal de projeto construtivista de sujeito e empresa de si. Como vimos na análise realizada anteriormente, o projeto de vida é uma das grandes normativas da Lei nº 13.415/2017 e, também, da BNCC. Mas, de acordo com Bernardes e Voigt (2022), o que a reforma induz é à formação do jovem como empresa, e isso se dá, por um projeto de vida por meio de narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos jovens. Há uma espécie de promulgação do indivíduo empresa,

“[...] através da norma da concorrência que se universaliza de forma maciça, ultrapassa as fronteiras do Estado e invade os indivíduos e sua relação consigo mesmo, na sua forma de ser e sentir – o ser humano se torna extensão disto tudo” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 5).

Convergindo de certa forma com os artigos já apresentados, o estudo recente de Fávero, Vieira e Estormovski (2022) problematiza o papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. Esse texto é de suma relevância, porque os autores dialogam com pesquisadores

da área da educação para demonstrar que, no Brasil, há um empresariamento da escola. Com as mudanças impostas, principalmente ao trabalho dos professores, “[...] o papel educativo da escola é reduzido a um produto de troca, imbuído de objetivos direcionados ao mercado de trabalho” (Fávero; Vieiro; Estormovski, 2022, p. 3). Sendo assim, para os autores, o professor deixa de ser referenciado como o mestre/educador, como o mediador de um processo formativo humano, para se tornar um colaborador, um profissional que reduz sua intelectualidade à reprodução daquilo que o mercado conceitua como necessário para seus alunos. Essas mudanças são provocadas pelo acirramento do neoliberalismo e pelas reformas que visam somente a produção de saberes técnicos.

A nossa opção foi em trazer escritos que relacionassem, em seu bojo, o empreendedorismo ao neoliberalismo, com destaque aos três últimos anos, de forma que nos fosse proporcionada uma visão geral da produção científica que se atém na reflexão e na crítica à educação para o empreendedorismo. Dessa maneira, Amorim, Moda e Mevis (2021) se perguntam se o empreendedorismo é uma forma de americanismo contemporâneo. O argumento preponderante da análise é de que a concepção de empresário-de-si seria uma forma neoliberal de viver, com consequências de dominação e exploração nas sociedades contemporâneas. Segundo os autores, a educação tem sido um campo fértil para a propagação do empreendedorismo, sobretudo a partir da homologação do documento Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, “no qual o empreendedorismo aparece como eixo temático dos itinerários formativos para esta etapa de ensino, sua inclusão na rede pública de ensino vem se dando de forma mais evidente e com abrangência nacional” (Amorim; Moda; Mevis, 2021, p.12). Por conseguinte, educa-se a sociedade, em seu conjunto, a agir como sujeitos empreendedores, sendo a educação um campo fértil para essa difusão.

Objetivamos nesses seis artigos, mesmo que brevemente, demonstrar que a educação como um campo de formação humana tem se tornado palco do neoliberalismo que atua em favor do empreendedorismo. A imbricação dessa racionalidade neoliberal atua de forma incisiva nas mudanças curriculares, no estímulo ao aluno com foco na inovação, no protagonismo, motivação, competitividade e pela responsabilidade em decisões individuais e controladas pela farsa do slogan de que o *futuro dos jovens está em suas próprias mãos*. Nos escritos acima, percebe-se fortemente a relação entre a lógica de adequação ao mercado, como estratégia para superação do desemprego e da crise econômica. Mas, ao mesmo tempo, nota-se a propagação de um ideal produtivista e meritocrático de educação, vinculado à flexibilidade, à empregabilidade e ao direcionamento da educação escolar e à formação dos professores, pelo

viés calculista e estratégico. E por uma promessa de que, com o desenvolvimento e exercício das habilidades e competências empreendedoras, todos obterão sucesso na vida profissional e pessoal. Diante dessa reflexão, nosso objetivo a seguir é perceber como se evidencia o empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho e como o neoliberalismo se sustenta e propaga uma educação reguladora e formadora de sujeitos adaptáveis ao mercado.

3.3 O empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho¹¹

Considerando o objetivo da pesquisa em compreender a racionalidade neoliberal que coloniza as políticas educacionais pelo empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho, é necessário perscrutar de forma objetiva a propagação do próprio documento, procurando entender as nuances que se apresentam como transformadoras da realidade educacional. Como o RCG foi construído com base na BNCC, é importante voltar aos meandros que constituem a originalidade da temática. Assim, a própria Base Nacional para o Ensino Médio destaca que é preciso “[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” (Brasil, 2018e, p. 466). E continua destacando a viabilidade da criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros. É importante perceber que, ao mencionar a promoção do empreendedorismo, ressalta-se, entre as atitudes, a assunção de riscos que, em outras palavras, é a responsabilidade pelo futuro, descolada de políticas públicas e da realidade social emergente.

Seguindo, a BNCC elenca que o empreendedorismo deve ser um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos e deve favorecer o protagonismo juvenil, entendido como aquisição de conhecimentos de diferentes áreas “[...] voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018e, p. 479). Nesse sentido, o empreendedorismo faz parte das competências gerais e é de responsabilidade de uma área específica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pertencente a categoria trabalho “[...] consoante às transformações na sociedade especialmente em razão do uso de novas tecnologias”

¹¹ Esse tópico da presente dissertação tem um diálogo direto com a pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa políticas curriculares para o ensino médio, que derivou do artigo sob o título *A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica a falaciosa narrativa da empregabilidade e superação das desigualdades*. O artigo escrito por Fávero, Tonieto, Centenaro, Belenzier, Bukowski e Santos (2022) foi submetido à revista Educação, Ciência e Cultura. Nele, indica-se que a lógica do empreendedorismo empregada no RCG está alinhada à Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio, consistindo em uma proposta formativa enraizada na responsabilização dos sujeitos. Além disso, nele, é apontada a falaciosa retórica criada em torno dos conceitos de protagonismo estudantil, projeto de vida e empreendedorismo como promessa de sucesso, empregabilidade e superação das desigualdades.

(Brasil, 2018e, p. 568). Ainda, se “[...] observa que há transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho” (Brasil, 2018e, p. 568). Ou seja, a própria BNCC vai afirmando a relação entre a formação empreendedora com as exigências do mundo do trabalho. Assim, a BNCC objetiva que

“[...] há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial” (Brasil, 2018e, p. 568).

Reconhecendo a condução da educação, que conduz os sujeitos a processos de aprendizagens mediante o empreendedorismo, para Silva e Freitas (2020), a escolarização, sobretudo de crianças e jovens, no Brasil, tem se mostrado, no processo de consolidação da governabilidade neoliberal em nosso país, como mais um elemento formador de sujeitos adaptáveis ao consumo, à competição, à flexibilidade, ao empreendedorismo. Assim, as práticas discursivas neoliberais vão preponderando uma suposta autonomia e liberdade nas próprias decisões. Além do mais, o empreendedorismo é associado à competência que confere “[...] identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018e, p. 577). Outro discurso referente às mudanças na educação, pelo viés empreendedor, está aplicada à habilidade de “[...] analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade” para o exercício da “[...] cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade” (Brasil, 2018e, p. 577). Essa proposta será um dos pilares de sustentação da construção e consolidação do Referencial Curricular Gaúcho-EM.

Com esses referenciais, a definição do RCG-EM não apresenta tantas novidades quanto ao empreendedorismo, que articulada à BNCC, trata o empreendedorismo como lugar de mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para formação de organizações com variados propósitos voltados ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços. O quadro a seguir apresenta como o RCG-EM retoma as ideias centrais da BNCC e *inova* com a definição de *educação empreendedora*, destacando a articulação entre os dois documentos.

Quadro 3 — Definição de educação empreendedora apresentada no RCG.

Documento	Objetivo	Para quê?	Com o amparo da Lei nº 15.410/2019	Como?	Forma de concretização?
RCG	Colaborar para o desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens.	Favorecer assim o protagonismo juvenil de modo a preparar os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho, mostrando as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras.	Com as seguintes definições: Entende-se por empreendedorismo o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida. Entende-se por cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização de comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores. Entende-se por prática empreendedora iniciativas ou experiências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo.	Como aquele que propicia ao estudante, pelas metodologias ativas, a possibilidade de resolver problemas de ordem prático-social.	Pode concretizar-se com a inserção de conteúdos contextualizados que assegurem aos estudantes, futuros profissionais, o modelo de pensamento empreendedor, a fim de desenvolver as habilidades para gestão direcionada na solução de problemas, entre outras. Para tanto, a educação assume um caráter norteador e transformador, fazendo com que as pessoas desenvolvam habilidades voltadas à superação de desafios e avanço de instinto inovador e ousado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCG.

Nessa apresentação do empreendedorismo no RCG, percebe-se que o objetivo primeiro passa pelo desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens. Ou seja, por mais que a ênfase sugira o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a palavra *produção* não está inserida de forma ocasional, tem uma estreita relação com a disseminação da “governabilidade neoliberal” (Silva; Freitas, 2020, p. 13), que emerge como mecanismo de conformidade e legitimidade. Em seguida, o texto regula o ensino para o protagonismo juvenil de modo a preparar os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho. Isso demonstra “[...] um discurso que aproxima a escola da empresa, as instituições são remodeladas conforme critérios comerciais e encorajadas a disseminar o empreendedorismo entre os estudantes” (Silva; Freitas, 2020, p. 15). Ou seja, o pressuposto neoliberal é formar sujeitos aptos a continuar o jogo neoliberal.

Para Silva e Freitas (2020), a vida dos estudantes e dos professores passa a ser atravessada por uma governabilidade neoliberal, que significa a criação de sujeitos guiados por comportamentos econômicos que vão produzir rendimento. Não obstante, é apontada as metodologias ativas consoante às metodologias empreendedoras, que exigem do estudante comportamento proativo o estabelecimento de metas e planejamentos para a execução de soluções. Além disso, a forma de concretização se dá pelo pensamento empreendedor e pelo desenvolvimento de habilidades para gestão e superação de desafios.

Ao olharmos para os escritos de Fernando Dolabela (2008), um dos grandes nomes e mentores do empreendedorismo na educação brasileira, é possível perceber o entrelaçamento dos conceitos de uma educação empreendedora, com uma “metodologia inovadora” (Dolabela, 2008, p. 12). Para o mesmo pensador, é preciso disseminar a cultura empreendedora desde a educação infantil, isto é, uma cultura que sinalize positivamente para valores empreendedores que priorizem a geração e distribuição de riquezas, a inovação e a cidadania. Para o referido autor, “[...] o ser empreendedor não é somente uma questão de acúmulo de conhecimento, mas a introjeção de valores, atitudes, comportamentos” (Dolabela, 2008, p. 60), que se pauta “[...] pelas formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para atividades em que o risco, a capacidade de inovar, perseverar e de conviver com a incerteza são elementos indispensáveis” (Dolabela, 2008, p. 60). São definições que se assemelham fortemente à proposta da BNCC e do RCG, inclusive em relação às intencionalidades. Nessa perspectiva, segue mais um quadro que apresenta o *modelo de educação empreendedora no RGC*.

Quadro 4 — Modelo de educação empreendedora no RCG.

Modelo	Caraterísticas	Justificativa	Metodologia	Desafios
A educação empreendedora na escola pode concretizar-se com a inserção de conteúdos contextualizados que assegurem aos estudantes, futuros profissionais, o modelo de pensamento empreendedor, a fim de desenvolver as habilidades para gestão direcionada na solução de problemas, entre outras.	Esse modelo de ensino tem no educando a peça-chave da aprendizagem, colocando-o como protagonista do processo de ensino. O estudante passa a pesquisar, analisar e planejar ações a serem desenvolvidas na escola ou na vida pessoal. No Ensino Médio, propõe-se o ensino de empreendedorismo objetivando proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de qualidades pessoais, como a criatividade, a iniciativa e a independência.	A inclusão do empreendedorismo como um dos quatro eixos estruturantes para a construção dos itinerários formativos no currículo do Ensino Médio, junto com a investigação científica, os processos criativos, a mediação e a intervenção sociocultural, faz com que se tenha a prática do empreendedorismo aliada à educação, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, como o altruísmo, a empatia e a capacidade de resolução de problemas, reforçando a necessidade de se ampliar a conexão da sociedade com a escola.	A prática empreendedora pode ocorrer na escola pela exploração de metodologias ativas.	Mediar os objetos de aprendizagem constituem-se em desafios para que os estudantes se preparem para o mundo globalizado do trabalho, que cada vez mais está em constante mudança.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCG.

Nesse quadro acima, a grande ênfase se dá em uma educação empreendedora que fomenta a inserção de conteúdos e práticas capazes de exercitar o pensamento para o desenvolvimento de habilidades que contemplem todas as esferas da vida. Sempre é colocado, como pressuposto, as mudanças de época e os novos tempos que exigem novos conhecimentos, como, por exemplo, habilidades para gestão, direcionadas para a solução de problemas. Novamente, coloca-se como chave o protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem como caminho para o sucesso pessoal e profissional. Sugere-se o desenvolvimento de qualidades pessoais, como a criatividade, a iniciativa e a independência. Tais qualidades têm grande semelhança com as “características do empreendedor” apresentadas por Dolabela (2018), tais como: perseverança, iniciativa, protagonismo, criatividade, tolerância

a riscos moderados, rebeldia a padrões impostos, trabalho realizado sozinho, porque o processo visionário é individual.

A forma como pode ocorrer a prática empreendedora na escola é apresentada de forma superficial e genérica, pela exploração das metodologias ativas, sem muitas explicações, evidencia-se uma metodologia baseada no comportamento e nas atitudes. Assim, como desafio estruturante para os jovens, fica evidente que é preciso mediar os objetos de aprendizagem em preparação para o mundo globalizado, em constante mudança. Dessa forma, a pedagogia empreendedora desenvolvida por Dolabela (2008) destaca a importância do saber útil ao empreendedor, que diz respeito também à capacidade de representar a realidade de forma diferenciada e ao grau de congruência entre o seu próprio eu e a realidade individualmente construída. Nota-se, contudo, a lógica neoliberalista, porque o aluno-empreendedor é curvado à sua própria sorte, à capacidade de adaptabilidade, à construção da realidade individual e à representação do mundo, como forma para obter êxito.

Quadro 5 — Itinerários formativos proposto pelo RCG cuja área se concentra no empreendedorismo: características gerais.

Empreendedorismo	Flexibilidade curricular	Estudantes
Estímulo para desenvolver projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecer a autonomia e o protagonismo.	Os IFs devem se relacionar ao componente curricular Projeto de Vida com o objetivo de contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens.	Os estudantes são desafiados e estimulados - por meio de práticas e vivências pedagógicas - ao desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras, à proatividade e à autoconfiança para que a educação do Rio Grande do Sul seja de desenvolvimento humano integral.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCG.

O quadro que especifica as características gerais dos itinerários formativos proposto pelo RCG, cuja área se concentra no empreendedorismo, conceitua-o como estímulo para desenvolver projetos pessoais e produtivos alinhados ao projeto de vida dos estudantes, na busca por fortalecer a autonomia e o protagonismo. Nota-se, de todas as maneiras, o distanciamento entre o tema e o meio socioeconômico que o aluno está inserido. Dessa forma, toda responsabilidade recai em habilidades que melhorem o desempenho para o mundo do trabalho. Também é possível considerar que a implantação nos currículos de uma educação empreendedora é apontada, sobretudo, para a promoção da empregabilidade e, conseqüentemente, para a promoção das desigualdades escolares e sociais.

Por isso, concordamos com Furtado e Silva (2020), que, ao refletirem sobre os itinerários formativos, destacam que a escola, doravante, poderá contribuir para manter e reproduzir, em escala ainda maior, essa estrutura que legitima as desigualdades, por meio da distribuição de maneira desigual do capital cultural entre os grupos, posto que, com a limitação das escolhas pelos itinerários, nem todos os estudantes terão acesso a todos os conteúdos. Com a reforma do ensino médio e com a imposição de itinerários distantes da realidade educacional e em busca de potencializar práticas e pensamentos empreendedores, o próprio texto da reforma e do RCG, “[...] vai secundarizando campos de conhecimentos impreteríveis para a humanização dos discentes, como a sociologia, a filosofia, a arte e a educação física” (Silva; Furtado, 2020, p. 167). Ao mesmo tempo que esses conhecimentos são descartados, secundariza-se o ensino para a proatividade e a autoconfiança em uma perspectiva produtiva e econômica.

Quadro 6 — Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados ao Eixo Estruturante: Empreendedorismo.

Área de linguagens e suas tecnologias	Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos.	Conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.	Desenvolver projetos pessoais ou produtivas articuladas com o projeto de vida.
Área de matemática e suas tecnologias	Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos.	Conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.	Desenvolver projetos pessoais ou produtivas articuladas com o projeto de vida.
Área de ciências da natureza e suas tecnologias	Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos.	Conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.	Desenvolver projetos pessoais ou produtivas articuladas com o projeto de vida.
Área de ciências humanas e sociais aplicadas	Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos.	Conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo em âmbito local, regional, nacional e/ ou global.	Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no RCG.

Todas as habilidades específicas dos itinerários formativos associados ao eixo estruturante de empreendedorismo, nas quatro áreas do conhecimento, apontam para a

concretização de projetos pessoais ou produtivos e articulados com o projeto de vida. Para Silva (2019), a perspectiva de uma educação individualizada vai dimensionando a competição entre os sujeitos e constituindo uma nova gramática para o ensino médio brasileiro. São estratégias sob a premissa que o currículo escolar se tornará mais atraente e que a escola atenderá todas as demandas dos jovens. Assim, “[...] essa flexibilização possibilita aos professores a experimentação de outras atividades educativo-pedagógicas, nas quais devem predominar o protagonismo do estudante, condição fundamental à implementação do Ensino Médio” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 196).

Ao mesmo tempo que o documento pauta o estudante como o sujeito principal das mudanças, “[...] prevê, igualmente, a oferta de atividades diferenciadas que, alinhadas a essa arquitetura, podem ser realizadas pela escola e na escola” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 196). O que o documento não deixa explícito é a realidade real das escolas, seus múltiplos problemas, a falta de valorização profissional dos professores e espaços públicos sem o mínimo de investimentos do estado.

Outro ponto que merece atenção é a parceria com entidades “[...] para a efetivação das experiências, sugere-se que as redes de ensino efetivem parcerias com empresas dos diversos setores econômicos, sociais e culturais” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 201). A intenção primeira do documento é garantir a promoção de *oportunidades*, oficinas de educação empreendedora e a urgência que os estudantes desenvolvam capacidades para o mundo dos negócios. Assim, dentre as competências a serem desenvolvidas nos estudantes, “[...] destaca-se a compreensão do mercado de trabalho e do mundo do trabalho como projeto de vida, o reconhecimento das atitudes empreendedoras para sua vida e o desenvolvimento de planejamentos de vida e de carreira” (Silva, 2019, p. 103). Ainda, o RGC destaca que as instituições de ensino devem realizar diagnósticos prévios de suas necessidades para que possam incluir, no seu projeto político-pedagógico, quais ações necessitam de ajuda externa e, desse modo, viabilizar as parcerias.

Percebe-se que a escola vai perdendo sua autonomia através da intensificação de outros atores que adentram o ensino público com o objetivo de implantar instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes. Dessa maneira, um olhar atento ao conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho, aprovado pelo CEEed-RS em outubro de 2021, “[...] evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 438).

3.4 A força do empreendedorismo sustentado pela racionalidade neoliberal

Na seção anterior discutimos, a partir do RGC, de que forma o empreendedorismo se insere como uma proposta de educação que procura promover a mudança, o protagonismo dos estudantes, a flexibilidade curricular e a gestão da aprendizagem por meio de propostas individualistas e competitivas. Emergem, desse panorama a retórica da qualidade educacional, o aligeiramento em transformar o currículo por meio das demandas contemporâneas e a preparação dos jovens para as oportunidades econômicas. A partir desse projeto de educação, o desafio agora é entender, a partir de Dardot e Laval (2016) e de Laval (2004), a racionalidade neoliberal subjacente à proposta do empreendedorismo.

Dardot e Laval (2016) explicitam que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica, mas um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. No que tange à educação, existe uma demanda crescente de reformas trazidas e provocadas pelo neoliberalismo assimilável a um mercado competitivo, por isso, a argumentação da ideologia neoliberal contesta a qualidade da educação ofertada em grande parte das escolas públicas, seus conteúdos e métodos, de modo a tomar como *evidência* os números das avaliações nacionais no que se refere ao baixo desempenho obtido pelos estudantes brasileiros. Por outro lado, é projetada uma escola pautada em uma retórica da *inovação* pedagógica pelos meandros da concorrência, da produtividade e da eficácia.

Naquilo que se anuncia como mudanças na educação, consolida-se pelo autofortalecimento e radicalização do neoliberalismo que atua fortemente “[...] no âmbito da concorrência interindividual e define novos modos de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 9). Isto posto, os autores conceituam essa força propulsora, fundamentalmente, como uma racionalidade que estrutura não apenas a vida dos governantes, mas dos governados. Assim, “[...] a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Por isso, essa forma de conceber a vida se torna um grande alicerce para fundamentar o empreendedorismo na educação que, ligado ao âmbito empresarial, reafirma a luta econômica uns contra os outros.

Por conta da normatização gerida por esse novo modelo que adentra, de forma intensa, à escola pública por meio de políticas neoliberais que regulamentam a própria instituição escolar, fica evidenciado “[...] que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos, ele também produz certos tipos de relações, certas maneiras de viver, certas

subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Por isso as reformas educacionais são tão propaladas dentro de um contexto que preconiza a lógica gerencialista aos professores e a eficácia do rendimento dos estudantes, porque o neoliberalismo “[...] ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Diante dessa afirmação, é possível dizer que “[...] o sistema de normas derivado do neoliberalismo, mais que engendrar uma concepção econômica e um tipo de intervenção estatal, passou a operar a nível individual, tomando as condutas dos sujeitos, como algo privilegiado” (Silva, 2019, p. 14).

Do ponto de vista dos documentos curriculares, esse cenário de mudanças com o imperativo do protagonismo juvenil, para Silva (2019), potencializa uma concepção de formação com práticas *inovadoras* que visam fabricar o desejo de conquistar e a alegria de criar. Na medida que a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e o RCG focalizam o ensino em conhecimentos técnicos e em saberes úteis ao mercado, bem como “[...] pela interpelação das instituições educacionais a manterem uma aproximação com empresas, estabelecendo parcerias e colaborações diversas, se evidencia um outro sentido de educação, a partir do neoliberalismo” (Silva, 2019, p. 47). Concernente com essa ideia, Silva e Freitas (2020) aferem que os próprios documentos normativos se tornam um dispositivo necessário para o funcionamento do neoliberalismo, com práticas discursivas alinhadas a esse modo de ser, pensar e agir.

A racionalidade subjacente à ideia de empreendedorismo, “[...] equivale a privilegiar a relação mercantil como modelo de toda relação social” (Dardot; Laval, 2016, p. 23). A intencionalidade que influencia as reformas educacionais vai normatizando os modos de vida e os padrões de comportamento, por isso, quando o RCG propõe uma educação empreendedora, um dos objetivos é disseminar a mentalidade empresarial sob todos os estudantes. Dentro dessa ótica, para o progresso econômico, é necessário “[...] um indivíduo que inova, recombina de maneiras inéditas os fatores de produção, inventando novas técnicas, novas formas de organização do processo produtivo” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 4). Assim, o empreendedor não é apenas um sujeito do processo econômico, pois “[...] todos teriam dentro de si um potencial empreendedor, o qual estaria apenas esperando pelas ocasiões propícias para se manifestar” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 5). Nesse sentido, os mesmos autores consideram que essas ocasiões seriam fornecidas pelo mercado, que teria papel formativo para o sujeito empresarial.

O RCG, ao sugerir a aquisição de conhecimentos para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, acaba fortalecendo a colonização da racionalidade

neoliberal nos documentos curriculares. Tendo em vista as especificidades desse objetivo e as mudanças gerais que competem ao currículo escolar com a reforma do ensino médio, percebe-se o alinhamento à racionalidade econômica, com um imperativo reformista, voltado para o sucesso e com a dinâmica do *poder de escolha*, principalmente, ao referir-se aos itinerários formativos. Do mesmo modo, isso acontece com essas mudanças na organização curricular que têm em vista a individualização dos percursos formativos (Silva, 2019), a partir da escolha e dos interesses dos indivíduos, assim sendo, tem-se, como objetivo, as condições de empregabilidade. Mas, dentro dessa lógica de educação, o neoliberalismo incita os sujeitos ao investimento de si mesmos “[...] como modo de prevenir possíveis perigos em suas trajetórias de vida” (Silva; Freitas, 2020, p. 5).

Nesse viés, o percurso formativo, pensado da maneira neoliberal “[...] produz uma sociedade espelhada no modelo-empresa, cuja lógica está pautada no investimento perene no capital humano, na competitividade, na liberdade e na (hiper) responsabilidade individual” (Silva; Freitas, 2020, p. 5). A educação, nesse contexto, tem relevância constituída pelo emaranhado de objetivos que atendem aos interesses do mercado, como contributo para a formação da força de trabalho. Nesse sentido, “[...] interessam ao neoliberalismo, desde o momento em que a competitividade é a propulsora do mercado, às práticas discursivas escolares que enaltecem a ideia de uma formação educacional constante e inacabada” (Silva; Freitas, 2020, p. 6). Como descrito anteriormente, o sujeito nunca será suficientemente instruído e capacitado, por isso “[...] a busca por atualização, inovação e a uma suposta liberdade ligam os indivíduos ao mundo neoliberal” (Silva; Freitas, 2020, p. 6), por processos que devem ser ensinados, sobremaneira do espaço escolar.

Referindo-se ao marco conceitual do neoliberalismo subjacente à concorrência, Dardot e Laval (2016) destacam que a grande virada do neoliberalismo acontece mediante a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção. Os autores consideram que “[...] a estratégia neoliberal é entendida como um conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder, visando à instauração de novas condições políticas, a modificação de regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (Dardot; Laval, 2016, p. 191). Portanto, a grande onda neoliberal transforma a escola assimilável ao mercado pela produção de serviços educativos sob a lógica do rendimento.

Em tais condições, a colonização das políticas educacionais mediante a racionalidade neoliberal, por meio da proposta de educação empreendedora, é uma das facetas que acontece em forma de “[...] técnicas e dispositivos de disciplina, isto é, de sistemas de coação, tanto

econômicos como sociais, cuja função é obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 193). Essa definição neoliberal de educação “[...] eleva o individualismo e a competitividade encaradas pelos formuladores da ideia de empreendedor como natural ao ser humano” (Duque, 2022, p. 83). Desse modo, reformar a educação com base nas ações em processos produtivos alavanca a responsabilização individual e o indivíduo a tornar-se o único responsável por seu destino, de modo que “[...] a sociedade não lhe deve mais nada, em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência” (Dardot; Laval, 2016, p. 213).

Essa combinação perversa em colocar apenas no sujeito a responsabilidade por seu futuro tira, das políticas públicas, a obrigatoriedade em oferecer serviços de qualidade, de inclusão social e de uma educação humanizadora. Sendo assim, as mudanças políticas que refletem a força do neoliberalismo na educação, notadamente, visam o protagonismo e a criação de empreendimentos pessoais. Entende-se, dessa forma, “[...] que o empreendedorismo consiste em uma ideologia depositária de uma racionalidade neoliberal, cuja forma de disseminação por meio de discursos, imperativos e normas de conduta, acaba por naturalizar sua forma de dominação” (Carmo *et al.* 2021, p. 19).

Dentro dessa ótica, a vertente neoliberal se sustenta nos “[...] discursos do empreendedorismo como camuflagem da realidade nas relações entre trabalho e capital” (Carmo *et al.* 2021, p. 19). Por isso, a regulação neoliberal transforma “[...] a vida em uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 213).

A formação dos jovens centrada na intensificação para o mercado de trabalho faz entender “[...] que se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito” (Dardot; Laval, 2016, p. 150). Por conseguinte, é possível aferir “[...] que a cultura da empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola” (Dardot; Laval, 2016, p. 151).

Assim, os valores mercantis passam a ter implicações no currículo, no cotidiano escolar e no gerenciamento da aprendizagem. Ainda, o que é preciso sublinhar aqui é que “[...] a valorização do empreendedorismo e a ideia de que essa faculdade só pode se formar no meio mercantil são partes interessadas na redefinição do sujeito referencial da racionalidade neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 151).

A submissão da educação à lógica de mercado, as reformas educacionais entrelaçadas aos processos produtivos contemporâneos e à formação flexível e profissional atendem a função específica “[...] da faculdade empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 151). Mas, dentro desse contexto, a interferência do neoliberalismo fragmenta o conhecimento, tornando-o uma mercadoria no que se refere à preparação para o mundo do trabalho. Fica camuflado, em todo esse processo, a precarização “[...] que atribui ao empreendedor uma posição oposta à do mercado de trabalho formal assalariado, e enxerga este como opressor da criatividade e da autonomia do indivíduo” (Carmo *et al.* 2021, p. 24). É lícito supor que, por meio desses mecanismos, surgem novos valores alimentados pelos indivíduos empreendedores e, assim, “[...] todos os problemas são solucionáveis dentro do “espírito da gestão” e da “atitude” gerencial” (Dardot; Laval, 2016, p. 154). É saber explorar as oportunidades, inovar, viver sob o risco, construir empreendimentos e viver o *protagonismo*.

Não podemos esquecer, todavia, que a interiorização do cálculo, da competição e do interesse individual “[...] demonstra o poder da racionalidade neoliberal que deve-se à instauração de situações que forcem os indivíduos a funcionarem de acordo com os termos do jogo imposto por ela” (Carmo *et al.* 2021, p. 25). Para os mesmos autores, o empreendedor de si é um sujeito formado para ganhar, para ser bem-sucedido. É o homem da competição e do desempenho.

Entretanto, “[...] a empresa de si tem duas faces: de um lado, o rosto triunfante do sucesso sem pudor e, de outro, o rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontroláveis e das técnicas de renormalização”. É obrigatório, “[...] dentro da racionalidade neoliberal a adaptação dos indivíduos seguidamente, como uma prática disciplinar que se impõe como um dado de fato, uma realidade diante da qual não se pode fazer nada, a não ser adaptar-se” (Dardot; Laval, 2016, p. 234).

Portanto, nessa última parte da reflexão, percebe-se, por vários ângulos, que a linguagem do mercado adentra as políticas educacionais e atua como propulsora de um currículo flexível e com metodologias para aumentar a atratividade dos jovens. No discurso oficial do RCG, perante o empreendedorismo, nota-se efusivamente que a racionalidade neoliberal atua como um contínuo processo de formação para a empregabilidade.

Não somos contra o emprego ou a garantia de uma formação integral que fomente bons sujeitos para atuar de forma cidadã e democrática nos diversos contextos sociais, mas a radicalidade com que atua a racionalidade neoliberal desqualifica o espaço educativo por

discursos dotados de um diagnóstico errôneo e interesseiro, além de subjugar o trabalho dos professores e a autonomia. Além disso, não são apontados os reais problemas da educação brasileira, como, por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas, a formação inadequada aos professores e de salários dignos aos que atuam diariamente na realidade escolar.

4 A FALÁCIA DO EMPREENDEDORISMO

Neste último capítulo, deteremo-nos em retomar algumas ideias gerais da análise documental, principalmente ao RCG, para podermos aferir o quanto o empreendedorismo, vinculado aos preceitos neoliberais, desenvolve sujeitos tutelados pela engrenagem mercadológica. Problematizamos a ideia central do capítulo, cotejando a escrita que foi realizada anteriormente, de modo a explicitar o quanto a racionalidade neoliberal induz e regula as políticas educacionais e formata o comportamento dos sujeitos mediante a sedução falaciosa do empreendedorismo. Nesse sentido, destacamos, de forma específica, a intervenção do empresariado na educação, principalmente na reforma do ensino médio e na forma como as políticas educacionais passam a ser alinhadas ao *modus operandi* do mundo empresarial. Além de apresentar uma crítica à falácia do empreendedorismo, apontaremos caminhos de enfrentamento à racionalidade neoliberal na educação. Para constituir a argumentação do capítulo, além dos autores já citados anteriormente, nos ajudarão na reflexão, Freitas (2018), Campos e Soeiro (2016), Duque (2022) e Martins (2016).

4.1 Quando o empreendedorismo se torna um discurso falacioso

Considerando os aspectos apontados e a análise realizada até aqui, compreende-se que a racionalidade neoliberal vai regulando a política educacional e formando sujeitos tutelados pela engrenagem do mercado. Ao que se refere à predominância de diversos documentos norteadores da construção da Reforma do Ensino Médio, este capítulo tem por objetivo principal apontar possíveis caminhos de enfrentamento à racionalidade neoliberal. Em primeiro lugar, o texto se detém em apontar o discurso falacioso do empreendedorismo.

Em estudo recente, Campos e Soeiro (2016) realizam uma longa discussão sobre o verniz do discurso empreendedor que, por meio de uma narrativa eloquente, constitui uma visão de mundo e mobiliza os sujeitos para atividades ilusórias. Ao criar estratégias para atender às determinações do mercado, consoante ao contexto econômico, em vista de gerar consensos, o empreendedorismo pauta a vida e o direcionamento da educação. Em segundo lugar, a partir da contextualização da reforma do Ensino Médio realizada até aqui, ao constatar um projeto político econômico desigual associado às mudanças curriculares, buscaremos apresentar princípios norteadores para a formação dos estudantes do Ensino Médio, enfrentando a racionalidade neoliberal. Para isso, apresentaremos aspectos relevantes em defesa das humanidades, em defesa da escola, da valorização dos professores e, sobretudo, do direito à educação de qualidade.

O discurso do empreendedorismo, ao direcionar a educação e a aprendizagem para o desenvolvimento das forças produtivas, acaba adequando os processos de formação para interesses ligados ao mercado de trabalho. Sendo assim, a predominância de uma educação marcada pelo viés neoliberal, com a justificativa estratégica de combater o desemprego, materializa-se através de discursos de formatação do currículo, em consequência da regulação das políticas curriculares, tornando o ambiente escolar palco de manutenção da deficitária formação dos estudantes. Assim, “[...] a narrativa do empreendedorismo se está a espalhar por todos os domínios da vida social, dos discursos sobre o emprego às condicionalidades impostas nas políticas sociais, dos currículos das escolas às conversas de café” (Campos; Soeiro, 2016, p. 8).

O que Campos e Soeiro (2016) abordam nos seus estudos se faz sentir nas proposições indicadas na recente reforma do Ensino Médio induzida e influenciada pelos setores empresariais. A reforma do ensino médio estimula os estudantes para serem mais *proativos*, *inovadores*, *flexíveis* e que se adaptem aos riscos e necessidades inerentes à sociedade capitalista. Não obstante, os mesmos autores da reforma caracterizam o saber a partir das habilidades e competências empreendedoras. Demonstram, assim, que a responsabilidade social está em cada indivíduo, sem contar com a conjuntura de desvalorização da educação e dos meandros que pretendem adaptar a formação à mão de obra. Dessa maneira, compreende-se que “[...] os empreendedores de palco vendem palestras e enchem salas de congressos, com um discurso que está normalmente mais próximo do de um pastor evangélico do que de um professor de economia” (Campos; Soeiro, 2016, p. 9). Os mesmos autores destacam que com falsas promessas de uma prosperidade fácil e com receitas rápidas, baseadas em ideias de senso comum, esses empreendedores recorrem a um discurso emocional em estilo de autoajuda, mas as suas lições são do domínio do entretenimento. No entanto, percebe-se que esse discurso pautado no empreendedorismo de palco tem sido inútil do ponto de vista da criação de emprego, uma vez que desconsidera os problemas estruturais gerados pela lógica do capital, por isso, “[...] faz-se necessário denunciar essa narrativa e a visão de mundo que traz consigo” (Campos; Soeiro, 2016, p. 9).

Assim sendo, o currículo, ao ser engendrado por uma operacionalização de caráter cognitivo e emocional, “[...] [emerge] um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização” (Silva, 2017, p. 700). Nota-se que, a partir desse viés, os currículos escolares serão ajustados aos perfis dos estudantes, o que faz com que se corra o risco de contemplar apenas os interesses individuais, tão propalados pela reforma do Ensino Médio. Tem razão

Dardot e Laval (2016) quando pontuam que essa intervenção neoliberal na educação orienta as condutas, criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos. Sendo assim, concordamos com Campos e Soeiro (2016) quando dizem que “[...] o empreendedorismo apresenta-se como a saída para a crise, mas trata-se de uma saída que acentua a lógica neoliberal enraizada na origem do problema”. Por isso, Laval (2004), ao dizer que a escola não é uma empresa, contraria essa ideia e critica uma educação pautada pela rentabilidade e pelo caráter propriamente mercantil.

Essa necessidade em formar indivíduos com habilidades e competências empreendedoras, é atribuído significativamente às mudanças econômicas, por isso, “[...] este discurso emerge uma nova razão de mundo em que a empresa é um tipo de relação social que se expande muito para além da relação salarial e da jornada de trabalho e em que o empreendedor aparece cada vez mais como substituto do cidadão” (Campos; Soeiro, 2016, p. 11). Sendo assim, ao invés da construção de um cidadão consciente de suas responsabilidades coletivas e do bem público, “[...] o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual”. Ademais, é nesse cenário que se busca a formação de empreendedores, “[...] através de grupos de empresários com uma posição de poder privilegiada, apresentam seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento e implementação e decisão dos novos rumos políticos junto aos governos” (Martins, 2016, p. 12). Assim, a atuação desses grupos está profundamente alinhada à narrativa do empreendedorismo como expressão da nova racionalidade política e moral. Nessa engrenagem, mesmo os professores são submetidos a disseminarem a cultura empreendedora, o que restringe a formação educacional principalmente das classes mais pobres.

O foco no indivíduo e na sua capacidade de adaptação resulta na reprodução do que alguns autores chamam de sujeito neoliberal: a imagem do ser submetido às relações de mercado, cujo sucesso depende apenas da abnegação do trabalho e do gênio pessoal, relegando para último plano as condições estruturais da desigualdade social, como salários, as políticas públicas e as formas de organização coletiva (Campos; Soeiro, 2016, p. 34).

Assim, o discurso do empreendedorismo transmite uma conduta social a ser seguida por quem quer crescer socialmente. Mediante a isto, legitima-se e se naturaliza uma imagem em dissonância com a realidade. Essas são características que parecem estar presentes em todos os casos que representam uma instrução baseada no mercado de trabalho. Assim, Campos e Soeiro (2016, p. 35) apresentam dois pontos que merecem atenção, como, por exemplo, “[...] a primeira característica dá-nos conta do empreendedorismo como um discurso profundamente

individualizador e atomista”. Ou seja, é a imagem do empreendedor como repositório das qualidades humanas mais desejáveis. Nesse sentido, o empreendedor não lança fora seus desejos em vista das solidariedades coletivas.

A segunda característica é que o empreendedorismo é, ao mesmo tempo, erigido em modelo que “[...] todos devem seguir, mas como uma característica com que nem todos foram bafejados. Ao mesmo tempo que se afirma que nem todos podem pertencer ao clube dos vencedores, é todo um mecanismo de culpa individual que se propaga” (Campos; Soeiro, 2016, p. 35). Nesse sentido, o empreendedorismo, enquanto conceito difundido e ovacionado pelo discurso oficial, sobretudo no RCG, apresenta-se como um modelo a ser seguido por aqueles que mais dependem das políticas de emprego. Assim, essa nova realidade econômica dispensa as estruturas de decisão coletiva e impede a crítica às estruturas de poder que fortalecem a racionalidade empresarial. Ao atribuir a questão da individualidade, “[...] consolida-se uma nova configuração do mundo laboral na qual as lógicas da flexibilização e do desempenho ocupam um papel privilegiado na composição de um ideal empresarial de si” (Silva, 2017, p. 706).

Todavia, a intensificação dos arranjos curriculares pelo viés econômico conforme a lógica calculista, também apresenta o empreendedorismo como “[...] doutrina triunfalista, ou seja, a economia como um jogo, onde o reconhecimento social e a riqueza são as principais recompensas dos vencedores, pouco restando aos derrotados” (Campos; Soeiro, 2016, p. 36). Essa forma de estimular os estudantes para que sejam futuros empreendedores “[...] pode até ser eficiente para formar competentes e eficazes funcionários, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores” (Fávero *et al.*, 2020, p. 38). Porém, esse gerenciamento empresarial da educação “[...] jamais formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva” (Fávero *et al.*, 2020, p. 38). Percebe-se que essa perversa estratégia neutraliza a possibilidade crítica e criativa dos estudantes com a desculpa acentuada na solução para o problema da qualidade da educação.

Para Campos e Soeiro (2016), ser empreendedor “[...] é ter nas mãos uma ideia, identificar uma oportunidade e agarrá-la com a convicção de que se terá sucesso”. Ou seja, isso está profundamente articulado com a ordem neoliberal e a racionalidade econômica, por isso, a falácia do empreendedorismo se acentua na liberdade do sujeito como garantia de um espírito aventureiro, instrumentalmente dirigido pelo desempenho individual. Nesse caminho, “[...] o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto,

competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (Freitas, 2018, p. 24).

Por meio dessa forma de consciência criada por uma formatação empreendedora, que não passa de uma falácia, responsabiliza-se o indivíduo por se manter empregado, ou seja, o emprego depende exclusivamente da qualificação individual, de modo a ofuscar ou até a desconsiderar as condições objetivas estruturais de uma sociedade que não possui empregos suficientes para os jovens que chegam no mercado de trabalho. Sendo assim, “[...] empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exerça a sua ‘liberdade’ de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos)” (Freitas, 2018, p. 24, grifos do autor). É a total eliminação dos direitos sociais, transformando-os em “[...] serviços a serem adquiridos”, “[...] o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas” (Freitas, 2018, p. 24). Dessa maneira, desprotegido, o trabalhador/empreendedor acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado.

No que tange a essa desproteção social, através da falácia empreendedora, Antunes (2019) evidencia que essa nova forma de organizar o capital define um novo modo de regulação do trabalho, da economia, da política e das formas de sociabilidade. É nesse mesmo contexto que acontecem a regulação das políticas curriculares que demarcam os mecanismos de controle dos estudantes e sobretudo, das consciências, por isso, a educação escolar permanece como produtora de modos de ser adaptáveis ao projeto econômico neoliberal. Com efeito, acontece uma “[...] naturalização de narrativas amparada na ideia da rápida velocidade com a qual as tecnologias da informação se atualizam ou são demandadas, com a rapidez da troca de informações representada pela internet e pela disseminação de uma ideologia empreendedora” (Antunes, 2019, p. 150). É com essa naturalização que se dá o consentimento coletivo a condições de trabalho precarizadas. De acordo com isso, nota-se “[...] que essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública, ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão” (Dardot; Laval, 2016, p. 274).

Subvertendo o interesse coletivo, o empreendedorismo é apresentado como alternativa para superação das mazelas sociais e econômicas, fazendo com que “[...] a reestruturação neoliberal transforma os cidadãos em consumidores de serviços que nunca tem em vista nada além de sua satisfação egoísta, o que faz que sejam tratados como tais procedimentos de

vigilância, restrição, punição e responsabilização” (Dardot; Laval, 2016, p. 320). Por isso, por meio de uma concepção mercadológica, a educação induz as ações ao desempenho individual e acentua as desigualdades sociais, o que provoca o consentimento das pessoas a um dado sistema que é “[...] produzido através da adesão a essas narrativas e a cultura que elas produzem” (Campos; Soeiro, 2016, p. 39). A ressonância dessa mentalidade, nos estudantes do Novo Ensino Médio, pela pouca idade e experiência, pode produzir efeitos perversos de individualismo, instrumentalismo e de alienação. Tais narrativas poderão trazer consequências diretas a médio e longo prazo, como, por exemplo, por meio da limitação dos jovens quanto à capacidade de leitura crítica da realidade, com todas as dissonâncias que necessitam serem enfrentadas.

Para tanto, a falácia do empreendedorismo se sustenta mediante a reforma do Ensino Médio com o objetivo de tornar os sujeitos máquinas produtivas, com o discurso de formação de mão de obra qualificada. Usando como pretexto “[...] o imperativo de adaptar o ensino à modernidade” (Laval, 2004, p. 11). Mas, com essa condição propriamente mercantil, “[...] o empreendedorismo vai adquirindo um caráter cada vez mais comportamentalista” (Campos; Soeiro, 2016, p. 44). Em tais condições, o neoliberalismo, ao investir sobre as subjetividades, configura um novo tipo de sujeito, que “[...] busca pela inovação, pela resiliência e pelo espírito de aventura” (Silva, 2019, p. 142). Em decorrência desse cenário, coexistem inúmeras contradições, por exemplo, esse mesmo discurso é ostentado por grupos dominantes que desvirtuam o papel da escola em prol da manutenção de interesses hegemônicos altamente comprometidos com a racionalidade neoliberal que transforma as instituições educativas em “máquinas lucrativas” (Nussbaum, 2015, p. 4). Desse modo, essas propostas de reformas “[...] acabam por não desenvolver o fortalecimento da cultura escolar, não propondo uma reflexão para a oferta de conhecimentos mais relevantes, para a correção de suas deficiências e para a formação de um cidadão com maior protagonismo na sociedade” (Carmo *et al.*, 2021, p. 119). Os espaços escolares, nesse sentido, pouco contribuem para construção de sociedades mais inclusivas e participativas.

A educação dita *inovadora*, paradoxalmente, “[...] ao mesmo tempo que se exalta como nunca o sujeito, assiste-se à desqualificação do indivíduo pela ausência de recursos que permitam à maioria conduzir seus projetos e fazer suas escolhas” (Campos; Soeiro, 2016, p. 45). Ou seja, ninguém é livre se não tiver o mínimo de estabilidade para estruturar sua vida. No entanto, cria-se, nos sujeitos, a consciência de se engajar de corpo e alma para conseguir um emprego, a tal ponto de submeter-se a empregos temporários, com a desculpa do protagonismo e da flexibilidade, mas nada mais é do que *a velha exploração* com uma nova roupagem. Assim,

“[...] a narrativa do empreendedorismo dá um sentido aparentemente positivo a estas transformações” (Campos; Soeiro, 2016, p. 45).

Ao vermos, como nunca, o *apaixonante* discurso empreendedor se naturalizar dentro das políticas educacionais, tomando influência e conseguindo colocar em prática pontos nevrálgicos consoante à generalização do desemprego e da mobilização total do sujeito para as confluências que o empresariado adota, percebe-se que, no caso do espírito empreendedor como um modo de ser, “[...] trata-se no fundo de um processo de inculcação destas transformações no mais fundo da identidade, através de uma tentativa de adequação da subjetividade aos princípios da maximização do lucro, da competição e da iniciativa individual que toma o mercado como soberano” (Campos, Soeiro, 2016, p. 47). Consoante a isso, Oliveira (2023, p. 1), descreve que a “[...] barbárie neoliberal forma empreendedores para um mundo sem direitos e sem empregos”. Ou seja, o discurso empreendedor oculta os mecanismos de exploração e desigualdade. Nessa perspectiva,

Articulado com a noção de empregabilidade, que foi paulatinamente transferido para os próprios indivíduos a responsabilidade de se adequarem às novas dinâmicas do mercado de trabalho, a apologia do empreendedorismo tende a concentrar a explicação para o fenômeno do desemprego e da pobreza nos défices de natureza individual, seja em termos de qualificações, seja em termos de competências e disposições. Assim, a pobreza combater-se-ia não tanto com políticas de redistribuição primária de rendimento, mas com remédios individualistas educacionais. A questão do desemprego resolver-se-ia com a promoção de comportamentos empreendedores por parte dos indivíduos, mais do que com políticas públicas de criação de emprego e de investimento contracíclico (Campos; Soeiro, 2016, p. 49).

Com a predominância de comportamentos empreendedores e com o esvaziamento dos conteúdos curriculares, em nome da liberdade dos sujeitos, que não passa de engodo, “[...] pois não há o que decidir, já está decidido” (Branco *et al.*, 2018, p.16), a falácia do empreendedorismo torna-se um paradigma para o emprego, “com o efeito de transferir os riscos associados às flutuações do mercado para os próprios trabalhadores. Subjaz-lhe, dessa forma, uma espécie de utopia liberal de uma sociedade em que só existissem empresários autônomos” (Campos; Soeiro, 2016, p. 49). Permanece, assim, um grande paradoxo: estimula-se que os jovens em profunda vulnerabilidade social sejam protagonistas, ou seja, *dóceis* e conformados com a própria realidade, mas isso, no âmbito das políticas educacionais, significa tanto o avanço do mundo empresarial sobre a educação pública, como a difusão de uma cultura, de um imaginário baseado na empresa, com consequências diretas no presente e futuro dos estudantes.

Para Oliveira (2023, p. 7), o neoliberalismo como cultura e ideologia que se estende a todas as esferas da vida, “[...] também pode ser entendido como uma racionalidade que opera

para a criação de um novo imaginário social, no qual são definidas regras de condutas e valores compatível com as demandas do mercado”. O que prevalece dentro dessas regras não é a liberdade do sujeito ou a necessidade em tornar as políticas educacionais mais favoráveis ao aprendizado humanístico, democrático e público, nem uma liberdade para que os estudantes tenham uma vida digna e com todos os direitos garantidos, mas, sim, uma liberdade para que possam ser explorados, alienados e serem os continuadores dessa lógica concorrencial.

Assim, o empreendedorismo continua a figurar nos discursos oficiais do governo, a ser legitimado como cultura glorificante no ensino, ou mesmo a enquadrar substantivamente os programas de apoio aos desempregados. Como afirmamos, a raiz profunda do empreendedorismo como narrativa mitológica não está limitada ao discurso oficial de um governo particular, ela firma-se num campo político próprio, apoiada em poderosas máquinas de produção de conformidade: as instituições capazes de mobilizar recursos sociais abundantes e reproduzir laços de dominação através das ideias do senso comum (Campos; Soeiro; 2016, p. 62).

Nesse discurso mitológico que considera sobretudo a personalidade do sujeito, a propensão ao risco e o aprendizado ao longo da vida como ser uma pessoa livre, quem o é, “[...] dentro da sociedade neoliberal, é aquele que não tem nada além de si mesmo, que se encontra lançado à sua solidão dentro de uma dinâmica perversa de individualismo e de intensa competição” (Oliveira, 2023, p. 9). É um indivíduo que não tem onde se agarrar, movido pelo caráter ilusório das competências, iniciativa, responsabilidade e liderança, por isso, a educação passa, assim, à prática adaptativa “[...] cujo objetivo seria conformar os indivíduos à aceitação do mundo tal qual ele existe e, sobretudo a acolherem as suas hierarquias, desigualdades e dominações como naturais e inevitáveis” (Campos; Soeiro, p. 76). Essas mudanças, pelo viés regulatório das políticas educacionais, principalmente pelo processo de uniformização que o empreendedorismo ocasiona, através do *empoderamento* do indivíduo, “[...] estigmatiza aqueles que não tem trabalho como ociosos, preguiçosos, maus pobres, ou acomodados, isto é, pessoas supostamente destituídas de disposições empreendedoras” (Campos; Soeiro, p. 88). Assim, o discurso do empreendedorismo é falacioso quando faz recair sobre os sujeitos a culpa pelos seus défices de iniciativa ou de qualificação¹².

A falácia em torno do empreendedorismo na escola, ou de uma educação empreendedora, dissemina a ideia de que o sonho do sucesso financeiro depende unicamente

¹² Esses aspectos conclusivos têm diálogo direto com a pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa políticas curriculares para o ensino médio, que derivou do artigo sob o título *A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica a falaciosa narrativa da empregabilidade e superação das desigualdades*, conforme citado anteriormente. O artigo foi elaborado pelos integrantes do grupo de pesquisa e assinado pelos seguintes autores: Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Carolina Simon Bellenzier e Antônio Pereira dos Santos.

da iniciativa e da proatividade, de que vencer, ou *subir na vida*, pressupõe apenas um esforço individual, enfim, é uma questão de estar preparado para aproveitar as oportunidades que estão disponíveis para todos. Assim, o objetivo não é o de desencantar um sonho, muito menos de afirmar que tais características citadas anteriormente não são importantes para o crescimento pessoal, social e econômico dos indivíduos ou, muito menos, de negar que o empreendedorismo traz alguns benefícios pessoais e coletivos, pois a crítica reside na falácia de que estudar empreendedorismo e inserir o empreendedorismo na escola seja garantia de sucesso; de que a generosidade do empreendedorismo está disponível para todos e de que basta a força do querer, visto que, nessa lógica, um projeto de vida e a disposição para aproveitar as oportunidades — que são iguais, nesse contexto — estão disponíveis para todos. Nossa crítica reside, também, na responsabilização da escola, uma vez que ela não é *empreendedora* por conta das injustiças sociais e pela condição material de vida dos indivíduos. A complexidade da vida, da sobrevivência, da relação com o saber e com o trabalho demandam, dos sujeitos, muito mais do que um cálculo racional para gestar um projeto de vida a partir do suposto instinto empreendedor dado para todos.

Quando se alimenta um sonho a partir de uma lógica falaciosa, engana-se e manipula-se as pessoas, seus desejos, aspirações, sonhos; quando se promete uma educação e uma escola empreendedora, mas que é precária nas suas condições reais, por falta de condições de infraestrutura de recursos humanos e de projetos encarnados nas situações reais dos estudantes e professores, aposta-se em um caminho equivocado, que frustra os profissionais da educação que são responsabilizados injustamente pela sociedade — que acaba depreciando a educação pública. A educação e a escola são capazes, sim, de transformar vidas e são imprescindíveis para a formação dos indivíduos e para a construção de coletivos que dinamizam a própria sociedade; no entanto, atribuir somente a elas (educação e escola) a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, pela falta de emprego, pela precariedade de certas comunidades é, no mínimo, irresponsável e leviano.

O discurso em torno do empreendedorismo, além de ser falacioso, está relacionado à produção do conhecimento que pode ser utilizado, principalmente, para vencer os outros na competição e na máxima de que por meio da iniciativa individual e do exercício para o sucesso se alcançará as condições fundamentais para a entrada no mercado de trabalho. Assim, políticas educacionais pautadas por tal lógica, como, por exemplo, a atual reforma do ensino médio, podem provocar impactos negativos na vida dos estudantes ao se justificar a necessidade da educação e da escolarização somente como forma de adequação da escola às demandas econômicas.

A formação para viver em um mundo globalizado faz parte do processo educacional, no entanto, ancorá-la na responsabilização dos indivíduos e do comportamento proativo, baseado na capacidade de arriscar e de aceitar as consequências desse risco, para justificar o ensino do empreendedorismo como desenvolvimento de habilidades para solução de problemas na escola e na vida é instrumentalizar os processos educativos e torná-los reféns de decisões econômicas e políticas que extrapolam o âmbito educacional. Tal proposta de ensino como promoção da empregabilidade reduz a formação humana a um objetivo estratégico que dispersa o olhar dos sujeitos para as políticas públicas, que pouco investem em qualidade das escolas e direcionam as ações, única e exclusivamente para o treinamento de indivíduos que precisam se ajustar ao mercado de trabalho para uma sociedade centrada, unicamente, para o desenvolvimento econômico.

Diante do que foi exposto, é necessário dizer o quanto esse cenário forte de indução ao empreendedorismo tem ocasionado uma educação pautada pelo viés neoliberal. A defesa de um ensino capaz de transformar mentalidades para a concorrência, mediante o discurso falacioso do *protagonismo juvenil*, principalmente dentro do Ensino Médio — etapa fundamental da Educação Básica —, acaba formatando muito mais indivíduos alinhados à racionalidade neoliberal, consumistas, competitivos e individualistas, ao invés de formar sujeitos íntegros (Nussbaum, 2015), dispostos a assumirem, com responsabilidade, o exercício democrático e cidadão. Dizer que o empreendedorismo vai conter a evasão escolar e *abrir as portas* da empregabilidade se torna um discurso falacioso, disseminado por uma narrativa eloquente e encantadora que tem seduzido a opinião pública em prol da reforma, ao mesmo tempo que os jovens são enganados, principalmente os mais pobres, com uma falsa promessa de uma educação de qualidade. Os resultados da transformação da educação, mediante normativas que difundem a competitividade e o acirramento do individualismo acabam naturalizando as desigualdades escolares e sociais. Oculta-se a diminuição das humanidades do currículo, oferecendo aos jovens uma formação limitada, reproduzindo disparidades sociais.

A falácia do empreendedorismo, “[...] pela inculcação de uma visão de mundo como espaço de mercantilização e hipercompetitivo, onde apenas os vencedores dominam o topo da hierarquia social, revela-se insuficiente para seus propósitos” (Campos; Soeiro, 2016, p. 144). A partir da indeterminação do currículo por meio do fracionamento do conhecimento materializada na proposta genérica de itinerários formativos, com a retórica falaciosa e sedutora da livre escolha aos estudantes, tem-se uma Reforma do Novo Ensino Médio, a subordinação da vida dos estudantes à situação socioeconômica e às condições precárias da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Tais condições são veladas e, como foi dito anteriormente, toda

a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso está nas mãos dos próprios indivíduos. As marcas de uma sociedade carente de oportunidades, de empregos dignos, de escolas com infraestruturas adequadas e de professores bem remunerados e valorizados são realidades que não entram na pauta dos reformadores que defendem o Novo Ensino Médio. Não são questionadas a falta de investimento público, a precarização do trabalho dos professores, as péssimas condições de infraestrutura das escolas e a violência endêmica que acontece no interior das escolas. Tudo isso é encoberto com a premissa de que a pobreza e desigualdade social poderão ser combatidas por mudanças curriculares e por mudanças nos processos de aprendizagem, pavimentadas pela lógica empresarial que se faz presente no falacioso discurso da oportunidade de escolha dos itinerários formativos.

Na intenção de contrapor esse cenário, a próxima seção apresenta, modestamente, uma agenda programática de formação de estudantes do Ensino Médio como possibilidade de resistência ao empreendedorismo falacioso. Tal propositura tem em vista o *esperançar* no sentido freireano. Tendo por fio condutor a ideia de escolarização como espaço de formação que prima pela consciência dos valores democráticos e cidadãos, a seção não tem a pretensão de ser um receituário substitutivo ao empreendedorismo, mas, sim, de suscitar um processo reflexivo contra-hegemônico que se faz presente na retórica dos reformadores e que se materializa nos documentos curriculares oficiais. Assim, diante de pesquisas recentes de pesquisadores que defendem a escola, a educação pública e de qualidade para todos, o objetivo desta próxima seção é ressaltar a função social da escola, como sendo um tempo e espaço de formação para que os jovens possam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente.

4.2 Uma agenda programática de formação de estudantes do Ensino Médio como possibilidade de resistência ao empreendedorismo falacioso

A seção anterior deste capítulo fez uma exposição do discurso do empreendedorismo falacioso que se faz presente nas transformações que o neoliberalismo vem acarretando sobre a escola, sobretudo pelas reformas curriculares promovidas pela padronização de métodos e conteúdos. Esta seção tem a finalidade de apontar uma agenda programática de formação de estudantes do Ensino Médio como possibilidade de resistência ao empreendedorismo falacioso.

Percebe-se que, enquanto a escola se tornar refém dos grupos empresariais que determinam a política educacional brasileira, ela enfraquecerá seu potencial de ser um espaço formativo, social e pedagógico, de vivências democráticas e de cidadãos comprometidos com

o bem comum. Sendo assim, aponta-se para a necessidade em problematizar a formação dos estudantes, com a pretensão de resistir ao empreendedorismo, reconhecendo seus excessos para a constituição de estudantes autorreferenciados. Deseja-se o desenvolvimento de critérios inegociáveis para a promoção de uma educação capaz de ser resistência às desigualdades e que tenham um potencial democrático e transformador.

Buscando sustentação em autores, como: Apple (2017), Nussbaum (2015), Masschelein e Simons (2021) e em coletâneas produzidas pelo grupo de pesquisa no qual integro: Fávero; Tonieto e Consaltér (2020), Fávero; Tonieto; Consaltér e Centenaro (2021), esta seção visa apontar possíveis caminhos que podem se apresentar como contraponto a ordem avassaladora que o neoliberalismo produz na educação. O objetivo não é encerrar a discussão, muito pelo contrário, é reconhecer e afirmar a importância de pesquisas e de estudos que possam lançar um olhar crítico sobre as reformas, indicando suas fragilidades e dilemas, bem como sinalizar possíveis alternativas em prol de uma educação inclusiva, acolhedora, humana e promotora de vida.

4.3 Uma educação democrática

A partir de Laval (2004), vimos o quanto a escola tem se tornado uma empresa, com reformas guiadas pelo caráter econômico, pela concorrência e competição sistemática. Também, a partir da análise minuciosa da realidade global, Dardot e Laval (2016) destacaram que as formas de gestão da empresa vêm agindo profundamente nos modos de subjetivação dos sujeitos através do neoliberalismo que mutila a vida comum, negando a solidariedade e os princípios coletivos.

Quando se fala em educação democrática é sobretudo negar frontalmente a ideologia neoliberal que se apossou da condução das reformas educacionais que regulam as políticas educacionais, de modo a tornar a escola em um mercado e a esvaziar os conteúdos-chaves para a formação de sujeitos críticos e pensantes. Entende-se que a recente Reforma do Ensino Médio, baseada no discurso de qualidade educacional, constitui-se de forma autoritária, individualizando os sujeitos e enfraquecendo a própria democracia, por isso, defende-se que a educação tem, como um dos princípios fundamentais, formar os sujeitos para a emancipação e justiça social. No que concerne à forma como foi conduzida a Reforma do Ensino Médio, como vimos anteriormente, diante de profunda turbulência política, tais medidas não contribuem para o processo democrático, porque a democracia pressupõe participação ativa e transparente nos

processos de decisão. Pelo contrário, a conjuntura política econômica garantiu uma articulação muito bem orquestrada em busca de sustentação e legitimação da nova reforma.

Como abordado nos capítulos anteriores, a versão da BNCC aprovada em 2018 carrega, *no seu DNA*, a marca dos reformadores empresariais e induz uma concepção de aprendizado dos estudantes focado no mercado de trabalho. O RCG, objeto do nosso estudo, traduz-se em pressupostos teóricos e práticos a serem seguidos no estado do Rio Grande do Sul. Nossas críticas anteriores compreendem que o RCG, quanto à proposta de educação empreendedora, cria um ideário concorrencial, diretamente induzido pela racionalidade neoliberal. Quanto a essa fragmentação do sujeito, Dardot e Laval (2016),] dizem que são estratégias que corroem os laços sociais pelo questionamento da generosidade, da fidelidade, da lealdade, da solidariedade, de tudo que faz parte da reciprocidade social. É a destruição do vínculo social de princípios da solidariedade humana, em vista da ideologia do sucesso de si, com o objetivo de fortalecer a gestão neoliberal da empresa interiorizada no sujeito.

Como possibilidade de resistência dentro desse cenário de profundas mudanças no ensino, faz-se, mediante pesquisas que corroboram para desvelar o disfarce que esconde o rosto real das reformas tuteladas pela padronização e uniformização do currículo. Mas, dentro dessa realidade, a educação consegue indicar caminhos favoráveis à autonomia dos sujeitos? É possível resistir diante do poderio econômico dos setores empresariais que colonizaram e aparelharam não só as reformas educacionais em curso, mas também a vida e a educação dos sujeitos? Mediante essas perguntas, Apple (2017) questiona se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a situação dos ataques a conteúdos multiculturais críticos, total desrespeito às políticas com os professores e as desigualdades na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios. Para o autor, “[...] a educação pode e deve fazer algo pela sociedade, tendo um papel importante “em lutas contínuas pela justiça social e por uma sociedade mais responsável e respeitadora” (Apple, 2017, p. 13). Em concordância com o que Apple aponta, Nussbaum (2015) evidencia a tendência mundial de reduzir a educação, desde os primeiros anos de escola até a universidade, a um processo de capacitação para o negócio e à contribuição para o PIB *per capita* da nação, desconsiderando e descuidando outras dimensões imprescindíveis para a vida democrática.

Essa lógica economicista centrada na capacitação para o negócio é vista por Nussbaum (2015, p, X), como a que é “[...] a mais grave ameaça aos fundamentos da educação liberal clássica, cujo primeiro valor é o vigor da vida democrática, o apego aos valores do pluralismo, das liberdades civis, da conquista de direitos iguais para os cidadãos”, por isso a importância e emergência de um processo de educação que leve o aluno a pensar criticamente. Contudo, isso

implica criar um ambiente em que o processo de aprendizado no qual os conteúdos das matérias nunca valem mais do que a criação de posturas favoráveis à autocrítica e à independência intelectual. Ao contrário, o que vemos com a Reforma do Ensino Médio é completamente o oposto da proposta defendida por Martha Nussbaum, ao considerar uma formação voltada para a cidadania.

Não obstante, a proposta de uma educação democrática é um dos princípios fundamentais para resistir ao empresariamento da educação. Mas, para garantir uma educação de qualidade e para todos, são necessárias políticas públicas que promovam a dignidade humana, “[...] a ampliação das oportunidades de emprego, participação política, negociação familiar, defesa, pensamento crítico e compreensão (com imaginação e informação) das condições históricas e sociais, no entanto, precisa de condições sociais para o seu exercício” (Fávero *et al.*, 2021, p. 37). Considerar uma realidade em que as políticas públicas sejam favoráveis à vida, é entender que é pela educação que acontece o desenvolvimento humano em vista da justiça social. Sendo assim, é preciso subverter a lógica individualista e concorrencial alimentada pelo empreendedorismo, por meio da “[...] cultura de grupo, a capacidade refinada de raciocinar e [de] refletir criticamente” (Nussbaum, 2015, p. 11). Ainda, a pergunta que Nussbaum (2015) faz sobre a forma de avaliar qualquer sistema educacional, é questionar quão bem ele prepara os jovens para viver em uma forma de organização social e política com respeito e convivência com as diferenças. Ou seja, o despertar para imaginar a experiência do outro é fator primordial para sustentar instituições decentes.

Dessa maneira, uma educação democrática supõe participação ativa no âmbito das decisões, transparência nos processos decisórios, emancipação dos sujeitos e defesa de saberes, valores e projetos que pensem o bem comum. Sem apagar as diferenças que fazem parte dos ambientes democráticos, é possível que haja a defesa de bandeiras de justiça social, liberdade, cidadania e sustentação das humanidades como imprescindível para o enfrentamento dos retrocessos no campo educacional. Desse modo, “[...] contemporaneamente, a educação que se pretende focada na orientação das perspectivas democráticas e libertadoras necessita fazer enfrentamentos aos ditames das políticas centralizadoras, conservadoras e reguladoras” (Pinheiro; Sartori, 2021, p. 111). Para tanto, compreende-se que a qualidade da educação, para Nussbaum (2015), solidifica-se através do cultivo das artes e das humanidades no currículo escolar, “[...] a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa” (Nussbaum, 2015, p. 11). Ainda, a autora diz que o acesso a um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas.

4.4 O escolar como tempo e espaço de participação no cultivo da cidadania

Compreender a escola como tempo e espaço de participação no cultivo da cidadania, é tarefa fundamental de uma formação que estabelece critérios para a sustentação de valores plasmados para integração social. Dessa maneira, “[...] trata-se de um desafio educacional imenso nos tempos atuais em que os particularismos, a xenofobia, o racismo, a misoginia e tantas outras práticas anti-cidadãs estão presentes no cotidiano das pessoas” (Fávero *et al.*, 2021, p. 150). Ainda que apregoando a qualidade e o direito à educação, a Reforma do Ensino Médio, reforça a reprodução das desigualdades, ameaçando os espaços de participação e a consciência das responsabilidades globais.

Nussbaum (2015) destaca que é preciso reforçar que os sujeitos são “cidadãos do mundo”, envolvidos por problemas econômicos, ambientais, religiosos e políticos, com abrangência global. Tais problemas só poderão ser resolvidos por meio da cooperação mútua. Dessa maneira, “[...] a cidadania universal que está vinculada ao gozo dos direitos humanos consagrados a todos nós, é apenas uma fatia do todo que compreende ser um cidadão universal na modernidade” (Fávero *et al.*, 2015, p. 150). Desse modo, essa compreensão ultrapassa as barreiras físicas, distâncias e fronteiras, sendo assim, “[...] a economia global deixou-nos todos ligados a vidas que estão distantes de nós” (Nussbaum, 2015, p. 80). Ainda, a autora destaca que é irresponsável enterrar a cabeça na areia ignorando as diversas formas das quais influenciamos diariamente, a vida de povos distantes. Portanto, é preciso uma educação que atue efetivamente nessas discussões, a fim de preparar os sujeitos para se perceberem como membros de uma realidade maior, que requer responsabilidade, participação e respeito às diferentes culturas.

Cultivar a cidadania, como contraponto ao individualismo que o currículo pautado pelo empreendedorismo apregoa, é atentar para uma formação que não esteja desconexa da sociedade, especialmente dos dilemas que se perpetuam como hegemônicos ao longo dos anos. A Reforma do Ensino Médio, ao se solidificar como saída para a empregabilidade, acaba apequenando a escola, produzindo novos interesses, necessidades e valores. Em contrapartida, uma educação associada às humanidades, que alarga o pensamento dos estudantes, exige, sobremaneira, que seja desenvolvida, nos sujeitos, a cidadania responsável, através de práticas concretas na escola, como o fortalecimento dos princípios éticos, solidários e equitativos. Assim, “[...] a cidadania torna-se vetor da integração social e, ao mesmo tempo, precisa atender as pautas identitárias” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1104) de respeito à igualdade, à inclusão e do reconhecimento das diferenças.

O cultivo da cidadania, “[...] compreende também a construção da escola como direito universal” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1104), que difunde os conhecimentos, o combate às desigualdades e à intolerância e a defesa de procedimentos democráticos. Nesse cenário, a escola, como tempo e espaço de cultivo da cidadania, tem a missão de não responsabilizar o sujeito por seu fracasso, mas de apontar para uma economia pautada pelo neoliberalismo contrário a todos os valores sociais. Essa denúncia é fundamental para a retomada de caminhos que assegurem espaços formativos que mostrem “[...] aos estudantes a importância da autonomia e a atitude de indagar sobre os valores instituídos, auxiliá-los a perceber a riqueza que brota da pluralidade e da diferença” (Fávero *et al.*, 2021, p. 155). Instigar para o cultivo da cidadania universal é uma ação educativa primordial para salvaguardar o futuro da democracia.

4.5 Em defesa das humanidades

O paradoxo sob o qual a educação vive, alegada a partir do prisma das demandas do mercado, mediante a regulação das políticas educacionais, precisa ser tema chave das pesquisas, sobretudo por meio de questionamentos importantes, como: “[...] por que a educação pública e subsidiada, com as pessoas que trabalham nela, é demonizada? Por que culpá-la pela crise econômica e política que não foi gerada por ela? Porque focalizar nas escolas e nos funcionários públicos o desequilíbrio financeiro, quando as elites financeiras parecem passar ilesas?” (Apple, 2017, p. 15). Por isso é que, injustamente, as escolas são vistas como as causa-chave dos problemas. Percebe-se, dessa maneira, que as boas escolas são aquelas que aderem à competição e ao controle acirrado, levando a perda do comprometimento e da responsabilidade coletiva. Dessa forma, a configuração neoliberal, agrava cada vez mais o campo educacional sendo uma mantenedora das desigualdades sociais, na medida em que se intensifica as disparidades entre ricos e pobres.

Desse modo, para superar essa crise, um dos caminhos possíveis seria repensar sobre o papel da escola frente à sociedade, “[...] de modo garantir não apenas a transmissão de conhecimentos ou habilidades e competências, mas desenvolver a criticidade, a inserção social, a emancipação do cidadão e a superação dos discursos hegemônicos neoliberais” (Branco *et al.*, 2018, p. 12). A formação de cidadãos emancipados que atuem de forma crítica, ética e solidária são balizas que reforçam a escola como instituição mediadora dos valores sociais.

Dessa maneira, a educação enquanto uma prática social, “[...] precisa recorrer às humanidades e às artes, a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa” (Nussbaum, 2015, p. 11). É com essa precisão que

Nussbaum (2015) adverte que formar cidadãos para a democracia se materializa a partir da escola, através do acesso à educação de qualidade, que garante que os direitos fundamentais do ser humano não sejam retirados. Desse modo, “[...] entende-se, que a escola tem como função precípua a formação humana integral, que é fruto das relações sociais de produção e mediada pela interação com o outro, nos diferentes espaços” (Siqueira *et al.*, 2023, p. 15). Assim, a escola é o lugar onde se pode construir uma formação plena e sólida do sujeito, pois nela a tríade educação, política e sociedade é vivenciada e discutida. Para uma democracia sensível ao povo e que garanta oportunidades de vida, é preciso garantir tais competências:

Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição, nem à autoridade. Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio. Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferenças políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país. Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações. Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem. Capacidade de pensar o bem da nação como um todo, não somente do bem de seu próprio grupo local. Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assuntos exigem uma discussão transnacional inteligente para serem solucionados (Nussbaum, 2015, p. 26).

Essas competências pensadas e sugeridas por Martha Nussbaum desafiam a escola e os sujeitos que pensam e reformulam o currículo a tomarem medidas que sejam para transformar os sujeitos em cidadãos responsáveis, através da assimilação crítica de saberes que corroboram a formação ética em vista do bem comum. Para que isso se efetue, é imprescindível o papel da escola e do ensino público, “[...] especialmente no que se refere ao seu papel de ensinar os conteúdos das humanidades, ela é o reduto privilegiado que oferece condições para o encontro e para o acesso das jovens gerações a esses saberes e práticas” (Fávero; Tomazetti, 2021, p. 14).

Como resistência ao empreendedorismo falacioso, no que tange às responsabilidades coletivas, são necessários conhecimentos que compreendam o viver, agir e o pensar no mundo, sem desconexão com a realidade local e global e sem conhecimentos fragmentados. Portanto, “[...] num contexto mundial contemporâneo, onde se fazem predominantes a fragilidade das relações humanas, o consumismo, a substituição do olhar pelo toque nas telas e a falência cultural” (Fávero *et al.*, 2021, p. 153), é necessário compreender as humanidades na formação

dos sujeitos e de “[...] suas dimensões como parte da educação, a arte e a filosofia, por exemplo, se tornam protagonistas desse movimento” (Fávero *et al.*, 2021, p. 153).

4.6 Em defesa da escola pública como direito

O enfrentamento dos problemas que acarretam o ambiente escolar e o currículo encontra força quando o debate sobre as políticas públicas é transparente e pautado pela promoção da vida, principalmente dos menos favorecidos, nesse contexto de governabilidade neoliberal de “[...] conduzir-se como uma empresa de si mesmo, e [de] induzir imediata e diretamente certa conduta com relação aos outros: a da concorrência com os outros, vistos como empresas de si mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 400). Para lutar contra essa governabilidade, é preciso a consciência e a recusa de conduzir, em relação a si mesmo e ao outro, de acordo com a norma da concorrência. Por isso, no entender de Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal é ademocrática, ou seja, a concorrência como norma de conduta sujeito-empresa se realiza na extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana, fazendo da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo.

Assim, as portas para os direitos democráticos, “[...] através da figura do cidadão investido de uma racionalidade coletiva desaparece[m] pouco a pouco e dá [dão] lugar ao homem empreendedor” (Dardot; Laval, 2016, p. 381). Subjaz-se o sujeito de direitos, para a afirmação de um ator *autoempreendedor*, mediante uma racionalidade que estabelece os próprios critérios de convivência. Assim, os próprios autores, apontam, como primeiro passo para a redução do sujeito-empresa, a resistência às armadilhas imputadas a este modo de governança.

Sabemos, porém, que é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização. Isso vale em particular para a racionalidade neoliberal, na medida em que esta tende a trancar o sujeito na pequena “jaula de aço” que ele próprio construiu para si. Assim, a questão é, primeiro e acima de tudo, como preparar o caminho para essa saída, isto é, como resistir aqui e agora à racionalidade dominante. O único caminho praticável é promover desde já formas de subjetivação alternativas ao modelo de empresa de si (Dardot; Laval, 2016, p. 396).

Como ponto de partida, os próprios autores que refletem sobre essa nova razão do mundo, sob o nome de neoliberalismo, frisam a importância da resistência como caminho favorável na busca de caminhos viáveis de promoção de alternativas ao modelo de empresa de si. Não obstante, através da regulação das políticas educacionais, que produzem ou dão um sentido novo ao vocabulário escolar, cria-se um ambiente de incertezas mediante narrativas de

autorrealização, ou seja, formas de subjetivação que reforçam o individualismo na busca de sobrevivência de si mesmo, em um mundo concorrencial. Porém, o que Dardot e Laval (2016) sugerem são práticas de “comunização do saber” de assistência mútua, de trabalho cooperativo, de outras relações de recusa da ordem neoliberal, sendo contraste a subjetivação coletiva. Também, a nível de corroboração com as ideias apresentadas acima, no recente livro *Éducation démocratique: La révolution scolaire à venir*, Christian Laval e Francis Vergne apresentam cinco princípios¹³ de projeção para uma educação democrática capazes de vislumbrar um futuro desejável, por uma sociedade unida, ecológica e igualitária. Como experiência real da democracia, Laval e Vergne (2021) elucidam pontos centrais já discutidos neste texto. Sair em defesa de uma educação democrática, contra a perspectiva empreendedora e fantasmagórica, que encerra a educação a adequação mais restrita à economia, faz sentido dentro de uma sociedade comprometida com o próprio futuro, em que os investimentos financeiros sejam capazes de resgatar a dignidade humana.

Nessa perspectiva, Fávero *et al.* (2020) apontam a cultura humanista como antídoto para o empresariamento da educação. Em outras palavras, para fazer resistência à transformação do conhecimento em fator de produção, é preciso a defesa da educação como direito, “[...] primordialmente direcionada aos objetivos de um ideal de humanidade” (Fávero *et al.*, 2020, p. 169). Esses autores alegam “[...] que o presente e o futuro da humanidade dependem da coragem de instituir políticas e tomadas de decisão que sejam suficientemente conscientes dos rumos societários de uma determinada coletividade” (Fávero *et al.*, 2020, p. 173). Com isso, é preciso o fortalecimento de uma cultura ampliada, humanística e democrática, que leve em consideração a formação integral do ser humano, porque a concepção de educação propalada pelo neoliberalismo, por meio da Reforma do Ensino Médio e da propagação do empreendedorismo no RCG, é sobretudo, “[...] vedar os olhos e amordaçar a boca, na medida em que o conhecimento e a cultura são reduzidos a eficiência e eficácia” (Fávero *et al.*, 2020, p. 173).

Uma agenda programática como possibilidade de resistência ao empreendedorismo apresentadas até aqui, configura-se como um caminho a ser traçado, priorizado e defendido no

¹³ Pour préparer l'école démocratique de demain, Laval e Vergne (2021), dégage cinq principes, tous liés entre eux et qui se déploient sous forme de propositions concrètes: *liberté de penser* (création d'une institution de type fédératif, intégrant tous les enseignants et visant à protéger les libertés académiques des pressions de la part des pouvoirs organisés); *égalité concrète dans l'accès à la culture et à la connaissance* (lutte contre les inégalités sociales et territoriales); *définition d'une culture commune* (à l'heure de l'urgence écologique, du féminisme et de la reconnaissance de la pluralité des cultures); *pédagogie de la coopération* (mise en oeuvre du meilleur des pédagogies émancipatrices, celles de Dewey, Freinet, Oury ou Freire); *autogouvernement des écoles et des universités* (en tant que communs éducatifs permettant l'expérience réelle de la démocratie).

âmbito da esfera pública. Oferecer uma educação de qualidade, como contraponto aos ideais meritocráticos, individualistas, concorrenciais e que ignora as contradições sistêmicas da realidade social, é apontar para eixos norteadores como primícias para tornar coletivos os compromissos éticos, políticos e educacionais. Apple (2017) defende a escola como ambiente de trabalho crítico e criativo, como laboratório de transformação social e pessoal, para o desenvolvimento de formas culturais e políticas anti-hegemônicas. De igual modo, Campos e Soeiro (2016) dizem que a história de grandes avanços da humanidade, como, por exemplo, a internet, os computadores, a exploração de Marte, tidos como *avanços empreendedores*, só foram possíveis com o trabalho coletivo de instituições e universidades apoiados por fundos públicos. Sendo assim, “[...] esta contradição desnuda a narrativa do empreendedorismo individual como um dos maiores engenhos ideológicos dos nossos tempos” (Campos; Soeiro, p. 143-144). Por isso, fazer crer que as condições de vida e de trabalho de uma pessoa dependem exclusivamente de suas escolhas individuais, é produzir consentimento, mas torna-se uma grande fraude.

O engodo criado por narrativas fabulosas enfraquece a organização coletiva, princípio basilar de resistência ao empreendedorismo, por isso, “[...] conhecer bem essa promessa e os seus profetas pode ser um primeiro passo para evitar a sua realização” (Campos; Soeiro, p. 146). Para isso acontecer, os mesmos autores defendem, como princípios de resistência, a organização coletiva, o cooperativismo e o fortalecimento das armas da crítica frente a um sistema polarizado. Dessa maneira:

Desobedecer e contrariar o discurso do empreendedorismo implica, igualmente, estabelecer prioridades e apontar soluções ao nível da política econômica: alterar o paradigma de gestão dos desempregados, entregues aos mecanismos de estigmatização e controle, e garantir a mobilização dos recursos necessários para a criação de empregos com direitos. Esse impulso será efetivo se também a escola pública for capaz de se afirmar como espaço livre de constrangimentos e promotor da participação democrática (Campos; Soeiro, 2016, p. 146).

Com essas afirmações, práticas e com muito trabalho coletivo, pode ser possível lutar contra o feitiço do empreendedorismo, através de uma confrontação prática com suas ideias e argumentos. Para tanto, para transcender os moldes mecanicistas da formação, é basilar oferecer espaços de diálogos reais que possibilitem a capacidade de questionamentos e de sugestões para o bem comum. A formação para a democracia, com a defesa das humanidades, a partir de princípios éticos e solidários, parte de conhecimentos que não sejam tutelados por práticas individuais, mas pela defesa de valores, de valorização dos professores, de qualidade de trabalho e de infraestrutura para garantir a educação científica e a transformação da sociedade.

Sair em defesa da escola pública como direito, como nos afirma Masschelein e Simons (2021), significa a composição particular da escola como tempo, espaço e matéria, que compõem o escolar, para o *tempo-feito-livre*. Ou seja, que a escola possa transformar o “[...] conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, ter o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2021, p. 10). Contrário a uma educação de resultados e de aprendizagens úteis e de competências empregáveis, defende-se a escola como possibilidade de criatividade, criação, não uma experiência de “ter de”, mas, sim, de “ser capaz de”, em que “[...] o tempo livre da escola pode, assim, ser descrito como tempo sem destinação” (Masschelein; Simons, 2021, p. 92). Dessa maneira, o direito à educação e o ato de aprender tem um caráter emancipador, que fomenta, em toda sociedade democrática, a capacidade de prover conhecimentos e valores comuns. Nesse sentido, a diversidade, a inclusão e a responsabilidade serão um escopo favorável para a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode e deve oportunizar, principalmente para as classes menos favorecidas.

4.7 O cultivo do pensamento crítico

A criação de espaços que garantem aos estudantes autonomia, crítica aos valores instituídos e a riqueza das diferenças fazem parte de uma agenda programática capaz de salvaguardar os conhecimentos científicos produzidos historicamente. Assim, defender a escola como espaço para o cultivo do pensamento crítico é “[...] promover ativamente o raciocínio crítico, competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante” (Nussbaum, 2015, p. 46). Do modo como o Novo Ensino Médio caracteriza a educação, a capacidade de discordar e de ver a realidade emergente é subtraída pelo fantasma do *protagonismo juvenil* que oculta as disparidades sociais.

Nussbaum (2015) retrata a importância dos cursos de filosofia e de outros temas das humanidades que contribuem para o cultivo do pensamento crítico, porque tais cursos “[...] estimularão os alunos a pensar e argumentar por si próprios, em vez de se submeter à tradição e à autoridade, com a capacidade de argumentar à maneira socrática, e como Sócrates declarou, valiosa para a democracia” (Nussbaum, 2015, p. 48). Não obstante, em uma realidade educacional voltada à formação de trabalhadores e trabalhadoras e à escola como produção e venda de serviços, o ideal socrático está sob forte pressão e ameaça de sobrevivência. Assim, “[...] na medida em que os testes padronizados se tornam a norma por meio da qual as escolas

são medidas, é provável que os aspectos socráticos, tanto do currículo, quanto da pedagogia, sejam deixados para trás” (Nussbaum, 2015, p. 48). Essa forma de fazer educação, fracassada em sua gênese, controla os interesses dos estudantes, atendendo apenas às demandas da economia e do mercado.

Assim, o cultivo do pensamento crítico que, em outras palavras é aferido por Nussbaum (2015) por pedagogia socrática, “[...] é importante em qualquer democracia, porém, ele é especialmente importante nas sociedades que precisam lidar com a presença de pessoas que se diferenciam pela etnia, casta, religião” (Nussbaum, 2015, p. 54). Dessa maneira, compreende-se que o raciocínio socrático é uma prática profundamente social, capaz de questionar o funcionamento de um conjunto amplo de instituições sociais e políticas. Sendo assim, dentro de um contrassenso que prioriza a formação dos sujeitos adaptáveis ao mercado, “a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa” (Nussbaum, 2015, p. 21). Portanto, dentro dessa lógica, a liberdade de pensamento será desestimulada.

Fávero *et al.* (2021, p.170) salientam que a eliminação da obrigatoriedade da filosofia e sociologia do Ensino Médio é uma consequência catastrófica que não passa de uma estratégia sutil para “[...] expulsar do processo formativo componentes curriculares que promovem o pensamento crítico, a imaginação criativa e a indignação com as injustiças sociais”. O cultivo do pensamento crítico, como parte de uma agenda programática para os estudantes do Ensino Médio, considera “[...] desenvolver mais plenamente as aptidões dos estudantes para a cidadania e para a interação política respeitosa” (Nussbaum, 2015, p. 56).

Uma educação responsável e para a liberdade defende um currículo capaz de despertar, em todos os sujeitos, a racionalidade imaginativa, ao contrário da racionalidade lucrativa que traz limitações para a convivência e para a sustentação de valores indispensáveis à sociedade, pois instrumentaliza as relações humanas em vista da produtividade e do consumismo. Assim, “[...] as democracias do mundo inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis” (Nussbaum, 2015, p. 77). As respostas alicerçadas em conteúdos centrados em torno do empreendedorismo tornam o presente e o futuro dos estudantes incertos, manipulando as escolhas e dificultando o pensamento crítico. Tanto “[...] a dúvida, o autoexame, a investigação, são princípios característicos da postura socrática” (Fávero *et al.*, 2021, p. 317), que devem alicerçar o diálogo, o cultivo da imaginação e a resistência aos ideais e preceitos neoliberais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo o processo de investigação realizado até aqui, é possível fazer algumas considerações, mesmo que breves, sobre a racionalidade neoliberal que regula as políticas educacionais, disseminando a ideia do empreendedorismo no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Consoante a isso, percebe-se que o texto, fazendo a opção em olhar a engrenagem posta — disseminadora de uma racionalidade neoliberal —, procura compreender as consequências de uma educação de caráter mercadológico e competitivo, que, quase como um *dogma*, torna-se uma doutrina que rege a vida dos sujeitos, sobretudo dos estudantes.

A pergunta que norteou o problema de pesquisa foi: considerando o contexto de atuação da Lei 13.415/2017, como a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio? Dessa forma, para relembrar, é importante dizer que a Lei 13.415/2017, foi constituída a partir da medida provisória (MP nº 746), sustentada e legitimada no governo de Michel Temer, endossada por um golpe parlamentar. Assim, materializada sob grupos empresariais, como, por exemplo, o Todos Pela Educação, que elucida uma participação cada vez maior dos meios empresariais no campo político, social e principalmente, influenciando a educação como um todo, permite dizer que a educação se torna subordinada às mudanças econômicas, de modo a proliferar o discurso *inovador*. Assim, a emergência, como foi orquestrada a Reforma do Ensino Médio, não foi um fenômeno isolado, pois o contexto de sua aprovação, a limitada e quase inexistente participação democrática de estudantes, educadores e universidades, explicita a imposição sistêmica da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) que induz e regula as políticas educacionais.

No decorrer dos capítulos anteriores, nota-se a influência das ideias neoliberais através de múltiplas mudanças estruturais no currículo do Ensino Médio. É “[...] o encorajamento do mercado” (Barroso, 2005, p. 741) que subordina as políticas de educação à lógica estritamente econômica, importando valores, como a competição, concorrência, excelência, protagonismo e outros.

Através de um discurso e de práticas reformadoras, que dizem enunciar a modernização do ensino e do saber, como se toda a educação tivesse sua gênese a partir da Reforma do Ensino Médio, minimiza-se a educação à razão econômica. Prioriza-se e se submete os estudantes da Educação Básica à precariedade de uma formação diminuta, com consequências que conduzirão a educação pública para um futuro incerto.

Sendo assim, a partir da BNCC, das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), o documento curricular da Etapa do Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi

produzido como um documento normativo a fim de dispor as aprendizagens em todo território gaúcho. O RCG-EM, ao ser legitimado por um conjunto de intencionalidades que normativiza conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e que conduz e ignora os sujeitos da prática, alimenta a ilusão de que as demandas da educação básica poderão ser sanadas com novos arranjos curriculares e a, tão propalada, *flexibilidade curricular*. O próprio documento afirma que a estrutura formativa resultará em uma melhor compreensão de mundo, além de preparar os estudantes para atuar no mundo do trabalho como um indivíduo hábil, capaz, competente e ético. É completamente sem desvios a imbricação de trabalho e de educação a partir da reestruturação do currículo, fundamentalmente pela ideia de flexibilização.

Assim, a forma mais sorrateira que a racionalidade neoliberal regula a política educacional manifesta no Referencial Curricular Gaúcho RCG-EM, visto que se trata de normativas intencionadas por processos que demarcam um Ensino Médio composto por uma parte de formação geral e por uma parte flexível. Esse Ensino Médio desconsidera as escolas brasileiras sucateadas e sem as condições necessárias para a formação adequada dos estudantes.

Por mais que o texto do RCG-EM alega uma participação e construção democrática, levando em consideração os contextos, em busca de estabelecer um padrão de qualidade, ele acentua posturas individualizantes e meritocráticas, que transformam o insucesso escolar em responsabilidade do professor e do estudante. Isso pode ser considerado quando o documento apresenta que os sujeitos, por não se adaptarem ao centro da competitividade, por não se deixarem envolver-se com a cultura empreendedora e por não aprenderem a capacidade de inovar, estão fadados ao *fracasso*.

A racionalidade neoliberal, ao conceber o conceito de empreendedorismo como um modo de ser e de conceber a vida, emprega os valores da educação e do ensino, unicamente para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Por isso, educar para o empreendedorismo ou disseminar a cultura empreendedora significa, também, motivar os estudantes para a iniciativa individual em busca da própria sobrevivência. Como vemos, a partir dessa compreensão, a educação fomentada dentro do RCG-EM, os problemas sociais e os problemas econômicos não caberiam a terceiros, pois seriam de responsabilidade do indivíduo, que não soube operar as habilidades e competências para o seu desenvolvimento.

Como Dardot e Laval (2016) ressaltam, a nova razão do mundo não deixa incólume nenhuma esfera da vida, pois se subverte e se submete a tradição democrática à lógica da concorrência. Esse império, a nova razão do mundo, que atua como dominante, torna os sujeitos em *empresa de si*, que recusa toda espécie de coletividade, solidariedade e bem comum, torna-

se-a, a partir de sua presença nas reformas educacionais, influenciando diretamente o papel da escola, a formação dos estudantes, a concepção de professores e a compreensão de cidadão.

Portanto, diante do contexto de atuação da Lei nº 13.415/2017, a racionalidade neoliberal regula a política educacional dentro do RCG-EM através de uma imposição de ensino para a formação empreendedora. O RCG-EM, fruto da Lei nº 13.415/2017, aposta que a estagnação econômica e social poderá ser resolvida através da disseminação do empreendedorismo como conteúdo chave de conhecimento.

A urgência na formação de empreendedores, induz a educação para a formação de mão-de-obra emergente, o que cristaliza a desigualdade social, a desregulação das políticas públicas e o detrimento da formação emancipadora do cidadão. Ao considerar esse cenário de profundas mudanças, acreditamos que uma educação humana, democrática e cidadã não será alcançada sem a participação dos sujeitos nas decisões, sem investimento no sistema educacional, sem formação adequada para os professores e sem políticas públicas que garantam a qualidade do ensino e das escolas, em vista da permanência e continuidade dos estudantes para a universidade.

É importante destacar que continuar investigando o Novo Ensino Médio, as mudanças geradoras de consequências gigantescas para os estudantes, os conceitos reformulados de sentido mercadológico, tal como o empreendedorismo, é inevitável diante de profundos retrocessos no âmbito educacional que o Brasil tem sofrido nos últimos anos. Pesquisas que revelam a reforma verticalizada e a educação induzida para as demandas do mercado como fórmula mágica podem e devem continuar sendo a voz das escolas públicas, em vista da promoção da dignidade da vida, do bem comum e de uma formação humana e transformadora. Caminhar com esperança, acreditando em uma escola para todos e que a educação pode mudar a sociedade para melhor é tarefa da universidade, de educadores comprometidos com a democracia e com as responsabilidades coletivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal.

Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190005/175374>. Acesso em: 05 fev. 2022.

AMORIM, Henrique.; MODA, Felipe.; MEVIS, Camila. Empreendedorismo: uma forma de americanismo contemporâneo? **Caderno CRH**, v. 34, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/36219>. Acesso em: 18 maio 2022.

APLLE, Michel W. **A educação pode mudar a sociedade?** Trad. Lilian Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e sociologia**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNewyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. *Educação em foco*, v.27, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651/24298>. Acesso em: 14 maio 2022.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira et al. **A implantação da Base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio. **Portal do Novo Ensino Médio**, Brasília, 2018d. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República (Casa Civil), 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **EM nº 00084, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/exm/exmmp-746-16.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Portal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2018e. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC; CONSED, 2018g. Disponível em: <https://anec.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018f. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/Documentoorientador.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME; FNCEE; UNCME, 2018h. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos. **Observatório de Educação**, Brasília, DF: 2018i. Disponível: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ta-referenciaiscurriculares-para-a-elaboracao-de-itinerarios-formativos,e1775cf5-d390-44e6-aa8076f153e990d1>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1024 de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-20189385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de2021-331876769>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF:

Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 6.840/2013. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 20 jul. 2023.

CAMPOS, A.; SOEIRO, J. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa. Bertrand, 2016.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira; ASSIS, Lilian Bambirra de; JÚNIOR, Admardo Bonifácio Gomes Júnior; TEIXEIRA, Marcela Barbosa Miranda. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Caderno EBAPE.BR**, v. 19, n. 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HY7NpJpmW6vh6sKX3YdCrSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

CASTRO, Bárbara. Quando o gênero revela classe: mulheres e flexibilidade no setor da tecnologia da informação. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. pp. 145-163.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). Parecer CEED nº 02/2017. Orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei federal nº 13.415. 2017. **Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul)**, Porto Alegre, 12 maio 2017. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2017>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Parecer CEED Nº 0003, de 20 de outubro de 2021**. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. Porto Alegre, 2021a. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/10/21100841-parecer-ecgem-0032021.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). **Resolução CEED nº 340, de 21 de março de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/ceed-rs340_5bff60d925ec5.pdf?query=curriculo. Acesso em: 20 mar. 2021.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). Resolução CEEd n. 349, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para a implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. **Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul)**, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/30181609-resolucao-0349.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). Resolução CEED n. 361, de 22 de outubro de 2021. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. **Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul)**, Porto Alegre, 2021b. Disponível em:

<https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-000-2021#:~:text=Institui%20o%20Referencial%20Curricular%20Ga%C3%BAcho,Parecer%20CEd%20n%C2%BA%20003%2F2021>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC**. Orientador: Altair Alberto Fávero. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Passo Fundo, 2019. 135 f.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DUQUE, Felipe. **Empreendedorismo na educação: a trajetória de um projeto neoliberal**. Rio de Janeiro: Telha, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica as "Medições" em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357860769_Critica_as_Medicoes_em_Educacao_a_Luz_da_Teoria_das_Capacidades_A_Meritocracia_que_Reforca_a_Desigualdade. Acesso em: 22 jun. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da; SILVA, Angélica Schmitt da. A filosofia e a pedagogia socrática como princípio educativo para o fortalecimento de capacidades humanas. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, Junior Bufon. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. pp. 307-323.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Franciele Nunes da. Interculturalidade e cidadania universal: o papel imprescindível das humanidades na perspectiva de Nussbaum. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. pp. 143-158.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, 2021, v. 25, p. 1-16. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168/60748746>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. pp. 27-40.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. Políticas públicas e a efetivação das capacidades humanas: o papel central da educação. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, Junior

Bufon (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. pp. 27-40.

FÁVERO, Altair Alberto; VIEIRA, Ana Lucia; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28387/17612>. Acesso em: 13 maio 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3452>. Acesso em: 13 abril. 2023.

FILHO, Edison Espírito Santo do; LOPES, Vania Pereira Morais; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>. Acesso em: 19 jul.2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOPES, Alice Carimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 15 maio 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n.25, p. 59-75, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335458679_Itinerarios_formativos_na_BNCC_do_Ensino_Medio_identificacoes_docentes_e_projetos_de_vida_juvenis. Acesso em: 10 de set. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016. 144 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAZUCATTO, Mariana. **O Estado empreendedor:** desmascarando o mito do setor público vs. setor privado. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 732, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem Somos. **Portal Movimento pela Base**, c2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20 jul. 2023.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Articulações entre o banco mundial e reforma do ensino médio: Lei 13.415/2017. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n.56, p. 346-361, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35220>. Acesso em: 15 maio 2022.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos:** porque a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Trabalho necessário**, v. 21 n. 44, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268>. Acesso em 15 mai. 2023.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINHEIRO, Ana Paula; SARTORI, Gerônimo. A educação democrática em Nussbaum e a educação libertadora em Freire: relações e aproximações. *In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, Junior Bufon. (Orgs.). Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*. Curitiba: CRV, 2021. pp. 111-125.

PINTO, Samila; MELO, Savana. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34196/30230>. Acesso em: 31 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019. **Leis Estaduais**, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15410-2019-rio-grande-do-sul-altera-a-lei-12616-de-8-de-novembro-de>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em 20 jul. 2023.

SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro destina R\$ 26 mi em kit robótica para escolas sem água e computador. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/governobolsonaro-destina-r-26-mi-em-kit-robotica-para-escolas-sem-agua-e-computador.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da escola**, Brasília, v. 16, n. 35, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544/1115>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 17 jul.2022.

SEB/Secretaria da Educação Básica. **Educação econômica**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: Secretaria da Educação Básica, [2013]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12333-educacaoeconomica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 abr. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Mozart Linhares de; FREITAS, José Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educao no Brasil. **Educao**, v. 23, p. 1-20, Goiânia. 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customizao curricular no ensino médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalizao, algoritmizao e personalizao dos itinerários formativos: como operar os dispositivos de customizao curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322075401_Emocionalizacao_algoritmizacao_e_personalizacao_dos_itinerarios_formativos_Como_operam_os_dispositivos_de_customizacao_curricular. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVEIRA, . S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educao**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Número Especial. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 07 set. 2022.