UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

MATHEUS DA COSTA ABRANTES

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Cajazeiras – PB
2023

MATHEUS DA COSTA ABRANTES

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras - como requisito parcial para obtenção de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes.

Cajazeiras – PB
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

A161r Abrantes, Matheus da Costa.
A racionalidade neoliberal na reforma do ensino médio de 2017 e na BNCC do ensino médio / Matheus da Costa Abrantes. - Cajazeiras, 2023.
51f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes..
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.

1.Neoliberalismo. 2 Govenamentalidade. 3.Reforma do Ensino Médio-2017. 4. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - (BNCCEM). 5. Educação neoliberal. I. Fernandes, Dorgival Gonçalves.
II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 330.831.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

MATHEUS DA COSTA ABRANTES

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras/PB, como requisito para a obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: 13 / 06 /2023

BANCA EXAMINADORA

Dorgival Gonçalves Fernandes

Nome do(a) orientador(a)
Orientadora(a) Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

Nome do(a) examinador(a)
Examinador(a) Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva

gov.br Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE MARTINS JOCA
Data: 24/06/2023 15:46:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Nome do(a) examinador(a)
Examinador(a) Pro. Dr. Alexandre Martins Joca

Nome do(a) examinador(a) suplente Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires
Examinador(a) suplente Profa. Dr. Aparecida Carneiro Pires

Francisco Gomes de Abrantes, pai e amigo, pessoa que dedicou anos de sua vida a meu futuro e me levou até às portas da Universidade. Peço a ti perdão pelo amor que não consegui expressar e lamento por não te ter mais ao meu lado.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não seria possível sem a colaboração de pessoas que me auxiliaram e incentivaram de forma constante no andamento de minhas pesquisas ou apenas de maneira presencial dividindo momentos comigo.

Agradeço ao acaso e às circunstancias que me fizeram ingressar ao curso de licenciatura em Pedagogia e me mantiveram nele. Aos amores, desamores, amizades e desencontros que me mobilizaram a pensar no que sou e no que pretendo me tornar como homem e profissional da minha área.

Não posso deixar de agradecer também aos meus amigos de curso e aos que fui encontrando pelo campus da universidade: Anderson Luna, Ismael Alves, Josefa Moreira (Cíntia), Juliana Apoliana, Kethley Horranna, Lucélia Duarte, Maria Aparecida, Marcos Silva, Paulo Alraune, Thaísa Ferreira, Radney Souza, Ronaldo Ribeiro, Ulisses Souza, Vitório Cavalcante, entre outros que compartilharam momentos comigo, ou apenas sentaram-se ao meu lado dando vida ao espaço acadêmico. Alguns dos aqui citados não tenho mais contato, mas fica aqui o registro da minha gratidão por terem feito parte dessa jornada.

A Cíntia, minha amiga, que viveu comigo perrengues alimentícios e cansaços que estão para além do físico, percorrendo junto a mim distancias quilométricas pela cidade de Cajazeiras, deixo aqui minha estima e eterna gratidão pelo tempo compartilhado comigo. Espero que um dia nos reencontremos para relembrar histórias e conversar sobre as boas novas.

Em seguida gostaria de agradecer a Nícolas Tavares, rapaz que não está entre os citados acima, pois não nos tornamos amigos na universidade, e sim bem antes, ainda crianças quando ele vinha até minha janela e me coagia a fazer flexões de braço. Atitude muito estranha, devo admitir. Lembro-me que o próprio destacou em seus agradecimentos, à época de sua monografia, como é prazeroso nossas conversas “confusas” sobre educação, literatura russa e filmes de qualidade duvidosa, eu reforço tudo isso e vou além, ao dizer que nossa amizade é fácil.

Agradeço também a meu amigo Francisco Dorneles, pela atenção dada e por seus sorrisos fáceis dedicados a mim e meu humor duvidoso. És uma pessoa grandissíssima nos melhores sentidos. Foi muito bom a faculdade ter nos aproximado.

Agradeço imensamente aos professores do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG. pela grande participação em minha formação e por ter influenciado no caminho que aqui estou agora: Ane Cristine, Aparecida Carneiro, Alexandre Joca, Belijane Marques, Dorgival Fernandes, Hercília Fernandes, José Amiraldo, José Romulo, Kássia Mota, Luisa de Marillac, Lourdes

Campos, Gerlaine Belchior, Raimunda Neves, Rozilene Lopes, Viviane Guidotti e Wiama de Jesus.

Gostaria de expressar em especial minha gratidão ao meu orientador Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes por todo o seu apoio durante a elaboração deste trabalho de conclusão de curso. Sem suas sugestões cuidadosas e críticas construtivas, esta monografia não estaria pronta hoje. Agradeço pela sua dedicação em compartilhar seus conhecimentos e experiência, bem como por sua paciência e disposição em ouvir minhas inseguranças e questionamentos. Além disso, sou também grato pela oportunidade de ter atuado como seu monitor nas disciplinas em Filosofia da Educação I e II, experiência que ampliou meu entendimento dos temas abordados e aprimorou minhas habilidades de ensino. Sua orientação e inspiração, tanto no TCC quanto na monitoria, foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal, e sou profundamente grato por tê-lo como meu orientador.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de bolsas em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), por ter me lançado na carreira docente e dado condições financeiras de me manter assíduo às aulas.

"A grandeza mudou de campo. Ela está no protesto e no sacrifício sem futuro"

(Albert Camus)

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com base na análise das concepções propostas para a educação escolar no Ensino Médio, tendo como foco a abordagem da educação neoliberal. O nosso objetivo geral foi realizar uma análise da proposta formativa da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, de pesquisa documental, fundamentada na análise do discurso na acepção foucaultiana, utilizando a categoria teórica da governamentalidade neoliberal. O campo do nosso estudo é o ensino brasileiro, que passou por significativas transformações com a implementação da Reforma de 2017 e a elaboração da BNCCEM. Para embasar teoricamente a análise, foram utilizados os seguintes autores: Dardot (2016), Fischer (2001); Foucault (2002; 2008a; 2008b; 2014), Fernandes (2015; 2021), Freitas (2018), Gadelha (2012), López-Ruiz (2007), Laval (2016; 2019) e Marshall (2011). Esses autores fornecem subsídios para compreender as políticas educacionais, as implicações da governamentalidade neoliberal no campo educacional e as transformações no Ensino Médio. Diante da pesquisa realizada, chegamos à conclusão que os direcionamentos formativos presentes nos documentos da Reforma de 2017 e da BNCCEM têm como objetivo a produção de um perfil educacional voltado para o empreendedorismo e a "autoformação" dos educandos do Ensino Médio. Baseando-se no desenvolvimento e no acúmulo de competências e habilidades, enfatizando a preparação do aluno para um contexto competitivo e flexível direcionado ao mercado de trabalho e às formas de produção modernas.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Governamentalidade; Reforma do Ensino Médio; BNCCEM.

ABSTRACT

This study was developed based on the analysis of the proposed conceptions for secondary education, focusing on the approach of neoliberal education. Our overall objective was to analyze the formative proposal of the 2017 High School Reform and the National Common Curricular Base for High School (BNCCEM). The methodology adopted was qualitative, documentary research, grounded in discourse analysis within the Foucauldian perspective, using the theoretical category of neoliberal governamentality. The field of our study is Brazilian education, which underwent significant transformations with the implementation of the 2017 Reform and the development of the BNCCEM. To theoretically support the analysis, the following authors were used: Dardot (2016), Fischer (2001), Foucault (2002, 2008a, 2008b, 2014), Fernandes (2015, 2021), Freitas (2018), Gadelha (2012), López-Ruiz (2007), Laval (2016, 2019), and Marshall (2011). These authors provide insights into understanding educational policies, the implications of neoliberal governamentality in the educational field, and the transformations in high school education. Based on the conducted research, we reached the conclusion that the formative directions presented in the documents of the 2017 Reform and the BNCCEM aim at producing an educational profile focused on entrepreneurship and the "self-formation" of high school students. It is based on the development and accumulation of competences and skills, emphasizing the preparation of students for a competitive and flexible context oriented towards the job market and modern production forms.

Keywords: Neoliberalism; Governmentality; High School Reform; BNCCEM

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 TECENDO UM REFERÊNCIAL TEÓRICO: neoliberalismo e educação 15

2.1 Produção e operacionalização da governamentalidade neoliberal 16

2.2 A formação de empreendedores: o sujeito neoliberal 20

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: Lei 13.415/2017 e a BNCCEM 26

3.1 A LDB de 1996 e o novo Ensino Médio 26

3.2 A Reforma do Ensino Médio de 2017 e a educação neoliberal 28

3.3 A BNCCEM e a governamentalização neoliberal 34

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 43

REFERÊNCIAS 47

1 INTRODUÇÃO

> *"Literalmente, o proletário é aquele que tem como única propriedade a própria prole. A sua autoprodução restringe à reprodução biológica. Hoje, no entanto, é disseminado a ilusão de que qualquer um, enquanto projeto que se esboça livremente, é capaz de uma autoprodução ilimitada"*
>
> Byung-Chul Han (2018)

O Ensino Médio brasileiro é afetado por intensas disputas políticas e econômicas, resultando em uma estrutura intrincada na qual diversos interesses influenciam a definição dos educandos e a disponibilidade de recursos necessários para alcançar os resultados planejados. Nessa direção, o presente estudo toma como objeto de análise as propostas formativas inclusas nas últimas reformas da educação brasileira, em especial a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei 13.415/2017) e seu suprassumo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), buscando entender como estas operacionalizam a racionalidade neoliberal dentro de projetos educativos. Assim, é estabelecido como questão de pesquisa o seguinte problema: como a proposta formativa inclusa na Reforma de 2017 do Ensino Médio e na BNCCEM concebem o sentido, os métodos e os objetivos do ensino?

Buscando possíveis respostas à nossa questão de pesquisa, em vista dos desdobramentos encontrados nos documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999; Medida Provisória (MP) nº 746/2016; Reforma do Ensino Médio de 2017 Lei n° 415/2017; Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), dispomo-nos a situar a lógica posta dentro destes documentos, no caso, a "racionalidade neoliberal" que é exercida na maneira de se fazer ensino e toma a forma de mecanismos comuns ao modelo empresarial.

Com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estagnado na faixa de 3,7[1] numa escala que vai de 00 a 10, entre os anos de 2011 a 2015, propostas para um novo Ensino Médio foram apresentadas para o então presidente Michal Temer (2016-2019), e

[1] Esse valor provem dos dados de aprovação das escolas e de desempenho dos estudantes a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SEAB) em língua portuguesa e matemática (TOKARNIA, 2020).

efetivadas logo em seguida (BRASIL, 2016a, p.2). Outros problemas apresentados, foram o da evasão e abandono escolar, a partir das mesmas pesquisas, concluindo que um elevado número de jovens brasileiros de 15 a 24 anos não estudam e nem trabalham (BRASIL, 2016a, p.2). Utilizando como pretextos a crise no Ensino Médio, levando em conta as apurações realizadas pelo IDEB, a Reforma do Ensino Médio de 2017, que altera a LDB de 1996 com o propósito de sanar os problemas dessa etapa da educação básica, propõe objetivos mais claros e interessantes para que sejam condizentes com a realidade dos alunos.

A partir da análise da Reforma do Ensino Médio de 2017 e seus objetivos, surge o interesse pessoal em desenvolver este trabalho monográfico, que busca compreender não apenas a proposta de Reforma, mas também a relação entre a BNCCEM e o neoliberalismo na educação. Essa motivação é impulsionada pelo desejo de entender as implicações dessas políticas educacionais no contexto atual, especialmente no ensino médio, considerando os desafios e a relevância dessa etapa da formação básica. A curiosidade em compreender o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes, juntamente com seu *projeto de vida*, que engloba tanto suas escolhas individuais como as expectativas e aspirações sociais em relação à sua trajetória pessoal e profissional, são aspectos que despertaram nosso interesse para a produção deste trabalho.

Dessa maneira, adotamos como objetivo primário: analisar a proposta formativa e a influência neoliberal da Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCCEM. Para tal, trabalhamos sob os seguintes objetivos secundários: assinalar os objetivos postos pela Reforma de 2017 e a BNCCEM quanto a produção curricular e as metas a serem alcançadas a partir dos itinerários formativos; identificar o lugar histórico do Ensino Médio em relação aos seus sentidos na educação; descrever os problemas acerca da crise do Ensino Médio que culminam na BNCCEM como norma vinculada à Reforma de 2017; verificar como as orientações postas na Reforma de 2017 e na BNCCEM mobilizam os saberes produzidos no interior da escola em relação à prática (sentido e finalidade).

Nosso percurso metodológico é desenvolvido por meio de investigações sobre a educação no Ensino Médio brasileiro, que é o objeto de estudo e espaço onde o nosso campo discursivo está situado: o neoliberalismo como racionalidade no Ensino Médio brasileiro. Para isso, as dimensões exploratórias, analíticas e descritivas do nosso trabalho são constituídas sob a perspectiva foucaultiana da análise do discurso, fundamentadas na noção de governamentalidade neoliberal no que diz respeito às formas de governar, seja governar os outros ou em relação ao governo de si mesmo (FOUCAULT, 2008b). A perspectiva de análise do discurso tem como foco compreender o que foi dito, considerando o discurso como algo que

não esconde reais intenções, ou como se nele houvesse algo escondido que precisasse ser desvelado (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2014). A abordagem discursiva em Foucault revela as relações que o discurso mantém e produz ao longo da história por meio de práticas concretas que estão vivas no discurso (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2014).

Em encontro a isso, com base nas considerações postas por Veiga-Neto (2009, p.92), com os quais viemos a concordar, não há propriamente uma separação entre teoria e método em Foucault, e sim, teorizações (teoria e ato) como [...] um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos". Nesse sentido, o caminho que aqui produzimos é feito no próprio ato de se fazer caminho. Uma teoria/método "[...] que só a *posteriori* se revela como tal" (VEIGA-NETO, 2009, p. 91).

Objetivamos em nosso estudo convidar a produzir provocações e contribuir de certa forma na viabilização do desenvolvimento de pensamentos que validem movimentos de contraconduta à vertente neoliberal que procura tomar conta da escolarização, modificando a estrutura do ensino ao introduzir moldes formativos inspiradas na lógica empresarial. Diante disso, esse trabalho se propõe a oferecer auxílio tanto para os educandos que se encontram em meio a tal sujeição quanto aos educadores que procuram resistir a essa marginalização.

Este trabalho monográfico é estruturado de forma a sistematizar e organizar a viabilidade científica do estudo em questão e procura discutir à luz de teóricos como Cury (2002); Dardot (2016); Foucault (2008a;2008b); Fernandes (2015;2021); Freitas (2018); Gadelha (2012); López-Ruiz (2007), Laval (2016; 2019) Marshall (2011), entre outros, a necessidade de problematizar a racionalidade neoliberal inserida nas políticas públicas para a educação brasileira que produzem o Ensino Médio que conhecemos hoje.

Após essa introdução inicial sobre as opções teórico-metodológicas, passamos a descrever a estrutura que adotamos neste trabalho de pesquisa. Optamos por fazer uma divisão a partir de tópicos que direcionam a nossa pesquisa. Assim, no primeiro tópico é apresentado o referencial teórico que busca fundamentar as principais questões que norteiam e materializam nossa pesquisa, abordando o neoliberalismo em seus modos de operacionalização e de governo. Para tal, discorremos a respeito das estratégias do mercado e do Estado que visam a desregulamentação dos aparelhos estatais ao incentivar às práticas de mercado, abrindo os domínios dos setores públicos, em especial da educação, para o setor privado. Esse tópico é denominado TECENDO UM REFERENCIL TEÓRICO: neoliberalismo e educação.

O segundo tópico é dedicado às análises dos documentos que direcionam a educação brasileira e que culminam na BNCCEM como norma vinculada à Reforma do Ensino Médio de 2017. É realizado uma breve historicização das políticas para a educação, com foco nas políticas

do Ensino Médio, com seus modos, formas e sentido de se fazer ensino, ora propondo uma maior integralidade formativa (educação propedêutica), ora propondo um direcionamento mais específico de funções práticas/utilitárias do conhecimento (educação profissional), conservando essa dualidade em sua essência. É também discutido a forma pela qual a governamentalidade neoliberal é integrada e operacionalizada às políticas públicas para a educação de nível médio, através da inserção de itinerários formativos que direcionam os educandos para fins específicos, os incentivando a "empresariar-se" de modo a se armar de competências para o mercado de trabalho moderno. Intitulamos esse tópico como AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO. E, por último, é apresentado as CONSIDERAÇÕES FINAIS, com o intuito de descrever o caminho percorrido até aqui, além de respaldar algumas suposições e proposições relacionadas ao tema estudado e levantar questões decorrentes do trabalho realizado. O trabalho também conta com as referências dos autores e suas respectivas obras citadas que fundamentam nossa pesquisa.

2 TECENDO UM REFERENCIAL TEÓRICO: neoliberalismo e educação

> *"Não é a revolução comunista, e sim o neoliberalismo que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora. Hoje, cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo de uma única pessoa. A luta de classe também se transforma em uma luta interior consigo mesmo"*
>
> Byung-Chul Han (2018)

Liberais e neoliberais argumentam há tempos que o papel do Estado deve ser mínimo porque ele se opõe a liberdade de direito de escolha das pessoas. Sendo o indivíduo capaz de realizar tarefas complexas e escolhas racionais, devido a autonomia que lhe é cerne, não está sob o controle de ninguém ditar o que ele tem ou não que fazer. Foucault acreditava, todavia, que essa ideia é uma maquinação que dificulta as formas pelas quais compreendermos a nós mesmos de realizar escolhas de forma independente, e "[...] é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individualmente quanto coletivamente" (MARSHALL, 2011, p.22). Na visão de Foucault (2008b), a arte de governo (ou governamentalidade, ou razão do Estado), atinge a todos de forma que não somos autores próprios de nossos projetos individuais.

Assim sendo, para compreendermos essa racionalidade, neste tópico apresento teorizações sobre o neoliberalismo em sua forma de fazer política econômica e como tal política é racionalizada através de ações governamentais alinhadas aos ditames de mercado. É realizado um caminhar histórico começando do liberalismo clássico, da liberdade individual e plena do indivíduo, até as formas modernas de economia de mercado racionalizados, como o neoliberalismo. Para isso, discorro a respeito das estratégias do mercado e do Estado que visam a desregulamentação dos aparelhos estatais e o incentivo às práticas individualistas e concorrenciais. Em seguida, descrevo como a educação escolar se torna uma ferramenta de moldar o sujeito neoliberal, transformando a instituição educacional em um veículo essencial para a criação de indivíduos adaptados a uma sociedade flexível e "livre" das restrições do Estado. Com o intuito de alcançar esse objetivo, apresentamos a concepção de uma escola que visa a formação de indivíduos extremamente versáteis, colocando em destaque conhecimentos técnicos em detrimento de outros que não se alinham com a preparação profissional.

2.1 Produção e operacionalização da governamentalidade neoliberal

A investida mundial do neoliberalismo origina-se dos problemas econômicos do final da década de 1970, ainda na vigência do Estado de Bem-Estar social. Seu fortalecimento ocorreu sob forte influência de pensadores liberais, como Ludwing von Mises, Friederich Hayek, George Stigler e Milton Friedman, cujos trabalhos cumpriram papeis estratégicos na implementação de novas políticas direcionadas à liberdade de mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). Estas políticas avançaram em contramão ao Estado de bem-estar social e às estratégias econômicas Keynesianas[2], produzindo mudanças marcadas pelo incentivo à competição e à livre captação de bens.

Para compreendermos mais a fundo o desenrolar desses acontecimentos, torna-se necessário uma breve introdução a partir da exposição dos princípios herdados do Liberalismo dos quais origina-se a doutrina Neoliberal enquanto racionalidade. O liberalismo surge como uma justificativa do sistema capitalista ao estabelecer uma forma organizada em defesa da predominância da liberdade e dos interesses individuais, baseada na propriedade privada dos meios de produção (LUCKESI, 2011). A liberdade, como fator decisivo para se ter uma vida satisfatória, mantem-se como ideia central e predecessora do imaginário liberal, tanto quanto o direito à propriedade, compreendida como noção básica para se manter a dignidade pessoal junto ao direito à opinião e à conservação de valores familiares (MISES, 2010). Conforme o autor, o Estado deve garantir as bases do livre mercado e não interferir de modo algum através de políticas assistencialistas. Nota-se que a busca pelo "capitalismo sem restrições" e o reconhecimento dos desejos individuais são os *motes* organizadores dessa doutrina econômica.

Até o começo do século XX, a concepção liberal parecia firmar-se enquanto política econômica (PANIAGO, 2012). Todavia, com a crise financeira de 1929, a economia liberal enfraquece e o Estado torna-se indispensável para a retomada do equilíbrio social e de mercado[3]. John Maynard Keynes foi um dos responsáveis pela apresentação de medidas que defendiam a interferência do Estado na economia, servindo de referência na implementação do *New Deal* nos Estados Unidos com vistas em recuperar o mercado financeiro abalado pela

[2] Keynesianismo aqui refere-se a política econômica atribuída ao economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), que será abordada a seguir.

[3] Embora o enfraquecimento da doutrina liberal seja destacado nesse período, já se tinha registro de uma crise interna do liberalismo em meados do século XIX. Tensões entre duas vertentes liberais, a dos reformistas sociais que procuravam de alguma forma defender um ideal de bem comum e a dos partidários defensores da liberdade individual como finalidade absoluta, abalavam as estruturas do liberalismo em suas justificativas práticas (DARDOT; LAVAL, 2016).

crise de superprodução e especulação financeira[4]. Essa intervenção do Estado nas políticas econômicas possibilitou o surgimento de programas sociais e de pleno emprego, inaugurando o Estado de Bem-Estar (CHOMSKY, 2018).

Até a década de 1960 a iniciativa Keynesiana registra alto crescimento econômico e de empregabilidade nos países mais desenvolvidos, reestabelecendo o fluxo de expansão e acumulação do capital (PANIAGO, 2012). No entanto, esgotadas as condições necessárias para a manutenção do capitalismo, com a queda nas taxas de lucratividade pela saturação da capacidade de consumo em escala e intensidade, quebra-se esse modelo econômico e se inicia um período de acirramento da concorrência em função do capitalismo de mercado (PANIAGO, 2012).

Alegada a incapacidade do Estado intervencionista de assegurar a ordem global do capital, o neoliberalismo surge como uma noção articulada às necessidades de um mercado autorregulador. As ideias defendidas por Hayek e seus discípulos popularizam o pensamento neoliberal na segunda metade da década de 1940 com a Sociedade *Mont Pèlerin*[5]. Seus formuladores propuseram que quaisquer intervenções do governo nas políticas econômicas só causariam um desequilíbrio da ordem natural do capitalismo em curso, sendo mais conveniente adotar uma atitude abstencionista (FREITAS, 2018). Embora essa seja uma compreensão estreita dessa doutrina enquanto fundamento, considerada inclusive por alguns dos seus críticos, como Noam Chomsky (2018), ela possui forte apelo por apresentar-se como uma reabilitação do *laissaz-faire* do liberalismo clássico.

O neoliberalismo, no entanto, não retoma as questões dos limites do governo do ponto em que parou seu antecessor. O que mobiliza esse raciocínio é a intenção de estabelecer a lógica de mercado como modo de governo dos homens, tendo a concorrência como norma de conduta e o modelo de empresa como forma de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2008b). Podemos assim dizer que "[...] esta forma de razão é motivada por um racionalismo econômico extremo, que vê o mercado não apenas como um mecanismo superior de alocação para a distribuição de recursos públicos escassos, mas também como uma forma superior de economia política" (PETERS, 2011, p.212).

---

[4] Tais medidas foram exercidas apenas na esfera distributiva, deixando as relações de produção sem alteração. O objetivo era distribuir parcelas de riquezas entre trabalhadores com o intuito de aquecer o mercado, mas sem mexer nas bases de proporção de riquezas do capital e do trabalho.

[5] A Sociedade Mont Pèlerin é uma organização que defende o liberalismo clássico e o livre mercado. Fundada em 1947, seus membros promovem a importância da liberdade individual, propriedade privada, limitação do poder do Estado e a educação como pilares essenciais para o desenvolvimento humano e a prosperidade das sociedades. A sociedade exerce influência significativa na disseminação de ideias liberais, afetando políticas e debates em diversas áreas, desde a economia até a filosofia política.

Diante de tal afirmação, afastar o Estado de suas responsabilidades econômicas não fazem mais jus ao período que vivemos. O que por ocasião classifica a intervenção governamental como uma limitação externa às ações econômicas, torna-se apenas um fator de bloqueio da "arte do governo" em um momento em que o mercado se vê em confronto com questões econômicas e sociais das mais variadas formas (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao contrário de certas concepções simplistas, foram os Estados, a princípio, que promoveram formas econômicas na sociedade e nelas produziram a lógica concorrencial que se é empregada hoje. Ora, o Estado moderno é instaurado como articulador das necessidades reprodutoras do sistema capitalista mediante as políticas sociais, assegurando "[...] o poder dos que têm (proprietários) sobre os que não têm (não proprietários)" (PANIAGO, 2012, p. 7).

Exige-se, hoje, do Estado, mais do que a sua já então posição mantenedora da ordem e dos "[...] princípios gerais da justiça, sabedoria e prudência" (MARSHALL, 2011, p. 30). A razão política do neoliberalismo pensada por Foucault no curso *Segurança, Território e População* (1977-1978), no escopo em que ele denomina de "governamentalidade", retrata o neoliberalismo como uma razão de governo que passa a ser empregada como um modo de condução das condutas dos homens pelo Estado (FOUCAULT, 2008a). A noção de governo deve ser compreendida tal como era aceita no século XVI, referindo-se não apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas ao conjunto de modos de governo de si e dos outros: governo das almas, das crianças, das famílias, das vidas, dos doentes (FERNANDES, 2015; SOUZA, 2012).

Um conceito importante da governamentalidade neoliberal, e que serve como recurso para entendermos o sujeito dessa racionalidade, é a figura do *homo economicus*. Trata-se de um pensamento que afirma que todas os nossos comportamentos são autointeressados. Essa ideia de homem promovida nos termos clássicos do liberalismo, à época, como parceiro de troca, é ressignificada a partir do início dos anos de 1980 junto à Nova Direita, como "empresário de si mesmo" (FOUCALT, 2008b, p. 317). O *homo economicus* neoliberal, empresário de si, torna-se ele próprio seu capital, sendo para si mesmo sua fonte de renda. Ele é, ao mesmo tempo, produtor e produto (FOUCAULT, 2008b).

Essa espécie de *revival* da figura do empreendedor configura uma importante mutação do capitalismo. O homem como produto de riqueza, produzido a partir de investimentos em si mesmo, revoga um dos princípios centrais da política econômica clássica. A contrariedade presentifica-se a partir da ideia de "[...] que as pessoas não podiam ser consideradas um item de riqueza porque esta só existe para beneficiar as pessoas" (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 16). Nesse sentido, a nova ancoragem econômica e suas políticas relacionadas a não heterogeneidade do

capital (*capital-humano* e não humano) esbarra nos limites da moralidade do que pode ou não ser concebido como riqueza e objeto de riqueza.

A conversão do homem em produto torna-se mais evidente ao se tomar por referências as transformações no campo econômico concernentes à noção de trabalho. Como evidencia Johnson:

> Na Inglaterra da revolução Industrial, como nos países subdesenvolvidos hoje, o trabalho podia razoavelmente ser concebido como, predominantemente, a aplicação da força bruta, com a qual os trabalhadores individuais, era legítimo assumir, eram dotados de forma aproximadamente igual, assim como o eram também de alguma capacidade de decisão de tipo mais ou menos trivial. Porém, numa sociedade industrial em evolução tanto a provisão de forças quanto a tomada de decisões elementares são crescentemente assumidas pela maquinaria, enquanto *o que o trabalhador leva para o seu serviço são o conhecimento e as habilidades* requeridas para utilizar a maquinaria de forma efetiva. Seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, *o produto de um investimento de capital feito em sua educação*, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. *Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital* (JOHNSON apud LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 193 - grifos de LÓPEZ-RUIZ).

A diferença existente entre a concepção clássica de trabalho e a produzida pelo investimento em educação, confere com a forma pela qual o homem passa a ser visto como produto de riqueza[6]. Segundo Foucault (2008b), essa mutação do capitalismo ocorre no momento em que o trabalho é reintroduzido no campo da análise econômica. Com efeito, não se pode pensar, como dantes, o trabalho de forma abstrata, tal como, por exemplo, fizera Marx, pensando apenas nos "[...] mecanismos de certos processos, processos de produção, de troca e de consumo" (GADELHA, 2012, p. 183). Esse novo modelo econômico pauta-se no "[...] estudo da natureza e das conseqüências do que chamam de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros a fins que são concorrentes" (FOUCAULT, 2008b, p. 306). A ideia é que os estudantes sejam preparados para trabalhar de forma hábil em um contexto de trabalho dinâmico e competitivo. De acordo com o autor:

> O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos (FOUCAULT, 2008b. p. 307).

[6] O investimento aqui citado pauta-se na teoria econômica do *capital humano*, que será abordada a seguir.

O que está em cálculo é a análise da *relação de custo/benefício*, tal como esta é pensada e conduzida por aquele que trabalha e produz a partir da utilização dos recursos que dispõe. Por certo, essa modificação no regimento do trabalho acarreta em mudanças na forma de como se é percebido o modo de produção, haja vista que aquele que trabalha passa a comportar em si mesmo um capital e uma renda (FOUCAULT,2008b; GADELHA, 2012).

Esse modelo de economia política faz com que o indivíduo passe a se aperceber como uma empresa, tendo a necessidade de se armar de saberes que o melhor situe no mercado de trabalho (LAVAL, 2019). Eis a finalidade primeira da teoria do Capital-Humano[7]: cria-se uma visão ultra utilitária do conhecimento, reduzindo-o a funções relacionadas a ganho e produtividade. Daí o papel da educação como fator decisivo para a promoção desses saberes e dos processos de subjetivação[8] alinhados aos ditames de uma sociedade neoliberal.

Em um momento em que cresce a desconfiança nos setores públicos, pelo efeito da redução do Estado social, não é mais a "[...] sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade" (LAVAL, 2019, p. 17). Essa assertiva se dá a partir do momento em que "[...] 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 dependerá dele mesmo" (FREITAS, 2018, p. 24).

A formação de empreendedores, assim como ocorre no sistema educacional e entre outras tantas instâncias sociais, tem como interesse o homem enquanto conjunto de faculdades voltadas para o sistema econômico; todas as suas características humanas que dificultam, de algum modo, o funcionamento do sistema privilegiado pelo capital, são indesejadas (FRIGOTTO, 2010). O que ocorre é a desqualificação de certos conhecimentos em detrimento de outros, que são considerados suficientes para atender a interesses pessoais, resultando em uma hierarquização dos saberes (FOUCAULT, 2002). Esse é o modelo de formação humana racionalizada pela formação empreendedora da educação.

2.2 A formação de empreendedores: o sujeito neoliberal

[7] O conceito de capital humano refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, experiências e competências que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas, por meio da educação, treinamento e experiência profissional (LÓPES-RUIZ, 2007).

[8] Em Foucault (2008) a subjetividade e os processos de subjetivação são traços essenciais para a racionalidade neoliberal. Entende-se que os processos de subjetivação é a forma pela qual os indivíduos se tornam concorrentes assim como o modelo empresarial de negócios.

A radicalização do encontro entre educação e economia implica num novo tipo de homem, o "sujeito neoliberal" (DARDOT; LAVAL, 2016). Adaptado às vicissitudes de uma sociedade não coercitiva, regida pela liberdade de mercado, esse novo sujeito é compelido pelos valores que o referente "[...] mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos 'formal' possível" (LAVAL, 2019, p.43). Essa ancoragem traz à tona o caráter profissionalizante da educação de forma puramente mercadológica, retirando grande parte das suas dimensões coletivas e forma jurídica.

Tal racionalidade ambiciona solucionar, segundo este autor, o problema da formação da mão de obra para a economia moderna. Quando o desemprego se torna um desafio entre os jovens, a escola é aproximada da sua dimensão profissionalizante. Por isso, a maioria das famílias apoia "[...] a escolarização de seus filhos com a esperança de que um "bom emprego" venha depois de uma boa escolaridade" (LAVAL, 2019, p. 89).

De acordo com Freitas (2018), a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos, a distribuição de recursos pelo Estado diretamente aos pais daria liberdade de escolha do "serviço" que desejam para seus filhos[9], além de evitar gastos desnecessários. Tal fato levaria os pais a optarem por uma educação vantajosa que leve os filhos a uma boa colocação profissional. O que é sustentado é que não há falta de emprego, e sim falta de qualificação. Em consequência, "[...] a escola é acusada de preparar mal os jovens para a vida profissional, de permanecer muito distante das preocupações do emprego" (LAVAL, 2019, p 89).

Os pais beneficiados pelos recursos advindos do Estado passam a escolher em um grande mercado da educação as escolas de seus filhos que mais se adequem aos seus interesses, considerando o perfil que elas apresentam e suas avaliações. Pais e filhos deixam de ser "[...] "usuários" do serviço público e passam a ser "clientes" de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos" (FREITAS, 2018, p. 32). Este seria o cenário mais desenvolvido[10].

Não obstante, a monopolização técnica é defendida como o caminho para depurar a ineficiência escolar e a forma de atender os anseios do capital. Redes públicas "protegidas" da ação do mercado são ineficazes e só estão atrapalhando o caminho das escolas de redes

[9] O exemplo de *vouchers* nos Estados Unidos é um entre tantos outros incentivos à "desescolarização" do ensino público, juntamente com créditos fiscais individuais e bolsas escolares para que os pais passem a adquirir serviços educacionais para os filhos (FREITAS, 2018).

[10] No caso do Brasil, o sistema de *vouchers* não foi estudado de forma muito aprofundada. A Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021, que lança o projeto *vouchers* na educação, deixa uma série de dúvidas quanto ao critério para a aquisição dos *vouchers* pelas famílias e a discriminação dos valores ofertados que não cobrem os custos das melhores escolas particulares, o que acaba não dando vazão para o andamento de tal projeto (BRASIL, 2021; RIVEIRA, 2021).

privadas. O mercado adapta e precifica as propostas educativas e vai além ao cuidar das condições de qualificação e oferta. Posto isso, "[...] escolas de pouca qualidade não serão "escolhidas" pelos pais e irão à falência como qualquer outra empresa" (FREITAS, 2018, p. 33). Preferencialmente não deve haver escolas públicas, mas caso haja alguma estrutura, ela é mais uma competidora, tendo a necessidade de melhorar sua qualidade para se manter ativa (FREITAS, 2018).

Isso segue o que Marilena Chaui (2018) vem a chamar de *ideologia neoliberal.* A desinstitucionalização da sociedade e operação da forma de organização entendida como "empresa" (CHAUI, 2018). Essa noção possibilita, entre outras coisas, que haja uma maximização da produção tanto a nível empresarial como de subjetividade.

Os indivíduos e coletividades são investidos pelas novas tecnologias e formas de governo que fazem da sua educação e formação um amontoado de competências. Isso permite que estudantes façam constantes investimentos em educação que são compreendidos como uma "autovalorização" e maneira de não depreciação do *capital* adquirido em um mercado amplamente competitivo (LOPEZ-RUIZ, 2007)

O que tem sido disseminado nas searas educativas é o modo em que a escola vem se tornando empresa pela adoção de tecnologias comuns ao mundo do empresariado. A inserção do empreendedorismo no currículo escolar busca fazer dos estudantes e professores verdadeiros empreendedores (LAVAL, 2019). Esses passando a ser caracterizados e afirmados pelos seguintes traços: inovadores; proativos; criativos; flexíveis. A nova discursividade curricular, segundo Laval (2019, p.93), é lançada objetivando a "[...] construção de 'referenciais de formação' fortemente calcados nos "referenciais de emprego", aplicando a lógica das situações de trabalho à formação.

A *cultura do empreendedorismo* nos leva a crer que a escola deve ensinar coisas úteis, obedecer a demanda e aproximar-se da regra da rivalidade do mercado. Para isso, "[...] a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos" (LAVAL, 2019, p.41). Isto se dá em vista do propósito de moldar os jovens à demanda da empresa e torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades ofertadas.

O novo sujeito, "o sujeito empresarial" ou "sujeito neoliberal", é ele mesmo um item de capital produzido pelo discurso do ser humano em torno da figura da empresa[11]. Ele é conduzido

[11] O termo "empresa" aqui também é utilizado como modo de produção ou governo de si.

“[...] como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328).

A partir das perspectivas de Von Mises e Hayek, empreendedores devem buscar ativamente melhorar suas circunstâncias, aproveitando tanto sua própria situação quanto as circunstâncias dos outros, a fim de identificar "boas oportunidades” (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse sentido, não se trata apenas de maximizar os lucros, mas também de promover a liberdade para ser criativo e ter a oportunidade de escolher. O empresário de si é formado pelos processos educacionais que legitimam aqueles que obtêm sucesso e se adaptam melhor a uma vida desafiadora e livre de restrições no futuro.

Essa perspectiva evidencia a importância da formação empreendedora e da capacidade de identificar oportunidades no contexto empresarial. Os empreendedores são impulsionados pela liberdade de inovação e pela busca de soluções criativas para os desafios enfrentados. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na formação desses empreendedores, fornecendo as ferramentas e conhecimentos necessários para identificar oportunidades, tomar decisões informadas e se adaptar às mudanças do mercado.

Dessa forma, o estudante é categorizado e fragmentado, sendo colocado em uma condição de constante competição e responsabilidade individual. Iniciativas individuais são valorizadas, e o processo de "aprender a aprender" é constantemente enfatizado em detrimento da coerência disciplinar. Essa abordagem fragmentada da educação pode levar a uma falta de coerência e contextualização das disciplinas, colocando o foco no desenvolvimento individual do estudante, mas negligenciando a importância da aprendizagem em um contexto mais amplo.

Segundo Laval (2019), a educação escolar é apenas um pontapé inicial para uma educação permanente ao longo da vida. O autor ainda diz que a noção de *aprendizagem ao longo da vida* “[...] permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada [...] às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno” (LAVAL, 2019, p. 72-73). Tal noção concorre para tornar as relações entre emprego e diploma frágeis, “desformalizando” o ensino e diversificando a relação entre currículo e trabalho.

O que tem sido observado é que o vínculo entre o indivíduo e o trabalho é menos formal do que se imagina a partir do novo capitalismo. O mercado atual, inovado pela indústria 4.0[12],

[12] A indústria 4.0 é uma nova fase de automação industrial que reestrutura os modos de produção dados no século XX. Esse conceito é caracterizado pela automação da indústria e a utilização de diversas tecnologias digitais, como smartphones, tabletes, aplicativos e uma ampla rede de banco de dados (ANTUNES, 2018).

carece de processos rápidos com pouca ou nenhuma formalidade, eliminando postos e direitos desnecessários para o andamento de serviços (ANTUNES, 2018). Se por um lado isso incentiva o surgimento de novos empregos, por outro precariza ao desligar o empregado do seu vínculo empregatístico.

Os novos investidores (pais, estudantes e trabalhadores) estão menos capazes de se agenciarem em favor de suas causas e modos de existência, que não aqueles relacionados diretamente ao mercado de trabalho. Tal configuração faz com que "[...] cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação" (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 243). A iniciativa individual é sobreposta ao trabalho em equipe, e isso dificulta a cooptação de políticas opostas ao livre comércio.

Hoje, mais do que nunca, a questão das competências no processo de aprendizagem está enraizada na teoria do Capital-Humano e na cultura do empreendedorismo. O *aprender a aprender* ganha um sentido amplo em um mercado de trabalho incerto. Por isso, na medida em que são desenvolvidas competências, é necessário que haja demarcações e comparações com os componentes do capital humano que merecem ou não ser objeto de investimento. Em outras palavras, como salienta Lopez-Ruiz (2007, p. 235), [...] o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital".

Logo, a participação do Estado não estaria limitada apenas a prover recursos para a iniciativa privada. Seria necessário monitorar o capital intelectual e investimentos nele feitos, estabelecendo diferenciações (hierarquizações) pelo grau e qualidade do capital humano acessado pela via da educação, sendo papel do Estado assegurar as "regras do jogo" (FREITAS, 2018). O mercado torna-se um princípio normativo e o governo (de Estado) tem o dever de assegurá-lo. Tem-se aí a governamentalização não só das relações de sociedade e de comportamentos, como também do próprio Estado (FOUCAULT, 2008b).

No contexto brasileiro, a análise das políticas educacionais desempenha um papel crucial para compreender o impacto do neoliberalismo na nossa educação. O incentivo à livre concorrência e as reformas educacionais de viés neoliberal vêm sendo pensados desde a década de 1990, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e sua atualização mais recente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que abrange as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É justamente essa última etapa que se torna objeto de estudo para a nossa pesquisa, dada a sua relevância e especificidades. Ao examinar as políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCCEM, é possível compreender como o neoliberalismo tem exercido influência na organização e no

direcionamento do sistema educacional brasileiro, resultando em transformações substanciais no Ensino Médio e na formação dos estudantes.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: Lei 13.415/2017 e a BNCCEM

> *"A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais "sujeitos de obediência", mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmo"*
>
> Byung-Chul Han (2019)

Neste capítulo, buscamos traçar um panorama histórico das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação de nível médio, indo ao encontro a atual BNCCEM como norma vinculada à reforma de 2017, Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Para tanto, tomamos como marco temporal a década de 1990, período em que se estruturou e foi promulgada LDB de 1996, Lei nº 9.394/1996, constituindo o Ensino Médio como etapa da educação básica nacional.

Veremos como essa etapa da educação básica brasileira é apresentada como antessala para o trabalho e a educação de nível superior, carregando esta dualidade consigo quase como norma, ao mesmo tempo em que se tenta produzir competências e valores morais nos sujeitos que nela ingressam.

O Ensino Médio brasileiro é marcado por problemas, tais como: distorção série/idade, definições de currículo, baixa qualidade do ensino ofertado, alto índice de evasão dos estudantes e, como já salientado, carência de sentido pela dualidade que o envolve. Esse cenário transporta essa etapa para um quadro de incertezas quanto ao que se é esperado para o jovem em formação, colocando-se as seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Centrando-nos no pensar sobre o sistema de ensino médio brasileiro, partimos de três pontos para discussão e análise: (1) a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, como nosso marco temporal e político; (2) a Reforma do Ensino Médio de 2017, Lei n. 13.415/2017; (3) a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Essa discussão nos dará a oportunidade para analisar o percurso pedagógico do Ensino Médio e as formas pelas quais a redação vem sendo posto.

3.1 A LDB de 1996 e o novo Ensino Médio

Com a redemocratização do Estado após o regime ditatorial civil-militar (1964-1985), ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988 trazendo transformações nos campos político, social, econômico e educacional. Neste sentido, na educação, surge a necessidade de outra reforma por meio de uma nova LDB, no caso, da Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/1996, alterando preceitos da LDB n° 5.692/1971, impondo o desenvolvimento de disciplinas tecnicistas/profissionalizantes, visando agora uma formação geral. Sobre essa nova LDB, Cury afirma:

> A lei assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, "progressivamente obrigatório". (2002, p. 181-182)

A partir dessa nova LDB, a educação nacional é organizada em nível e modalidade, passando a ser progressivamente obrigatório e gratuito, legalmente sendo uma competência do Estado (BRASIL, 1996). Vale lembrar que o ensino médio passa a ter caráter formativo e de terminalidade, deixando de lado a ideia de uma etapa intermediária da educação. Nas palavras de Cury,

> [...] do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. [...] o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (2002, p. 182)

Nesse novo ordenamento, expande-se a orientação formativa com propostas mais abrangentes para o ensino e com funções mais objetivas:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Olhando para as finalidades acima elencadas, percebe-se que há uma tentativa de ir além de um caráter dual do ensino, buscando uma formação geral que assuma em sua totalidade uma organização tanto teórica quanto técnica, ao propor a formação humana enquanto projeto de sociedade.

A história do Ensino Médio, segundo Melo e Leonardo (2019, p.2), é [...] nitidamente percebida, uma vez que em cada momento histórico ele foi organizado para atender a diferentes públicos e demandas, ora assumindo um caráter mais teórico, ora tendo um enfoque técnico, mas sempre em resposta ao contexto socioeconômico do País". O que leva essa etapa da educação a uma carência de sentidos objetivos e condizentes com a realidade de algumas parcelas de estudantes que a ingressam.

Corroborando com esse pensamento, Kuenzer (2000) nos diz que não é possível resolver um problema de ordem estrutural como se fosse um problema de ordem pedagógica. Para essa autora:

> A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Considerando o que é afirmado por Kuenzer (2000), a unitariedade do ensino, em contraposição à dualidade, e sua posição de terminalidade da educação básica, nunca existiu de fato.

Se com a proposta apresentada pela LDB nº 9394/1996 não resolveu a questão de tal dualidade dessa etapa da educação, pois esta é envolta em problemas de ordem econômica, políticas e sociais, as reformas que vieram a seguir, em especial, a Reforma do Ensino Médio de 2017, Lei n°13.415/2017, apenas aprofundaram a distorção entre o ensino propedêutico ou profissionalizante e uma formação integral.

3.2 A Reforma do Ensino Médio de 2017 e a educação neoliberal

A Reforma do Ensino Médio de 2017, oriunda da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB de 96 referentes a questões do currículo do ensino médio em suas finalidades educativas. A preocupação do Ministério da Educação consistiu na necessidade de elevar os níveis de aprendizagem, aprofundando as áreas do conhecimento e inserindo

formações técnica e profissional, usando a abertura da educação aos setores produtivos da sociedade, o que coincide com uma agenda neoliberal para o ensino brasileiro.

Na proposição da MP de 2016 é possível encontrar elementos que verificam a operacionalização dessa noção que aponta para a necessária abertura da educação aos setores produtivos. O documento assinala que a reforma se faz necessária porque o Ensino Médio possui "[...] um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI" (BRASIL, 2016a, p. 1). Nessa preposição, o valor do conhecimento é subordinado ao desenvolvimento econômico do país, o que faz o diálogo com a juventude ser limitado ao acesso ao mercado de trabalho.

Apesar da MP de 2016 alterar uma lei de nível médio em escopo federal, o público alvo é o de jovens de baixa renda que frequentam as escolas públicas, ocupadas por 85% dos estudantes brasileiros, de acordo com a referida MP (BRASIL, 2016a). Conforme Freitas (2018), a maioria dos jovens que frequenta a escola não está adaptada à cultura disciplinar existente, a qual é vinculada ao mundo do trabalho, sendo preciso elevar os índices de aprovação, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. A capacidade de calcular e ler aparece como padrão educacional, visando uma formação de mão de obra específica, com capacitação de nível médio.

A proposta contida na MP discorre sobre questões direcionadas à profissionalização, ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico, não oferecendo soluções para as dificuldades no atendimento das funções sociais da educação postas à LDB de 1996, vindo a substituir o que estava previamente posto. Conforme o documento em destaque:

> O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (BRASIL, 2016a, p. 1).

A capacitação de profissionais para o desenvolvimento econômico do país são os elementos de referência no documento, sendo o principal objetivo de proposição da reforma. O que pode ser compreendido na Medida Provisória n. 746/2016 como "formação técnica/profissionalizante". Tal fato pode ser visto na redação do art. 36, § 11, desta MP:

> § 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:
> I – a inclusão de experiência prática 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 (BRASIL, 2016b).

Outro ponto que indica tal arranjo pode ser novamente encontrado no Art. 36, § 17, no que tange à "experiência do trabalho", conforme o documento abaixo.

> § 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:
> I – demonstração prática;
>
> II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
>
> III- atividades de educação técnica oferecida em outras instituições de ensino;
>
> IV – cursos oferecidos por centros e programas educacionais (BRASIL, 2016b).

Os itens retirados da MP expostos acima referem-se à "formação técnica/profissionalizante" e à "experiência do trabalho" que assumiram força de lei, na Lei n. 13.415/2017, alterando em definitivo a Lei de Diretrizes e Bases n 9.393/1996.

A Reforma do Ensino Médio brasileiro, segundo Motta e Frigotto (2017), coincide com a visão utilitária do conhecimento enquanto investimento em capital humano, já explicitada nesse trabalho[13]. Sob o pretexto de aumento de empregabilidade, a formação humana é "[...] articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

A partir da proposta encaminhada pelo Ministério da Educação para o Congresso Nacional, após a assinatura do então presidente Michael Temer, a Reforma de 2017 vem a objetivar o aprofundamento das áreas do conhecimento, de cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional, alinhando-se "[...] às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef" (BRASIL, 2016a, p.1). A MP de 2016 que sucede a Lei de 2017, objetiva conciliar os anseios da juventude e do setor produtivo, possibilitando que jovens de baixa renda encontrem um sentido prático nas matérias que a escola oferece.

De acordo com o documento, a reconfiguração do currículo escolar busca frear o "retrocesso" do Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2016a, p.1). O texto da Lei nº 13.415/2017 é traçado em direção a uma proposta formativa mais delimitada em comparação a anterior, negligenciando o caráter "abrangente" que caracterizava a LDB de 1996. Embora a Lei de 2017 considere um currículo integral, determinadas áreas ligadas ao setor produtivo permanecem mais valorizados que outras.

[13] Conferir página 20 desse trabalho.

A partir do Art. 4 da Lei nº 13.415/2017, alterou-se o texto original do Art. 36 da Lei nº 9.394/1996, pondo em vigor a seguinte redação:

> Art. 36. 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).

A partir desta redação, percebemos que todos os aspectos do percurso educacional são abordados, o que engloba a promoção de maior autonomia para os alunos, alinhada com a proposta estabelecida pela LDB de 96. No entanto, essa percepção não é condizente com o que podemos observar no §7° e §8º do Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017, no qual se discrimina o que é considerado "formação integral" e o que os alunos devem cumprir para que sejam "integralmente formados".

> § 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
>
> § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
>
> I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
>
> II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Ao aproximar as proposições dos parágrafos §7 e §8 do Art. 35-a da referida Lei, é possível observar a falta de continuidade de um para o outro. O texto que incorpora a Reforma de 2017 apresenta a intenção de promover uma formação integral do aluno, porém destaca a necessidade do "domínio" e "conhecimento" em áreas específicas ao término do ensino médio. Além disso, surge a questão sobre a disparidade entre as exigências de "domínio dos princípios científico e tecnológicos que presidem a produção moderna", em comparação com a menção genérica de "conhecimento das formas contemporâneas de linguagens", sem orientações mais precisas. Nesse contexto, o documento revela a falta de diretrizes destinadas aos componentes

curriculares das áreas de ciências humanas e sociais, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que possuem uma conexão menos direta com os interesses da produção moderna.

Também podemos destacar a forma pelas quais são estabelecidos os trabalhos com as disciplinas, através da divisão dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, contrastando-os através dos termos "estudos" e "práticas", como vemos no trecho retirado abaixo:

> Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017)
>
> § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017)

No texto da Lei, são abordados componentes curriculares como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, embora haja uma disparidade em relação a disciplinas como matemática e Português, que recebem um maior destaque no documento. Enquanto para estas últimas o conteúdo é empregado de forma direcionada, utilizando-se o termo "ensino"; para as demais disciplinas os termos empregados são "estudos" e "práticas". Por essa falta de parâmetros, de acordo com Ramos e Heinsfeld (2017), os conteúdos podem ser estudados e praticados, porém não ensinados e formalmente aplicados, dando-nos a interpretação que tais matérias podem ser alocadas em outros conteúdos de outras áreas.

A falta de direcionamento encontrado nas temáticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia acaba por dar um caráter não formal a tais disciplinas. Desse modo, passam a ser consideradas como parte de temáticas transversais da educação e facultado ao sistema de ensino o trabalho de projetos de extensão e de pesquisa para integrar o currículo. Conforme está expresso no §7º do Art. 2º: "§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais" (BRASIL, 2017).

Na Lei nº 9.394/1996 também não há distinção sobre quais temáticas transversais são obrigatórias, com exceção da educação em direitos humanos, conforme expresso a seguir:

> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, 1996)

Após esse detalhamento, é possível observar o reforço ao dualismo historicamente característico do Ensino Médio brasileiro, entre o ensino propedêutico ou profissionalizante, presente no discurso da Reforma de 2017. O que é enfatizado, dentre os itens explanados, é a falta de paridade dos itinerários formativos em reação as disciplinas que compõem a formação integral do estudante.

O discurso da Reforma de 2017 direciona os estudantes para um único caminho, enfatizando a natureza profissionalizante da educação. Embora haja algumas preocupações em relação ao dualismo inerente a essa etapa da educação, que permite a continuidade dos estudos no ensino superior, acreditamos que um futuro que não seja "imediatamente" atrativo não se torna algo apelativo para estudantes de baixa renda.

Adentrando ainda mais nesta questão, a partir do que é expresso no §6 do Art. 36 desta Lei, é possível perceber a imediatez formativa, da qualificação para o trabalho, pois é apresentada de forma explícita na redação da Lei. O estímulo à formação profissional transcorre essa etapa do ensino médio por meio de parcerias que possibilitam o ingresso dos estudantes em estágios enquanto estão a concluir a formação. Assim, no texto da Lei da Reforma de 2017, lê-se:

> § 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).

A partir do parágrafo exposto acima, nota-se que a transcrição das novas propostas para o Ensino Médio, comparadas à LDB de 96, esta dirigida a uma formação mais ampla do que a simples inserção de jovens no mercado produtivo, difere por ser projetada em direção a uma formação utilitária do conhecimento.

É importante ainda salientar que essa macha profissionalizante não se expande a todos, haja vista que a reforma do Ensino Médio é justificada pela “crise da educação” das escolas públicas (BRASIL, 2016, p.1). A flexibilização do itinerário formativo é voltada para os mais pobres, agravando as desigualdades e incrustando as possibilidades de chegada ao ensino de nível superior, ao contrário do que ocorre nas escolas particulares que com mais verba

conseguem cumprir a maioria dos itinerários extras e preparar de forma adequada os estudantes para os cursos superiores.

Conforme nos diz Freitas (2018), a educação é lançada a uma espécie de *darwinismo-social*, envolvendo tanto as escolas (particulares e públicas) quanto os professores e estudantes em uma concepção meritocrática do ensino. Conforme o autor, as escolas que não conseguem atingir as metas de qualidade devem ser "[...] 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficientes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*" (FREITAS, 2018, p. 34).

Diante do contexto apresentado, a Reforma do Ensino Médio de 2017 trouxe políticas que foram continuadas, com pouca ou nenhuma alteração, pela BNCCEM, como a entrada do setor privado no ensino público, através de incentivos fiscais, e novas competências e habilidades para a educação; além, é claro, das mudanças nas grades curriculares de disciplinas de ciências humanas e sociais, com aparência de componente complementar.

3.3 A BNCCEM e a governamentalização neoliberal

O documento da BNCCEM, homologado em 14 de dezembro de 2018, tem em seu encargo um conjunto de competências gerais e específicas para cada área/disciplina do conhecimento. Neste documento, o termo "competência" é definido como:

> [...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Nota-se que o documento conserva a ideia original da Reforma do Ensino Médio de 2017, dando continuidade ao projeto de educação com o foco no "mundo do trabalho". A noção de "competências", conservada no documento da BNCCEM, reforça a possibilidade de uma educação sujeita ao controle e de caráter instrumental, especialmente porque tem como proposta a via unidimensional do ensino (SILVA, 2018). Nas palavras de Silva (2018, p. 11), essa proposta "[...] consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia". É evidenciado nas preposições da BNCCEM e nos textos dos anos de 1990 a adequação da formação para a padronização ao mesmo tempo em que se alude a formação para autonomia.

O sentido das aprendizagens por competências – termo esse que faz parte do vocabulário neoliberal, e que constitui o documento normativo em destaque – tem como função guiar os alunos através de aprendizagens tidas como “essenciais”. Tal experiência tem como finalidade a aplicabilidade prática dos conhecimentos no exercício diário do que se é aprendido na escola em situações presentes no mundo moderno.

A criação da BNCCEM obedece a dispositivos postos na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB, de 1996, além de recuperar discursos interrompidos desta última década que levam a uma “educação para a adaptação” (SILVA, 2018). Podemos destacar algumas evidências que corroboram com essa ideia de “renovação discursiva”.

Para isso, utilizamos a ordenação feita por Silva (2018), que busca encontrar correlatos nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 (QUADRO 1).

Quadro 1. Preposições: BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998

BNCCEM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [..] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das *linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[..] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção

	ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes

Fonte: elaborado por Silva (2018, p. 10, grifos do autor).

O discurso presente no documento de 2018 retoma com as mesmas justificativas: a necessidade de adequar a vida dos educandos às inovações tecnológicas e de organização do mundo contemporâneo. No entanto, há diferenças significativas entre a abordagem da BNCCEM 2018 e dos documentos anteriores. Enquanto o PCNEM 1999 e o DCNEM 1998 enfatizaram a importância do conhecimento geral e do desenvolvimento integral do aluno, a BNCCEM resgata e prioriza a adequação e formação dos estudantes para o "mundo do trabalho". Essa mudança de foco sugere uma abordagem mais direcionada para preparar os alunos para as demandas específicas trabalhistas, reconhecendo a importância do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais.

A BNCCEM procura estabelecer uma conexão mais clara entre a educação formal e as necessidades do mundo profissional. Essa ênfase na formação para o trabalho pode ser vista como uma resposta à evolução rápida das tecnologias e à demanda por profissionais qualificados em diversos setores.

Em síntese, a BNCCEM representa uma mudança em relação aos documentos anteriores, PCNEM 1999 e o DCEM 1998, com uma abordagem menos abrangente e mais voltada para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Essa orientação pode proporcionar uma conexão mais direta com as demandas do mercado, mas também limita a formação geral e o desenvolvimento integral dos alunos, deixando em segundo plano outras dimensões essenciais da educação.

Adentrando às especificidades do documento da BNCCEM, em reforço do que já vem sendo explanado, tomemos o que foi previsto para o currículo do Ensino Médio. Conforme o documento em destaque:

> [...] mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467-468).

Como previsto pela Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB de 96, estabelecida no Art 36[14], o currículo do Ensino Médio retifica a divisão por áreas do conhecimento, "[...] sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa" (BRASIL, 2018, p. 468).

A pouca atenção dada as disposições de algumas disciplinas que compõem a grade curricular, como as pertencentes ao grupo de "ciências humanas e sociais", corrobora com a via unidimensional do Ensino Médio. Essa etapa da educação é traduzida em "[...] uma 'formação administrada', ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle" (SILVA, 2018, p. 11).

Nas informações a seguir (QUADRO 2), apresentamos um resumo das competências abordadas nos documentos da Reforma de 2017 e na BNCCEM. O objetivo é destacar as equivalências e sobreposições entre essas competências, evidenciando suas formas de continuidade e ressaltando sua importância prática no direcionamento dos estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Quadro 2. Competências: REFORMA DO ENSINO MÉDIO 2017, BNCCEM 2018

REFORMA DO ENSINO MÉDIO 2017	BNCCEM 2018
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade.
Compreender, utilizar e criar processos, produtos e serviços tecnológicos, buscando soluções inovadoras para os desafios contemporâneos.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (no

[14] Conferir página 31 deste trabalho.

	âmbito das ciências da natureza e suas tecnologias).
Compreender, utilizar e criar conhecimentos nas áreas de Matemática e suas Tecnologias, para aplicá-los em situações cotidianas e no mundo do trabalho.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (no âmbito das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias).
Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.	Compreender os fundamentos das ciências humanas e sociais aplicadas para analisar e compreender criticamente a sociedade, incluindo sua diversidade cultural.
Compreender e utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação, acesso a informações, expressão de ideias e participação social.	Compreender a arte como manifestação cultural e estética, valorizando-a e interagindo com diferentes linguagens artísticas.
Compreender e valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a diversidade cultural.	Compreender os fundamentos das ciências humanas e sociais aplicadas para analisar e compreender criticamente a sociedade, incluindo sua diversidade cultural.

Fonte: autoria própria.

Os dois documentos reconhecem a importância das competências técnicas para a formação dos estudantes, seja na compreensão e utilização de tecnologias específicas, seja na criação de soluções inovadoras. Embora as formulações sejam diferentes, ambas as propostas visam preparar os estudantes para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo, incluindo o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas relevantes.

O modelo de formação embasado em competências, diz Silva (2018), intenciona construir uma "noção de cidadania" consonante à lógica de mercado e adaptada à sociedade de nossa época.

> A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, **a escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018, p. 464 – grifos do original).

O documento alude uma formação para a autonomia e a atenção às necessidades gerais. Prescreve, no entanto, uma formação pela adaptação. Para Silva (2018), é evidenciado o tratamento das "diferenças", ao mesmo tempo em que se persegue a padronização ao discurso adaptativo. A noção de competências, posta no currículo do Ensino Médio, por sua origem polissêmica, viabiliza adequação dos jovens a tais imperativos.

> A prescrição de competências [...] visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (SILVA, 2018, p.11).

Esse modelo flexível de ensino, estruturado pela lógica da racionalidade neoliberal, exerce-se sobre e através das políticas públicas para a educação. Nas palavras de Foucault (2008b), o neoliberalismo é entendido como uma racionalidade de governo que incide sobre os indivíduos como *condução das condutas*. De acordo com o autor citado, Fernandes et al (2021, p. 44) nos diz que o neoliberalismo "[...] foi pensado por Foucault no âmbito do que ele chama de "governamentalidade", ou seja, o filósofo se refere ao neoliberalismo como uma "razão governamental" que é analisada como uma racionalidade empregada na condução dos homens".

Dessa forma, o sujeito alvo desse projeto é levado a assimilar as competências que estão alinhadas às perspectivas do mercado de trabalho e de consumo. Entre as premissas expostas pela BNCCEM que configuram tal sujeição discursiva, podemos destacar as que estão diretamente ligadas à racionalidade neoliberal: "aprender a aprender", "ensino por competências", "empreendedorismo", "competitividade" e "produtividade" (BRASIL, 2018).

Neste sentido, temos a extensão do conceito de capital humano, pensado dentro do currículo do Ensino Médio como conjunto de "habilidades" e "destrezas. Essa noção de capital é disposta, de acordo com o pensamento empregado por López-Ruiz (2007, p. 26), como um tipo de "[...] ética social composta por um conjunto de máximas que regulamentam a forma como as pessoas conduzem suas vidas".

As premissas postas no documento em destaque objetivam levar os jovens em formação a desempenharem atividades comuns a funcionários de grandes corporações, performando

modos de existência tal qual uma empresa, sendo preciso corresponder a níveis de excelência e se provar dia a dia em seus exercícios diários.

Para tal arranjo, há o apelo às competências como forma de viabilizar a "[...] organização dos currículos da escola pautada em critérios como eficiência e produtividade" (SILVA,2018, p. 12). Tem-se aí o modo pelo qual essa formação administrada é gerida, guiando-se por interesses externos aos indivíduos que a performam e que condizem com interesses definidos pela lógica comercial.

A produção do *projeto de vida*, objetivação posta para os alunos do Ensino Médio, tem por base esse tipo de formação guiada. Segundo as disposições presentes no texto de apresentação da MP de 2016, que antecede a formulação da BNCCEM, o currículo deve garantir um ensino que dialogue com o setor produtivo e com as demandas do século XXI, a fim de acabar com o "descompasso" dos objetivos da LDB de 96 com a realidade dos alunos (BRASIL, 2016a).

Logo, o projeto de vida deve se dar de forma pragmática, visando sanar as necessidades de cada educando e significando o que se é ensinado na escola. Segundo Pfeiffer e Grigoletto (2017, p. 21):

> Se essa justificativa joga com a evidência dos referentes de "juventude", "setor produtivo" e "demandas do século XXI", isso se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas, que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, muito presente nas políticas públicas em geral, e que, no caso específico daquelas relativas à educação, promove a legitimação das divisões.

Afirmando essa textualidade, uma pesquisa feita pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, apoiado pela Fundação Victor Civita – FVC, "[...] evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina" (BRASIL, 2016b, p.1). Temos aí o ponto em que se materializa a divisão social e ocorre sua "legitimação", tendo o discurso que alude o problema do Ensino Médio, ou da juventude, relacionado aos estudantes de baixa renda que frequentam as escolas públicas (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2017).

O itinerário formativo é adaptado a cada estudante não apenas pelas escolhas que o mesmo pode fazer, e sim pelas necessidades de cada um para com sua formação e seu futuro material. Essa forma de sujeição é direcionada conforme a relevância do contexto local e as possibilidades do ensino.

Diante dessas considerações, o projeto de vida embasado em itinerários formativos carrega em si uma desigualdade real. O itinerário formativo é uma forma de objetivação material que se dá no interior de formações sociais específicas, caracterizando-se, conforme a

leitura de Pfeiffer e Grigoletto (2017, p.22), [...] pelo modo de produção que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe. De acordo com os autores:

> A proposta dos itinerários, portanto, [...] estabiliza, em um mundo semanticamente estável, que o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, consequentemente, **o sentido do ensino, para alguns**, não todos, é sempre preciso lembrar, **está no alinhamento ao mundo do trabalho**. É aí que "naturalmente", por suposto, deve estar a escolha deste jovem específico – o pobre da escola pública. A escolha por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário para atender com qualidade ao mundo do trabalho (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2017, p. 22, grifo nosso)

Tira-se dessas considerações a forma pela qual os educandos escolhem o itinerário formativo dentro de seus projetos de vida. O jovem em formação deve se autoproduzir de acordo com o contexto social e econômico em que se encontra, sendo o sentido de suas práticas, para alguns, o estudante pobre de escola pública, alinhado às necessidades imediatas do mundo do trabalho e de sua própria vida material (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2017).

A racionalidade que marca o arranjo do "projeto de vida" conserva princípios constitutivos do modo de negócios neoliberal. O educando inserido nessa lógica, nas palavras de Freitas (2018, p. 31), passa a acreditar que o "[...] seu esforço (mérito) define sua posição social". Segundo essa visão, a generalização desse pensamento produz no sujeito educacional aspirações de se reinventar incessantemente, apropriando-se, em acordo com a BNCCEM, de "[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

Diante das situações apresentadas, entende-se a partir do documento normativo da BNCCEM, o neoliberalismo como forma de potencializar a individualidade no exercício do que Foucault (2008b) vem a chamar de "governamentalidade neoliberal". Essa noção remete aos processos e às políticas de subjetivação, ou mais precisamente, a uma forma de governo, portanto, de individualização de si e também dos outros (FERNANDES, 2015; SOUZA, 2012).

A Reforma do Ensino Médio de 2017 e seu suprassumo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, promovem, portanto, noções de valores como "empreendedorismo" e "capital humano", junto a outras como "individualização" e "flexibilidade", secundarizando demais valores que não agreguem ao modo de se fazer "empresa". O desenvolvimento de criticidade na formação, outrora tão pertinente ao processo formativo, é restrita ao indivíduo, e não ao coletivo. O estudante em seu projeto de vida deve ser crítico quanto a sua formação, e apenas isso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Na sociedade do desempenho, o indivíduo se torna seu próprio opressor. Ele assume a responsabilidade por sua própria exploração, sua própria insatisfação e seu próprio fracasso. O sujeito contemporâneo é um sujeito autoexplorado”
>
> Byung-Chul Han (2019)

A maior parte desse trabalho foi produzido em um curto espaço de tempo devido a modificações em suas estruturas internas causadas pelo período pandêmico e por circunstâncias pessoais que me afastaram do âmbito acadêmico. Ao seu término, tive como impressão que essa pesquisa precisaria de mais tempo de maturação, haja vista o espaço de oportunidades que o problema de pesquisa oferece e sua complexibilidade. No entanto, é importante cumprir prazos. Assim, continuamos adiante, através das oportunidades já exploradas.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar a proposta formativa e a influência neoliberal da Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCCEM. Desse ponto, nos detemos a investigar as influências de uma abordagem educacional neoliberal, examinando os sentidos, métodos e objetivos de ensino que materializam as diretrizes de ambos os documentos que embasam nossa pesquisa.

Sob essa proposta geral, tivemos como primeiro objetivo específico: assinalar os objetivos postos pela Reforma de 2017 e a BNCCEM quanto à produção curricular e às metas a serem alcançadas a partir dos itinerários formativos. Alcançamos esse objetivo na medida em que destacamos as equivalências, continuidades e sobreposições de ambos os documentos no que tange os direcionamentos dos projetos formativos. É perceptivo que tanto o documento da Reforma do Ensino Médio de 2017 quanto a BNCCEM compartilham elementos como a flexibilidade curricular e a busca e adequação dos estudantes ao mundo contemporâneo e ao mercado de trabalho. Além disso, ambas as propostas apresentam uma inclinação em direção à educação utilitária, valorizando a adaptação dos estudantes e enfatizando a busca por habilidades e competências consideradas relevantes para o mercado trabalhista.

O segundo objetivo específico foi identificar o lugar histórico do Ensino Médio em relação aos seus sentidos na educação. Consideramos por atingido esse objetivo no momento em que realizamos um panorama histórico das políticas públicas para o Ensino Médio, tendo

como marco temporal a década de 1990, a qual foi estruturada a LDB de 1996, constituído o Ensino Médio como etapa da educação básica. Identificamos como essa etapa da educação é entendida como antessala para o trabalho e a educação de nível superior, sendo caracterizada por uma dualidade entre abordagens mais teóricas e técnicas-profissionalizantes. Essa perspectiva reflete a visão de que o Ensino Médio desempenha o papel de antessala para essas duas esferas, fornecendo aos estudantes conhecimentos e competências relevantes para ambos os caminhos a depender da situação socioeconômica de cada um.

No terceiro objetivo específico buscamos descrever os problemas acerca da crise do Ensino Médio que culminam na BNCCEM como norma vinculada à Reforma de 2017. Esse objetivo foi cumprido ao identificarmos alguns dos principais fatores que motivaram a implementação da Reforma de 2017 e, consequentemente, a elaboração da BNCCEM. A partir da análise do documento de "Exposição de Motivos" que precedeu a MP de 2016, listamos as principais causas que levaram às mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio de 2017. Entre os motivos apontados, destacam-se a necessidade de adequação do currículo escolar às demandas do mundo contemporâneo e a falta de flexibilidade, que resultavam em desinteresse dos estudantes e evasão escolar. Tais justificativas almejam proporcionar uma formação mais adequada às habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

O quarto e último objetivo específico centrou-se em verificar como as orientações postas na Reforma do Ensino Médio de 2017 e na BNCCEM mobilizam os saberes produzidos no interior da escola em relação à prática (sentido e finalidade). Foi constatado que tanto o documento da Reforma do Ensino Médio quanto a BNCCEM incorporam elementos que refletem princípios e valores associados ao neoliberalismo, como a flexibilidade curricular, a busca e adequação dos estudantes ao mundo contemporâneo e ao mercado de trabalho, a implementação dos itinerários formativos e a possibilidade de escolha entre áreas do conhecimento. Essas abordagens são enfatizadas a partir da proposta de desenvolvimento de um projeto de vida pessoal, reforçando a noção de que cada indivíduo é responsável por sua trajetória educacional, dependendo exclusivamente de si mesmo para alcançar sua realização pessoal e profissional. Além disso, é importante ressaltar que o projeto de vida impulsiona a formação de indivíduos empreendedores, capazes de se adaptar às demandas trabalhistas.

As hipóteses que tínhamos ao analisar as propostas educacionais contidas na Reforma do Ensino Médio de 2017 e na BNCCEM, considerando a influência do viés neoliberal, foram comprovadas em cada objetivo específico analisado. Constatamos que todos esses objetivos convergem para a produção de subjetividades alinhadas a uma perspectiva empreendedora da educação. Nesse pensamento, o projeto de vida desenvolvido no Ensino Médio desempenha o

papel no alcance de uma “carreira de sucesso” e a conquista de objetivos pessoais alinhados às exigências do mercado de trabalho.

Ambos os documentos analisados dão ênfase à valorização das competências e habilidades, à adaptação às demandas contemporâneas e à busca por oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Essa abordagem incentiva cada estudante a estabelecer metas para o futuro. No entanto, é importante ainda ressaltar que a perspectiva crítica em relação à formação do projeto de vida tende a se concentrar mais no âmbito individual do que no coletivo. Nesse cenário, os estudantes são incentivados a traçar metas e objetivos voltados para o seu próprio sucesso, o que acaba por limitar sua visão sobre o todo de sua formação e seu papel na sociedade como atuante.

Em relação ao nosso problema de pesquisa: como a proposta formativa inclusa na Reforma de 2017 e na BNCCEM concebem o sentido, os métodos e os objetivos do ensino? Concluímos que os direcionamentos formativos presentes nos documentos analisados têm como objetivo a produção de um perfil educacional voltado para o empreendedorismo. A “autoformação” almejada para os educandos do Ensino Médio é baseada no desenvolvimento e no acúmulo de competências e habilidades que os favoreçam individualmente. Essa abordagem enfatiza a preparação do estudante para um contexto competitivo e flexível, voltado para o mercado de trabalho e suas formas de produção modernas.

É interessante ainda ressaltar que os itinerários formativos presentes nos documentos em análise contribuem para a intensificação da desigualdade social, dificultando o acesso dos estudantes ao nível superior de ensino. Ao contrário das escolas particulares, que possuem recursos adicionais para oferecer itinerários complementares e preparar os alunos de maneira mais adequada para os cursos superiores, os estudantes mais pobres de escolas públicas frequentemente ficam para trás, obrigados a buscar formações imediatas voltadas para o mercado de trabalho por conta de suas condições socioeconômicas. Essa situação perpétua um ciclo de desvantagem e limita as oportunidades de ascensão social e profissional para essa parcela da população.

O caminho metodológico adotado foi desenvolvido de forma abrangente, visando abordar o problema de estudo e alcançar os objetivos da pesquisa de maneira satisfatória. A categoria teórica de governamentalidade neoliberal em Foucault (2008a; 2008b; 2014) serviu como uma valiosa ferramenta conceitual para compreender a produção de subjetividades presentes nos documentos, por meio da análise discursiva. Nesse sentido, foi constatado que a governamentalidade neoliberal atua como uma força que promove a lógica da individualização, competição e adaptação ao mercado, incentivando a formação de estudantes empreendedores

que encaram sua "autoformação" como um simples processo de aquisição. Essa abordagem não apenas influencia os conteúdos e métodos de aprendizagem, mas também molda a maneira como os educandos são incentivados a prosseguir em seus estudos e a se relacionar com o mundo ao seu redor

Encontramos limitações devido à restrição de tempo, o que nos impediu de realizar uma pesquisa mais abrangente, indo além da análise documental. Não foi possível, assim, conduzir uma pesquisa como queríamos de início, com estudantes do ensino médio para compreendermos suas percepções pessoais e sentimentos em relação aos projetos educacionais que os envolvem.

Recomendamos aos futuros pesquisadores da área da educação, interessados no estudo do neoliberalismo, que considerem incluir as perspectivas dos alunos em formação em suas investigações. Além disso, seria interessante explorar os direcionamentos presentes no contexto da Educação Fundamental, visto que a BNCC também se estende aos primeiros anos do ensino básico.

A realização deste estudo nos fez ver a importância de engajar educadores e estudantes na análise da realidade educacional e das políticas educacionais vigentes. O conhecimento aprofundado sobre o nosso sistema de ensino e suas políticas é fundamental para promover melhorias e transformações significativas. Encorajamos, portanto, a participação ativa de educadores e educandos no estudo da nossa realidade. Desejo que esse trabalho fortaleça o diálogo, amplie a consciência crítica e a buscar soluções efetivas para os desafios enfrentados em nosso sistema de ensino. Estudantes e alunos, juntos, podem contribuir para uma educação mais humana que não vise apenas a obtenção de bens.

Por fim, o que fica para mim desse trabalho é uma clareza maior sobre nossas políticas de ensino e uma linda experiência que me incentivará como pesquisador no caminho que vem por aí. Foi um processo difícil, de constantes mudanças, mas instigante e satisfatório.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilegio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1°. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98; Resolução 03/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br//cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ /setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf\. Acesso em: 24 fev. 2022a.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 setembro de 2016b.

BRASIL, **Medida Provisória** nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1061.htm#:~:text=Texto%20para%20impressão%20Institui%20o%20Programa%20Auxílio%20Brasil,a%20seguinte%20Medida%20Provisória%2C%20com%20força%20de%20lei%3A. Acesso em 12 de abril de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 dezembro. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 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. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-mediocontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 10 fevereiro 2023. BRASIL, Medida Provisória n° 1.061 de 9 de agosto de 2021. Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 ago. 2021. Seção 4, p. 5. Acesso em: 17 de dezembro de 2022.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? neoliberalismo e ordem global**. Editora Bertrand Brasil, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?form>. Acesso em: 20 dezembro. 2022.

CHAUI, Marilena. (14 de setembro de 2018). **Seminário internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar**. Fonte: Fundação Perseu Abramo: https://youtu.be/QDDVZsU2AvU. Acesso em: 09 outubro. 2022.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **A constituição da juventude estudantil na contemporaneidade brasileira**: Intersecções entre disciplinamento e agenciamento discente. 2015. 122 fls. (Relatório de Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves et al. A EDUCAÇÃO BRASIELIRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL. In. FERNANDES, Dorgival Gonçalves; NOGUEIRA, José Rômulo Feitosa (org). **Educação, linguagens e práticas sociais**. Cajazeiras-PB: Edições AINPGP, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das reações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9°. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: expressão popular, 2018.

GADELHA, Sylvio. Empreendedorismo, Concorrência e Educação: faces da governamentalidade neoliberal e da biopolítica contemporânea. In: Eduardo Ferreira Chagas, Hildemar Luiz Rech, Raquel Célia Silva de Vasconcelos e Vilson Aparecido da Mata (Org°). **Subjetividade e Educação**. Fortaleza: Edições: UFC: 2012. 178-192p.
HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte, MG. Âyné, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Treadução de Enio Paulo Giachini. 2° edição ampliada. Petrópolis, SP. Vozes, 2019
KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3°. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, [CAMPINAS S.l.], v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.
MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org°). **Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. 21-33p.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, [S.l.], v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.
MELO, Letícia Cavalieri Beiser de; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.
PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org°). **Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. 211-223p.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da Crise do Estado. In: Maria Cristina Soares Paniago. (Org°). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC–Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações, Vol**, v. 31, n. 2, 2018.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2017. p. 18284-18300.

RIVEIRA, Carolina. '**Jabuti' de Vouchers gera críticas no novo Bolsa Família**. Exame. 13 de outubro de 2021. Disponível em: https://exame.com/brasil/voucher-creche-auxilio-brasil/. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

SOUZA, Washington Luis. **Da condução das almas ao governo da população**: analítica do processo de constituição da noção de governamentalidade na obra de Michel Foucault. 2012. 190 fls. Tese de Doutorado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, n. 34, setembro/dezembro 2009, p. 83-94, Pelotas.

VON MISES, Ludwig. **Liberalismo**: Segundo a Tradição Clássica. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.