

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ALBERTO ANTONIO REBONATTO NETO

**As faces do empreendedorismo no Ensino Médio: uma análise documental da Reforma
do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho**

Porto Alegre

2024

ALBERTO ANTONIO REBONATTO NETO

**As faces do empreendedorismo no Ensino Médio: uma análise documental da Reforma
do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em
Ciências Sociais, apresentado ao Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciado
em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Rebonatto Neto, Alberto Antonio

As faces do empreendedorismo no Ensino Médio: uma análise documental da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho / Alberto Antonio Rebonatto Neto.

-- 2024.

96 f.

Orientador: Bernardo Mattes Caprara.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Currículo. 2. Educação. 3. Rio Grande do Sul. 4. Racionalidade Neoliberal. 5. Sociologia da Crítica. I. Caprara, Bernardo Mattes, orient. II. Título.

Alberto Antonio Rebonatto Neto

As faces do empreendedorismo no Ensino Médio: uma análise documental da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara (Orientador)

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio (IFCH/UFRGS)

Prof. Dr. Ricardo Boklis Golbspan (FACED/UFRGS)

Porto Alegre, 30 de agosto de 2024

AGRADECIMENTOS

Resumir a minha experiência na Licenciatura em Ciências Sociais é possível por meio de duas palavras: sobrevivência e aprendizado. Sobrevivência pois penso que passar por uma pandemia global, por dois anos-calendários que foram três anos letivos e, para finalizar, por uma catástrofe climática para conseguir um diploma não pode ser definido de outra forma. Aprendizado pois, para mim, a graduação foi uma grande experiência de amadurecimento político, intelectual e pessoal, pois estudar sozinho, longe da família, não é fácil. Além disso, descobrir, mesmo com o suporte dos pais, os problemas da vida adulta em uma cidade estranha não tem sido fácil. Como diz o ditado, “crescer dói”.

Nesse sentido, gostaria de agradecer a todo mundo que tornou esse processo doloroso, algo menos amargo, talvez... agridoce? Primeiro, agradecer ao suporte material, financeiro e emocional de meus pais Marcelo e Cintia. Sem isso (e as muitas brigas ao telefone), não teria nunca chegado até aqui. Segundo, agradecer também à minha namorada Radharani, que conheci neste curso. O amor, o suporte, o conhecimento e o companheirismo que experienciei nesses quase três anos contigo não podem ser descritos em palavras e foram centrais para chegar até aqui. Para finalizar os agradecimentos pessoais, agradeço a minha gata Rory, cujos miados às cinco da manhã pedindo comida me faziam levantar da cama em dias difíceis.

Minha trajetória acadêmica não poderia ser realizada do modo positivo que foi sem a presença de dois professores. Primeiro, a professora Thays Mossi que aceitou em dezembro de 2020 orientar um imaturo e ansioso estudante e o orientou para auxiliar em uma interessantíssima pesquisa sobre a gestão temporal dos Designers Gráficos *freelancers*. Ainda que eu (ainda) não tenha escrito nada além de um SIC, esse trabalho foi muito importante para mim e me ajudou a desenvolver um carinho enorme pela área. Segundo, mas não menos importante, ao meu professor-orientador Bernardo Caprara que, aparecendo em meio a um processo pessoal de desilusão com a educação, mostrou como dar aula e pensar a educação (nas aulas e na RP) é muito divertido e importante para o mundo. Sua presença não pode passar desagradecida, você que me orientou a não fazer um tijolo para a banca... Quer dizer, um tijolo maior ainda. Suas orientações e incentivos tornaram possível a qualidade desse trabalho, sem eles, esse trabalho seria muito diferente.

Por fim agradeço aos professores Alexandre Silva Virginio e Ricardo Boklis Golbspan por comporem a minha banca e por lerem meu primeiro (de muitos, eu espero) trabalho acadêmico de (para mim) grande fôlego e profundidade.

RESUMO

Este trabalho se trata de uma pesquisa documental e qualitativa que visa a analisar os sentidos e mobilizações da categoria do empreendedorismo no âmbito da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho. Em termos teóricos, trabalhou-se a partir da categoria de racionalidade neoliberal de Dardot e Laval, operacionalizando contribuições conceituais e *insights* sobre a relação entre crítica e discursos da ordem capitalista oriundos do trabalho de Boltanski e Chiapello acerca do novo espírito do capitalismo. Terminando a costura teórica, operacionalizou-se parte da discussão de Althusser acerca de como os Aparelhos Ideológicos de Estado interpelam determinadas subjetividades. A análise dos documentos nacionais foca principalmente na Base Nacional Comum Curricular e nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos focando principalmente na obrigação dos estudantes escolherem um currículo, a noção de empresa-de-si contida no empreendedorismo e a incorporação da crítica das ciências humanas por parte desses documentos. Quanto ao Ensino Médio Gaúcho, a análise foca no Referencial Curricular Gaúcho e nos demais documentos que estruturam disciplinas, trilhas e o currículo dessa etapa de ensino no estado, destacando principalmente as semelhanças formais e essenciais com os documentos nacionais; a organização curricular, a qual, ao estabelecer a metodologia das Feiras para a escolha de eletivas e trilhas, insere estudantes professores e escola em novas dinâmicas mercadológicas; e o empreendedorismo, o qual é dotado, principalmente aqui, de um forte caráter moralizante. Desse modo, o empreendedorismo é, nesses processos, consoante com a racionalidade neoliberal, onde o mercado é o principal meio de formação subjetiva e responsabilização do sucesso individual. A educação fomenta a subjetividade de “empreendedores de si”, alinhada à liberdade/obrigação de escolha e valorização de capital humano, mas um caráter ético-político e contradições de outra ordem surgem nos sentidos práticos. Por fim, apontam-se lacunas na análise, sugerindo futuras pesquisas para explorar a relação entre empreendedorismo e outros conceitos educacionais, além de resistências práticas ao Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Rio Grande do Sul; Racionalidade Neoliberal; Sociologia da Crítica.

ABSTRACT

This text is a documentary and qualitative research that aims to analyze the meanings and mobilizations of the category of entrepreneurship within the scope of the Brazilian High School Reform and the Gaúcho High School. Theoretically, it works from the category of neoliberal rationality from Dardot and Laval, operationalizing conceptual contributions and insights on the relationship between the criticism and the discourses of the capitalist order derived from Boltanski and Chiapello's work on the so-called new spirit of capitalism. Finishing the theoretical framework, part of Althusser's discussion on how the Ideological State Apparatuses interpellate certain subjectivities was operationalized. The analysis of national documents focuses mainly on the Common National Curriculum Base and the Curricular References for the Development of Formative Itineraries, emphasizing mainly the obligation for students to choose a curriculum, the concept self-enterprise within the entrepreneurship, and the incorporation of the critique of the humanities by these documents. Regarding the Gaúcho High School, the analysis focuses on the Gaucho Curriculum Reference and other documents that structure disciplines, routes, and the curriculum of this educational stage in the state, highlighting mainly the formal and essential similarities with the national documents; the curricular organization that, by establishing the methodology of Fairs for the choice of electives and trilhas, inserts students, teachers, and school into new market dynamics; and the entrepreneurship that is endowed, especially here, with a strong moralizing character. Thus, entrepreneurship, in these processes, is in line with neoliberal rationality, where the market is the main means of subjective formation and the responsibility for individual success. Education fosters the subjectivity of “entrepreneurs of the self”, aligned with the freedom/obligation to choose and the valorization of human capital, but an ethical-political character and contradictions of another order emerge in practical meanings. Finally, gaps in the analysis are pointed out, suggesting future research to explore the relationship between entrepreneurship and other educational concepts, as well as practical resistances to the Brazilian New High School.

Keywords: Curriculum; Education; Rio Grande do Sul; Neoliberal Rationality; Sociology of Criticism.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Principais documentos mobilizados nesta pesquisa..... | 15 |
| Quadro 2 – Grade Curricular do EM na modalidade padrão com ingresso em 2024..... | 65 |
| Quadro 3 – Distribuição das disciplinas para o EAD do EM Noturno com ingresso em 2024 | 67 |
| Quadro 4 – Faixas horárias para o EAD do EM Noturno com ingresso em 2024..... | 67 |
| Quadro 5 – Trilhas fornecidas pela SEDUC-RS em 2024..... | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1.1. Justificativa..... | 11 |
| 1.2 Objetivos..... | 13 |
| 1.2.1 Objetivo Geral..... | 13 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos..... | 13 |
| 1.3. Metodologia..... | 13 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL..... | 15 |
| 3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 25 |
| 3.1 Aspectos formais, epistêmicos e metodológicos..... | 25 |
| 3.2. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC..... | 28 |
| 3.3 O NEM no RS e o RCG..... | 31 |
| 3.4 A Categoria Empreendedorismo..... | 35 |
| 3.4.1 Notas cronológicas sobre a categoria..... | 35 |
| 3.4.2 A educação empreendedora no Brasil e no RS..... | 36 |
| 3.5 A crítica da crítica: problematizando os estudos sobre o NEM..... | 38 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 41 |
| 4.1 Brasil..... | 41 |
| 4.1.1 Obrigação de escolher, investimento pessoal, e responsabilização discente..... | 43 |
| 4.1.2 A Categoria de Empreendedorismo na BNCC e nos documentos Federais..... | 47 |
| 4.1.3 A “escola que acolhe as juventudes” ou a operacionalização das críticas ao sistema de educação..... | 51 |
| 4.2 Rio Grande do Sul..... | 58 |
| 4.2.1 Similitudes e idiosincrasias entre os documentos nacionais e estaduais..... | 58 |
| 4.2.2 A grade curricular, as disciplinas e os aspectos práticos..... | 64 |
| 4.2.3 A categoria de Empreendedorismo nos documentos gaúchos: tema transversal, base de itinerários, “conteúdo de disciplinas” e tema de humanidades..... | 73 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 85 |
| 5.1 Caminhos possíveis, lacunas e novas abordagens..... | 88 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 90 |

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, ocorrem uma série de mudanças no modo capitalista de produção, levando a toda uma série de mudanças nos padrões econômicos, culturais e de sociabilidade ao redor do globo. Os processos de caráter econômico destacam-se pela alteração das técnicas de produção de mercadorias e gestão do capital, os quais tornaram-se mais flexíveis, dinâmicos e descentralizados. Em outras palavras, ocorre um processo de liberalização das economias, marcado pela precarização das condições de trabalho em diversos setores da economia capitalista (Antunes, 2009; Harvey, 2008). Além desses processos, é possível destacar o surgimento de uma nova racionalidade, a qual engloba uma gramática moral, normativa e ideológica (Boltanski; Chiapello, 2009) acerca do indivíduo e sua existência, a qual busca, mas não somente, justificar e legitimar, em alguma medida, os processos socioeconômicos (Dardot; Laval, 2016).

Essa nova “forma de discurso” atinge o *mainstream* devido a sua promoção por diversos mecanismos e instituições como departamentos acadêmicos de economia, veículos de comunicação e, até mesmo, o próprio estado (Dardot; Laval, 2016). Um dos principais elementos dessa gramática é uma forte defesa e propaganda do “empreendedorismo” (Dardot; Laval, 2016), o qual referencia todos os indivíduos como “o motor do desenvolvimento econômico e o agente da inovação” (Barbosa; Madeira, 2023, p.180).

Um dos ambientes no qual se buscou (re)produzir essa racionalidade e, em especial, sua “dimensão empreendedora” foi a educação, principalmente, a educação escolar básica. Na esteira desses desenvolvimentos econômicos, normativos e morais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica o relatório Jaques Delors (1998) no qual delimita-se que o “aprender a empreender” deve se tornar um pilar fundamental na educação para o século XXI (Barbosa; Madeira, 2023; Costa; Caetano, 2021).

No caso do Brasil, esse processo toma contornos próprios, especialmente a partir da década de 2010. Embora já existissem práticas e políticas de educação empreendedora a nível estadual (principalmente em escolas de nível técnico), como no Rio Grande do Sul (RS) (Costa; Caetano, 2021), é a partir do processo da Reforma do Ensino Médio (REM) na forma proposta pelo governo Dilma Rousseff (PT) II e pelo presidente Michel Temer (MDB) que a educação empreendedora ganha força na modalidade padrão do ensino básico brasileiro (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021; Tarlau; Moeller, 2020).

Esse movimento contou com a participação ativa de institutos e fundações de direito privado criadas e/ou financiadas pelo grande capital. No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos destacar principalmente o papel da Fundação Lemann na criação de um consenso, a partir de seus atos filantrópicos e de financiamento de políticas e seminários de educação, entre parte dos acadêmicos, secretários de educação e funcionários do Ministério da Educação (MEC) para a criação e direção da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020). Além dessa fundação, podemos destacar, a nível estadual, a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021; Barbosa e Madeira, 2023).

Esse processo gerou, em 2018, a BNCC, a qual passou a nortear o desenvolvimento dos currículos da educação básica brasileira e delimitar, a partir de uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. Nesse referencial, o empreendedorismo aparece como um dos princípios que orientam os itinerários formativos, grande novidade que esse processo introduziu na educação brasileira (Barbosa; Madeira, 2023). A partir desse documento, os estados começaram a realizar seus próprios processos de modificação e REM, visto que, essa etapa de ensino é de responsabilidade dos estados (Brasil, 1996).

No caso do RS, criou-se um documento chamado Referencial Curricular Gaúcho (RCG) que foi desenvolvido entre 2020 e 2021, contando com “consultas à comunidade”¹ (Saraiva; Chagas; Luce, 2022) e estruturou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) – o qual é resultado da REM e da BNCC – no estado a partir do ano de 2022 (Rio Grande do Sul [RS], 2024b). Além desse documento, o governo lançou o portal online do Ensino Médio Gaúcho (EMG) (nome do NEM no RS) no qual existem, além dos RCG, materiais de apoio a docentes para que executem melhor a transição a esse novo modelo.

Nesse sentido, este trabalho buscou compreender, a partir de um conjunto específico de documentos normativos do Ensino Médio (EM) brasileiro, elaborados em âmbito nacional e no estado do RS e dos Materiais de Apoio do EMG, como a concepção de empreendedorismo, mobilizada nos documentos que regulam o NEM, participa e reforça a racionalidade neoliberal?

1 Termo está entre aspas pois tal processo foi marcado por uma participação performática dos agentes contrários à REM, isto é, deixou-se falar, mas não houve de fato escuta e aplicação das discussões trazidas por esses setores (Saraiva; Chagas; Luce, 2022)

1.1. Justificativa

Esta pesquisa se justifica a partir da emergência recente do fenômeno: o processo de implementação do NEM acontece agora em todo o país. De maneira especial, no RS, em 2022, começaram a se formar primeiras turmas dessa nova maneira de educar no EM (RS, 2024b). Logo, estamos observando um processo em desenvolvimento e que ainda pode mudar bastante a depender das escolhas políticas a serem tomadas.

Ainda que a discussão acadêmica em torno do NEM, do RCG e da dimensão empreendedora não seja algo realmente novo, a abordagem proposta por esse trabalho (a análise dos documentos a partir da categoria do empreendedorismo) é. A maneira como essa questão foi trabalhada seguiu alguns caminhos específicos: como a crítica programática da REM, cotidiano do EM técnico-profissionalizante e a formação dos documentos curriculares do NEM.

Alguns textos trataram do empreendedorismo em uma perspectiva de crítica ao programa proposto pelas leis, pela BNCC, ou por suas “versões estaduais”, ficando no âmbito somente de uma crítica programática do projeto de educação neoliberal presente nos documentos (Barbosa; Madeira, 2023; Bernardes; Voigt, 2022; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021; Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Moraes, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Silva; Estormovski, 2023), sem adentrar nos sentidos específicos que essa palavra possui nos documentos. Além disso, esses trabalhos pouco versam sobre o EMG. Outros trabalhos, por sua vez, criticaram outros pontos desses textos como o processo mecânico da “tradução” da BNCC aos RCG (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021) ou o caráter meramente ideológico da crítica (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Jeremias; Mueller; Steinmetz, 2019; Jesus; Ribeiro, 2023). Nesse sentido, a crítica incorporada é só uma enganação e não um processo de modificação do próprio capitalismo cujos sentidos devem ser analisados (Boltanski; Chiapello, 2009).

Outras pesquisas se aproximaram mais do cotidiano escolar, mas mantiveram suas análises no âmbito da educação técnico-profissional, restringindo-se a uma análise dos materiais fornecidas pelas instituições e pelos grupos que ajudaram no processo de implementação do NEM às secretarias de educação e/ou da legislação que regula os programas, novamente, pouco debatendo os documentos em si (Barbosa; Madeira, 2023;

Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021), muito menos o conceito de empreendedorismo e a relação entre esses elementos e a crítica.

Alguns trabalhos ainda discutiram o processo de construção desses documentos, enfatizando o papel dos grupos de direito privado e na pressão por vários elementos desses documentos, destacando aqui a questão empreendedora da lógica neoliberal (Tarlau; Moeller, 2020; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Nesse sentido, ainda existe uma lacuna importante acerca de como o empreendedorismo, perfeito na REM e no EMG, aparecem nesses documentos, os significados que comunicam para o ensino e o cidadão que busca a se formar e a função que a crítica exerce nesses processos. Essa questão ganha mais corpo se considerarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece enfaticamente que os objetivos do ensino médio são

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

Apesar dessas limitações e lacunas do referencial exploratório, ele permitiu delimitar, de maneira inicial, a noção de empreendedorismo trabalhada pela BNCC. Tal documento apresenta uma definição de empreendedorismo pautada pela racionalidade neoliberal, colocando-a como uma alternativa viável ao desemprego da população brasileira em tempos de precarização do trabalho e mudanças tecnológicas (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Desse modo, o diagnóstico acerca do tipo de empreendedorismo presente na BNCC encontra-se, de certo modo, saturado, isto é, já é consenso entre os estudiosos da educação o caráter neoliberal da REM e do NEM e das noções propostas como habilidades, competências e, principalmente, empreendedorismo.

Ainda assim, as dinâmicas específicas pelas quais o neoliberalismo e sua racionalidade estão presentes nessas bases curriculares permanecem nebulosas. Do mesmo modo, restam ainda algumas questões relativas ao empreendedorismo presente nesses documentos: Os documentos estaduais mantêm o empreendedorismo em local de importância? Se sim, é da mesma maneira que nos documentos nacionais? Como se fez essa “transposição”? Ela foi somente uma paráfrase de documentos nacionais? Em quais

disciplinas? Com que ênfase? Mantêm-se o significado dos documentos nacionais? Qual o papel da crítica em todo esse processo? Essas questões não esgotam as possibilidades desenhadas pelo problema de pesquisa, mas ilustram algumas lacunas a serem investigadas pelo conhecimento acadêmico. Em resumo, é a partir da atualidade e das lacunas na bibliografia que se torna urgente o estudo desse processo, suas minúcias, contradições e processos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender como a concepção de empreendedorismo, mobilizada nos documentos que regulam o NEM, participa e reforça a racionalidade neoliberal?.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Delimitar o conceito de empreendedorismo presente nas documentações nacionais e estaduais da REM;
- Situar o empreendedorismo no âmbito do projeto formativo do NEM e do EMG;
- Entender o papel da crítica para a elaboração do empreendedorismo e da REM;
- Explicitar as especificidades do EMG em relação ao empreendedorismo e a organização curricular.

1.3. Metodologia

Em termos metodológicos, esta pesquisa se trata de uma análise documental de corte qualitativo. Essa metodologia dialoga com o referencial teórico escolhido (o qual será trabalhado no capítulo posterior). A análise dos documentos contou ainda com o auxílio do *software* NVivo (obtido pela UFRGS) para organização dos conceitos de análise e as dimensões a serem observadas.

Quanto aos aspectos práticos da pesquisa, a seleção dos documentos para compor a análise pautou-se por uma perspectiva de num primeiro momento, selecionar os documentos principais do processo do NEM (como a BNCC e o RCG). Todavia, no decorrer da análise se

observou a necessidade de expandir a pesquisa a outros documentos correlatos como resoluções dos conselhos de educação, referencial dos itinerários e, no caso dos documentos do estado, documentos da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC-RS) que organizam o currículo escolar do NEM em cada ano. Quanto a esse último tipo de documentos, optou-se por analisar principalmente aqueles que entraram em vigor neste ano de 2024 pois possuem um ordenamento curricular que será aquele que entrará em vigor pelos próximos anos. O Quadro 1 ilustra a seleção dos principais documentos que foram objeto desta pesquisa, suas datas de publicação e seus âmbitos.

Quadro 1 – Principais documentos mobilizados nesta pesquisa

| Documento | Âmbito | Ano |
|---|---------------|------------|
| Resolução CNE/CP nº 2/2017 | Federal | 2017 |
| Parecer CNE/CP nº 15/2017 | Federal | 2017 |
| Lei nº. 13.415/2017 | Federal | 2017 |
| Resolução CNE/CEB nº 3/2018 | Federal | 2018 |
| BNCC | Federal | 2018 |
| Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos | Federal | 2018 |
| Resolução nº 345/2018 do Conselho Estadual de Educação | Estadual | 2018 |
| Referencial Curricular Gaúcho | Estadual | 2018 |
| Caderno das Trilhas de Ciências da Natureza (RS, [2022?])a) | Estadual | 2022* |
| Caderno das Trilhas de Humanidades (RS, [2022?])b) | Estadual | 2022* |
| Caderno das Trilhas de Linguagens (RS, [2022?])c) | Estadual | 2022* |
| Caderno das Trilhas de Matemática(RS, [2022?])d) | Estadual | 2022* |
| Live da SEDUC-RS em 2023 (FEIRA, 2023) | Estadual | 2023 |
| Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024 | Estadual | 2024 |
| Site do Ensino Médio Gaúcho (RS, 2024b) | Estadual | 2024 |
| Anexo ao Ofício SubEdu/SEDUC nº 73/2024 | Estadual | 2024 |
| Unidades Curriculares Eletivas 2024 EMG e EMGTI | Estadual | 2024 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

* Provável data de Publicação.

Espera-se que, a partir dessa metodologia, seja possível compreender de que formas o Empreendedorismo é mobilizado no projeto da REM no RS e nos documentos nacionais. Além disso, é necessário analisar alguns elementos aparentemente críticos que parecem, em alguns casos, contrastar com imperativos dos documentos que estruturam esse processo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Em termos conceituais, trabalhou-se com as categorias de racionalidade neoliberal e novo espírito do capitalismo. Primeiramente, deve-se definir o entendimento com o qual se trabalhou do processo mais amplo do qual se trata este trabalho, isto é, do neoliberalismo. Compreende-se esse fenômeno a partir do trabalho de Dardot e Laval (2016) no qual o neoliberalismo é caracterizado como uma racionalidade, isto é, uma forma de governar os sujeitos a partir de um processo de autogoverno de si, isto é, da “liberdade (obrigatoriedade) de escolha” utilizada a serviço da lógica do mercado. A novidade do neoliberalismo reside no fato de que ele tenta emular as relações do mercado capitalista, pautadas pela lógica da valorização capital, do risco, da escolha, da especulação (investimento) e da concorrência, em outros aspectos da sociabilidade humana.

Nesse sentido, o neoliberalismo não é somente o receituário econômico da escola de Chicago, mas também os pressupostos antropológicos que esses economistas propuseram, isto é, uma ontologia pautada em ideais e mecanismos como capital humano, meritocracia, gestão racional de si mesmo e, o mais importante para este trabalho, empreendedorismo (Dardot; Laval, 2016). Ao mesmo tempo, o neoliberalismo não é mero resultado ideológico e automático da crise econômica do capitalismo dos anos 1970. Embora, de fato, possa se argumentar que parte da promoção das ideias, políticas e pensadores neoliberais ocorra por intermédio de instituições ligadas à burguesia e ao capital financeiro (como os *think tanks*), a origem desse processo não é um plano mecânico da burguesia pós-crise. Ele é resultante de um processo de disputas no seio do estado capitalista pelo controle e gestão desse aparelho (Dardot; Laval, 2016). Prova disso é que autores canônicos ao neoliberalismo, como Mises e Hayek, produziam e teorizavam desde os anos 1930 e 1940, e continuaram produzindo mesmo enquanto vertente marginal no auge do paradigma keynesiano-fordista (1945-1973).

Em resumo, o neoliberalismo é um conjunto de dispositivos e disciplinas que busca produzir (utilizando o aparelho estatal) uma nova forma de subjetividade pautada pela concorrência entre os sujeitos a partir de uma série de mecanismos que buscam disciplinar esse indivíduo de uma maneira a produzir um “neossujeito”. Em outros termos, eles visam a buscar que o sujeito se autorregule a partir dos imperativos do mercado concorrencial capitalista, tornando-se uma empresa de si, com um capital humano que deve sempre se valorizar e é o único responsável pelo seu sucesso. Desse modo, o neossujeito não necessita,

nem pode, solicitar o uso de auxílio estatal, pois a ação de tal ente coletivo é percebida como inerentemente carregada de uma força negativa que leva a interdição das capacidades desse indivíduo (Dardot; Laval, 2016).

É nesse contexto que o empreendedorismo emerge. Para a racionalidade neoliberal, o empreendedorismo emerge como uma espécie de categoria genérica que descreve uma característica inerente à ontologia humana. Para o neoliberalismo, o empreendedorismo não está próximo do ideal schumpeteriano (aquele capaz de destruir para inovar nas técnicas de produção), essa característica está ligada a um espírito comercial necessário para navegar as incertezas do mercado de trocas de bens e finanças. O mercado aqui aparece como um espaço para a construção do sujeito, o ambiente para desenvolver capacidades necessárias para existir nesse ambiente marcado por riscos: a previsão, a adaptabilidade, a especulação, a vigilância e a busca pelas melhores oportunidades de lucro (Dardot; Laval, 2016).

Sendo assim, podemos afirmar que o empreendedorismo aparece aqui para a tradição neoliberal como o resultante de um processo de formação de uma subjetividade à moda do mercado pela ativação de um potencial inato do ser humano. Essa subjetividade é marcada pela responsabilização total do indivíduo pelos seus atos; seu sucesso e seu fracasso derivam somente da capacidade do indivíduo de empreender nos mais diversos locus da sociedade, não necessitando de nenhuma ajuda estatal para tal, pois ela o desmoraliza e destrói essa capacidade inata. Desse modo, o espaço de atuação dessa categoria pode ser definido como “extraeconomizante”, abordando não só a maximização dos lucros, mas também a detecção de boas oportunidades nos mais diversos domínios da atividade humana. Em suma, empreendedorismo é, para o *ethos* neoliberal, a solução para todos os problemas através da gestão dos riscos para obter melhores resultados, utilizando um “espírito inovador” (Dardot; Laval, 2016).

É preciso frisar que não se trata, portanto, de uma mera apologia ideológica ao empreendedor, ou ainda tentar produzir uma nova teoria econômica com foco nesse agente. O central aqui é a generalização da mentalidade empresarial para todos os ramos de ação visando a construção de sujeitos que governem a si mesmos a partir dos imperativos do mercado capitalista. No entanto, a palavra empreendedorismo, mesmo que não seja em si o principal, aparece, como os próprios autores demonstram em algumas passagens, como a principal significante dos valores, condutas e expectativas do neossujeito, isto é, do sujeito empresa-de-si ou empreendedor-de-si, são exemplos:

o empreendedorismo não é apenas um comportamento “economizante”, isto é, que visa à maximização dos lucros. *Ele também comporta a dimensão “extraeconomizante” da atividade de descobrir, detectar “boas oportunidades”*. A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se (Dardot; Laval, 2016, p. 145, grifos meus)

A concepção do indivíduo como um empreendedor inovador, que sabe explorar as oportunidades, é resultado, portanto, de várias linhas de pensamento, entre as quais a “praxeologia” de Von Mises e a difusão de um modelo de gestão empresarial que aspira a uma validade prática universal. [...] *A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico* (Dardot; Laval, 2016, p. 154-155, grifos meus)

A criança mesmo deve ser “empreendedora de seu saber”. Desse ponto de vista, tudo se torna empresa: o trabalho, mas também o consumo e o lazer, já que “se procura tirar deste o máximo de riquezas, utilizá-lo para a realização de si mesmo como maneira de criar” (Dardot; Laval, 2016, p. 336, grifos meus).

Assim, o empreendedorismo é o termo que resume e simboliza as disposições empresariais contidas na subjetividade neoliberal, isto é, ele resume as competências percebidas como positivas a esse sujeito.

Como consequência, a atuação de tal racionalidade no âmbito das políticas públicas e sua presença nas mídias e na educação visa a espriar essa noção e formar cada vez mais indivíduos que se regulem seguindo esse padrão. Essa expansão para a multiplicidade de domínios e instauração de uma ontologia e *ethos* neoliberal estão conectados com os processos de reestruturação do papel do estado (Dardot; Laval, 2016). Para Dardot e Laval (2016), primeiro existiram as críticas e práticas neoliberais ao estado capitalista vigente (bem como a ontologia que carrega), as quais, em um processo de luta ideológica, alimentaram alguns governos, o que legitimou a nova ordem que nascia.

Ao mesmo tempo, trabalhou-se também a partir de elementos operacionalizados do trabalho de Boltanski e Chiapello (2009) no que diz respeito ao diagnóstico acerca do que chamam de “novo espírito do capitalismo” e do papel da crítica estética e social em sua conformação. Para esses autores, o sistema capitalista não pode contar somente com a mera coerção física e material para garantir sua reprodução. Ele necessita também de uma série de mecanismos de justificação e engajamento dos agentes sociais de modo que ele consiga responder de maneira historicamente acurada para cada época a três questões fundamentais:

- Em que o engajamento nos processos de acumulação capitalista é fonte de entusiasmo, inclusive para aqueles que não serão necessariamente os primeiros beneficiários dos lucros realizados
- Em que medida aqueles que se empenham no cosmos capitalista podem ter certeza de garantias mínimas para si e para seus filhos?
- Como justificar, em termos de bem comum, a participação na empresa capitalista e defender contra as acusações de injustiça, o modo como ela é dinamizada e gerida (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 48-49)

O capitalismo, no entanto, não é capaz de produzir sozinho todas as justificativas necessárias para a sustentação de tal modo de produção. Em outras palavras, a mera justificação em termos de economia não serve para garantir o pleno engajamento dos agentes nesse processo. Desse modo, o capitalismo, para assegurar sua capacidade de mobilizar e engajar os agentes em participar e defendê-lo,

deve obter recursos fora de si mesmo, nas crenças que, em determinado momento, têm importante poder de persuasão, nas ideologias marcantes, inclusive nas que lhe são hostis, inseridas no contexto cultural em que ele evolui. O espírito que sustenta o processo de acumulação, em dado momento da história, está assim impregnado pelas produções culturais que lhe são contemporâneas e foram desenvolvidas para fins que, na maioria das vezes, diferem completamente dos que visam a justificar o capitalismo (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 52-53).

A partir disso, é possível começar a traçar relações entre o capitalismo e a crítica. Para os autores, diferentemente do que muitos detratores do capitalismo postularam, a crítica ao capitalismo é um importante mecanismo no seu processo de mutação. Essa influência é perfeita a partir de três efeitos. Primeiro, ela deslegitima e subtrai a eficácia dos espíritos anteriores do capitalismo.

Segundo, a crítica também coage os defensores do capitalismo a “justificá-lo em termos de bem comum” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 63) o que, a depender da força da crítica, força o capitalismo a melhorar os termos de justiça. Em outras palavras, o capitalismo se vê obrigado a acatar as demandas da crítica com vista a apaziguar a situação e impedir que outras pessoas se juntem ao campo crítico. Ou seja, o capitalismo acaba incorporando parte dos valores que antes o criticavam de modo a se manter estável e garantir a manutenção da acumulação.

Todavia, é preciso ainda notar um ponto importantíssimo acerca da relação crítica e capitalismo: a incorporação parcial de algumas demandas pode levar a crítica a perder o foco. Caso uma demanda seja preenchida, a crítica pode acabar se deslocando para analisar outros problemas e agendas. Esse movimento é, quase sempre, acompanhado pela falta de vigilância sobre a(s) questão(ões) antiga(s), o que abre espaço para a reorganização das regras do jogo pelo capitalismo, permitindo o ataque a um direito ou benefício previamente adquirido.

Terceiro, o capitalismo pode “embaralhar as cartas” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 63), isto é, se modificar e assim se tornar mais difícil de ser decifrado. Nesse caso, o capitalismo parte para modificar as formas e os mecanismos de acumulação em vez de modificar os mecanismos de justiça. Desse modo, a crítica fica desarmada pois “O velho

mundo que ela denuncia desapareceu, mas não se sabe o que dizer sobre o novo” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 63).

Com base nisso, os autores percebem que o espírito do capitalismo a partir de 1990 reflete as mudanças na regra do jogo ocorridas, tornando bastante diferente de sua contraparte desenvolvida nos anos 1960. Para sua análise, Boltanski e Chiapello (2009) utilizaram a literatura gerencial para os executivos dos dois períodos como objeto de pesquisa. A escolha por esses textos se dá pelo fato de que essa literatura apresenta as duas faces do espírito do capitalismo: “uma voltada para a acumulação do capital, e a outra para princípios de legitimação” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 84). Além disso, eles apresentam uma pergunta de fundo central para o entendimento de como o capitalismo e seu espírito buscam legitimar o engajamento em seus processos de acumulação: como dar sentido ao trabalho? Novamente, as respostas a tal pergunta variam a depender de qual espírito do capitalismo falamos.

De modo similar a Boltanski e Chiapello (2009), focaremos principalmente naquilo que é *sui generis* ao espírito do capitalismo de determinado período, aqui, em específico, o espírito do capitalismo dos 1990, entendida como a época do alvorecer global do neoliberalismo, isto é, o período pós Pinochet, Thatcher e Reagan (Dardot; Laval, 2016). Nesse período, o problema da motivação ao trabalho se tornou particularmente agudo diante das crises econômicas, das demissões em massa e da reestruturação produtiva. O lucro nunca foi um mecanismo muito mobilizador, de modo, que nos anos 1990, os executivos “desejavam ter ‘verdadeiras razões’ para engajar-se” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 84). Enquanto nos anos 1960 os gestores empresariais eram mobilizados pelo salário e pelo entendimento de que o trabalho das pessoas tornavam o mundo melhor, o pessoal dos anos 1990 viam o salário como insuficiente e que seu trabalho não afetava tanto assim o mundo. Desse modo, a empresa passou a ser concebida como “um lugar de construção de sentido, de finalidades compartilhadas, em que cada um possa ao mesmo tempo desenvolver a *autonomia pessoal e contribuir para o projeto coletivo*” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 91, grifos meus)

Nos anos 1990, as preocupações centrais do novo espírito do capitalismo são a rejeição à hierarquia e a obsessão com flexibilidade e a reatividade. A hierarquia empresarial é entendida como um entrave às liberdades individuais de todos os assalariados e, por isso, deve ser eliminada. Desse modo, as novas ideias-chave que passam a orbitar a definição empresa são que elas devem ser “empresas enxutas a trabalharem em rede com uma multidão de participantes, uma organização do trabalho em equipe, ou por projetos, orientada para a

satisfação do cliente, e uma mobilização geral dos trabalhadores graças às visões de seus líderes” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 102).

A eliminação da hierarquia, no entanto, não exime a empresa de necessitar ainda de uma direção. Ela passa agora a ser implementada a partir dos líderes, *coaches* e *managers*. Esses novos atores, em vez de mandarem seus subordinados fazer algo, como nos anos 1960 faziam os *cadres*, buscam unificar os esforços de colaboradores e equipes em prol de uma visão sobre o projeto, fazer aflorar, no subordinado, as suas melhores características e garantir o engajamento pleno dos trabalhadores no processo, respectivamente.

Percebe-se então que nem a legitimidade hierárquica, nem a progressão de carreira, elementos típicos do paradigma fordista de trabalho, fazem-se presentes como formas de mobilizar o trabalho a ocorrer. O carisma e as competências dos atores citados acima passam agora a atuar como mobilizador. Desse modo, o ideal de trabalhador da gerência também muda, agora o ideal assume a forma do gerente de projetos que

são “*intuitivos*”, “*humanistas*”, “*inspirados*”, “*visionários*”, “*generalistas*” (em oposição à especialização estrita), “*criativos*”. O mundo do manager opõe-se ao mundo do *cadre*, tal como o reticular ao categorial. O manager é o homem das redes. Tem como *qualidade principal a mobilidade, a capacidade de deslocar-se sem se deixar prender pelas fronteiras* – quer elas sejam geográficas, quer derivem de filiações profissionais ou culturais –, por distâncias hierárquicas, por diferenças de status, papel, origem e grupo; tem a capacidade de estabelecer contato pessoal com outros atores, frequentemente muito distantes em termos sociais ou espaciais (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 108, grifos meus).

Desse modo, a empresa, ao rechaçar a hierarquia dos anos 1960, passa a depender de mecanismos pessoalizantes para a motivação, necessitando então que os trabalhadores desenvolvam mecanismos de autocontrole, que implicam a internalização de uma série de dispositivos. Por esse motivo, passam a ser importantes o envolvimento pessoal e as motivações intrínsecas ao realizar do trabalho. Como resultado, a flexibilidade e a redução da hierarquia implicam a passagem das atividades de controle dos *cadres* e dos chefes para os trabalhadores (Boltanski; Chiapello, 2009).

De posse disso, é possível afirmar que o mecanismo de engajamento ao trabalho se modificou profundamente, saindo da racionalidade fria do período fordista, voltando a abraçar justificativas de cunho pessoal. Os trabalhadores, então, *confiam em seus líderes* e, por isso, realizam seu trabalho. Confiança passa a ser, então, a mais nova forma de controle, ou melhor, o autocontrole. O trabalhador se autorregula pois seu *manager, coach*, gerente de projetos e/ou líder lhe passa(m) confiança, impelindo-o a se dedicar cada vez mais a

determinado projeto. O enfoque na economia de afetos como motivadora do capitalismo é tamanho que

os autores de gestão empresarial se insurgem contra [a separação entre tempo para a família e para o trabalho], julgada mutiladora no sentido de separar aspectos indissociáveis da vida, desumana por não deixar espaço algum para a afetividade e ao mesmo tempo ineficaz por contrariar a flexibilidade (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 115-116)

A motivação no novo espírito do capitalismo deriva então da realização de uma multiplicidade de projetos que são percebidos pelo sujeito como particular e/ou profissionalmente positivos. Desse modo, “as novas palavras de ordem são *criatividade, reatividade e flexibilidade*” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 121, grifos meus) e os temas centrais passam a ser a garantia das liberdades e a sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo. Ao mesmo tempo, as pessoas de valor passam a ser aquelas que trabalham com múltiplas pessoas e que sejam também abertas e flexíveis.

Uma vez que a sobrevivência passa a retornar ao centro do debate, não existe mais a progressão de carreira enquanto mecanismo empresarial de mobilização e que o controle do trabalho existe como autocontrole, o trabalhador se vê compelido a ingressar em uma sucessão de projetos. Isso ocorre pois

cada projeto dá oportunidade de conhecer novas pessoas, há possibilidade de ser apreciado pelos outros e, assim, poder ser chamado para outro negócio. Cada projeto, diferente, novo e inovador por definição, apresenta-se como uma oportunidade de aprender e enriquecer competências que se tomam trunfos na busca de outros contratos (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 125).

Sendo assim, a questão da empregabilidade é transmitida para a responsabilidade do trabalhador. Empregabilidade torna-se a capacidade que cada trabalhador possui de ser chamado para mais projetos. Cada projeto que ele participa é mais uma oportunidade dele aumentar sua própria empregabilidade. Logo, cada um deve gerir suas competências e habilidades de modo a garantir o aumento desse capital-empregabilidade de modo a conseguir desempenhar o maior número de projetos diferentes.

Para os autores, a crítica é o motor de mudanças no capitalismo. Desse modo, a crítica ao capitalismo fordista apresenta elementos que foram, em parte, assimilados ao novo espírito do capitalismo da década de 1990. Um exemplo disso é o recurso ao termo burocracia, que é oriundo do repertório weberiano e marxista-trotskista. As críticas estéticas (referentes às demandas por autenticidade e liberdade) e sociais (referentes à miséria e ao egoísmo capitalistas) dos anos 1960 e 1970 foram em parte incorporadas ao novo espírito do

capitalismo. Por exemplo, as demandas por autonomia se originam nos movimentos de esquerda pela autogestão de modo que

as qualidades que, nesse novo espírito, são penhores de sucesso – *autonomia, espontaneidade, mobilidade*, capacidade rizomática, *polivalência* (em oposição à especialização estrita da antiga divisão do trabalho), *comunicabilidade, abertura para os outros e para as novidades, disponibilidade, criatividade, intuição visionária, sensibilidade para as diferenças, capacidade de dar atenção à vivência alheia, aceitação de múltiplas experiências, atração pelo informal e busca de contatos interpessoais* – são diretamente extraídas do repertório de maio de 68 (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 130, grifos meus).

No entanto, o novo espírito despe essas críticas de seu viés antissistêmico para transformá-los em valores e objetivos que valem *per se*.

Do mesmo modo, a busca por funcionamentos empresariais mais humanos e/ou autênticos, possui seu eco crítico nas críticas à alienação capitalista da vida cotidiana. Além disso, a importância da polivalência, da flexibilidade e da adaptação são reminiscências à crítica a ultraspecialização que robotiza os seres humanos do taylorismo industrial. Ao mesmo tempo, essa crítica ao taylorismo, a qual é descolada do viés anticapitalista, permite que a mensagem em busca de maior humanismo nas relações de trabalho seja instrumentalizada naquilo que os seres humanos possuem de mais humano: a sua subjetividade, cujo engajamento total é requerido pelo novo espírito do capitalismo. Em suma, é possível perceber o fato de que o capitalismo incorpora os discursos críticos a ele de modo que eles modificam toda a retórica do capitalismo.

É possível e, até mesmo, lógico que a escolha de ambos os referenciais, que tiveram seus elementos mais importantes resumidos para este trabalho, cause estranheza e confusão. Isso acontece pois os trabalhos partem de campos epistêmicos muito díspares: um tem influência de Foucault com pitadas antropológicas de Marx (Dardot; Laval, 2016), já o outro possui inspiração Weberiana e é mais pragmático, utilizando uma episteme mais original (Boltanski; Chiapello, 2009). Outro ponto que aumenta esse estranhamento é o fato de um deles criticar, de uma maneira majoritariamente acertada na minha compreensão, o outro texto. Dardot e Laval (2016, p. 329-330) colocam que o texto de Boltanski e Chiapello (2009) acreditou piamente naquilo que o capitalismo neoliberal diz sobre si mesmo (isto é, os sociólogos da crítica tomaram “a face ideológica” do neoliberalismo como verdade, ignorando seu caráter disciplinar) e, por conseguinte, acabaram por atribuir à crítica, de modo unilateral, a paternidade do novo espírito do capitalismo.

No entanto, os trabalhos apresentam vários pontos de contato apesar dessas críticas. Por exemplo, os conceitos de “capital humano” descrito por Dardot e Laval (2016) são muito

parecidos com a noção de “empregabilidade” de Boltanski e Chiapello (2009): ambos são um recurso que o trabalhador possui e tem a responsabilidade de autogerir. Ao mesmo tempo, ambos os trabalhos situam a concorrência como mecanismo de pressão e disciplinamento – ainda que Boltanski e Chiapello (2009) não utilizem esse termo – dos trabalhadores para que eles internalizem mecanismos de autocontrole. Ou seja, os pontos de contato entre os trabalhos existem.

Além disso, não será utilizado todo o trabalho de Boltanski e Chiapello (2009), somente duas ideias centrais. A primeira delas é a descrição do novo espírito do capitalismo e dos valores e ideais que carrega. Mesmo acreditando, ingenuamente às vezes, no que o capital versa sobre si, Boltanski e Chiapello (2009) conseguiram elencar vários elementos de como o capitalismo espera que seus trabalhadores sejam que não figuram em Dardot e Laval (2016). Uma série de *buzzwords* e jargões como inovação, flexibilidade, rede, engajamento, ética, aceitação de múltiplas experiência, criatividade e aceitação da mudança são pouco abordados por Dardot e Laval (2016) e parecem ser centrais para reconstruir a subjetividade que o novo espírito do capitalismo visa a construir.

O segundo elemento operacionalizado será o fato de o capitalismo, no seu processo de mudança, incorporar parte das críticas sobre si em sua elucubração posterior. Não utilizei os modelos pragmáticos de mudança apresentados por Boltanski e Chiapello (2009) devido a constrangimentos de tempo, escopo dos objetos do trabalho e pela mudança de *locus*. Enquanto os autores pensam esse modelo e muitas de suas teorizações sobre a crítica e o capitalismo no contexto do espírito do capitalismo de modo geral, eu estou preocupado com o neoliberalismo incorporando as críticas ao seu sistema educacional para reinventar um outro currículo de EM.

Desse modo, não me interessam a busca pelas provas, processos de estabilização, tensão, etc., mas sim o entendimento de que o capital não é estático, ele escuta e incorpora parte importante daquilo que dizem sobre ele. No caso da BNCC, por exemplo, existe uma miríade de frases e trechos que podem ser entendidos como oriundos de projetos de educação progressistas que parecem, a luz somente de Dardot e Laval (2016), dificultar a plena descrição desse projeto de maneira integral, parecendo que se está deliberadamente ignorando esses discursos.

Porém, resta ainda uma lacuna. Esses autores, devido ao escopo mais amplo de suas obras, pouco refletem sobre o sentido da escola e o papel da educação na formação de

neossujeitos ou de sujeitos que seguem o novo espírito do capitalismo. Se operacionalizarmos algumas contribuições de Althusser (1980) no que diz respeito a atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE),

percebemos que a escola ao mesmo tempo em que ensina [...] técnicas e conhecimentos, [...] ensina também as regras dos “bons costumes”, isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (Althusser, 1980, p. 21).

Deve-se notar que a obra althusseriana possui um carácter extremamente determinista, o qual deve ser criticado e matizado. No entanto, o papel estratégico que a escola (enquanto AIE) possui para a formação de sujeitos segundo os imperativos dominantes, aqui, os imperativos da racionalidade neoliberal. Assim, propõe-se o uso das discussões sobre educação e AIEs de Althusser (1980) na tentativa de situar a educação, enquanto AIE responsável pela interpelação de neossujeitos a partir dos mecanismos e disciplinas descritos por Dardot e Laval (2016) e os elementos operacionalizados descritos por Boltanski e Chiapello (2009). Desse modo, o “empreendedorismo” que atua na escola visa a introjetar nos indivíduos as lógicas, o espírito do capitalismo e a ontologia neoliberal já descritos acima.

A vantagem teórica desse referencial busca atender a alguns pontos e lacunas específicos. Primeiro, o referencial de Dardot e Laval (2016) permite que se observe de maneira detalhada como atua a racionalidade neoliberal, seus mecanismos retóricos, discursivos e disciplinares, isto é, permite que vejamos como se produz na escola esse neossujeito. Segundo, a operacionalização de Althusser (1980) permite situar a escola como instituição importante na manutenção da ordem social estabelecida. Terceiro, o recurso a Boltanski e Chiapello (2009) vem de modo a preencher os buracos nessa rede teórica que ainda existiam e só foram identificados a partir do trabalho com os objetos de pesquisa. Penso, portanto, que esse referencial possa apresentar uma visão mais complexa e que abarque, de maneira mais ampla, o processo do NEM e da REM, pois nos permite analisar o que está por detrás dos imperativos curriculares, no processo em questão.

Na seção seguinte expor-se-á, uma revisão bibliográfica, realizada com o intuito de mapear o campo de pesquisas acerca do Novo Ensino Médio e do Empreendedorismo nessa etapa de ensino. Tal seção visa a identificar do estado da arte desse campo para, a partir disso, observar lacunas na produção acadêmica que esse trabalho buscou endereçar.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com o *login* CAFe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizados em dois momentos distintos, um entre os dias 10 e 12 de junho de 2023 e outro entre os dias 06 e 08 de junho de 2024. Para tal fim, o primeiro esforço utilizou duas expressões de pesquisa: 1) “Empreendedorismo AND Ensino Médio”; e 2) “Ensino Médio AND Rio Grande do Sul”. A partir de uma filtragem temática por meio da leitura dos resumos, selecionaram-se nove artigos nesse momento.

Já o segundo momento utilizou 11 *strings* lógicas: 1) “Novo Ensino Médio AND Rio Grande do Sul”; 2) “Sociologia da Crítica AND Ensino Médio”; 3) “Novo Espírito do Capitalismo AND Ensino Médio”; 4) “Novo Espírito do Capitalismo AND BNCC”; 5) “BNCC AND Racionalidade Neoliberal AND Ensino Médio”; 6) “Escola AND Razão neoliberal”; 7) “Empreendedorismo AND Gaúcho AND Currículo”; 8) “Novo espírito AND Ensino Médio Gaúcho”; 9) “Empreendedorismo AND Ensino Médio Gaúcho”; 10) “Empreendedorismo AND Referencial Curricular Gaúcho”; e 11) “BNCC AND Discursos Críticos”. Foram escolhidos oito artigos, a partir de uma filtragem temática semelhante à etapa anterior, para o segundo momento. No total, foram selecionados 17 artigos nos dois momentos para tentar (re)construir o campo de pesquisa sobre a temática curricular do NEM.

É preciso notar que as operações “Novo Espírito do Capitalismo AND Ensino Médio”, “Novo Espírito do Capitalismo AND BNCC”, “Novo espírito AND Ensino Médio Gaúcho”; “Empreendedorismo AND Ensino Médio Gaúcho” e “Empreendedorismo AND Referencial Curricular Gaúcho” não devolveram nenhum resultado no portal. Deve-se, por fim, mencionar que os artigos selecionados em ambos os momentos estavam entre os primeiros que apareciam, ordenados pelo critério de “Relevância” do portal.

3.1 Aspectos formais, epistêmicos e metodológicos

Embora alguns artigos se arroguem pressupostos teóricos (de caráter metodológico, político e/ou, principalmente, epistêmico) específicos e delimitados naquilo que poderia ser chamado de “escolas” ou “tradições” (Batista, 2022; Jeremias; Mueller; Steinmetz, 2019;

Silva; Morais, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Silva; Estormovski, 2023; Trindade; Malanchen, 2022; Barbosa; Madeira, 2023; Bernardes; Voigt, 2022; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Saraiva; Chagas; Luce, 2022), quase todos os artigos analisados compartilham uma linha mais ou menos comum no seu entendimento da educação e de seu papel. Observou-se uma noção de processo educacional e de papel do ensino muito próxima do ideal de formação democrática, crítica e total, o qual é comumente apresentado em cursos de licenciatura e se estrutura muito a partir de autores como Paulo Freire (1996, 2000) e Anísio Teixeira (1989). Uma frase que resume o entendimento de educação dos textos selecionados é “acreditamos em uma formação humana integral e omnilateral, entendida como desenvolvimento total do ser humano em todas as dimensões, ou seja, da sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (Costa; Caetano, 2021, p. 4).

Acerca do NEM e da reforma que o instituiu, o *corpus* aqui apresentado possui um relativo consenso acerca da natureza dessa política pública. De maneira geral, os artigos colocam o NEM como uma política pública de corte neoliberal, cuja implementação contou com ampla participação de Organizações não-governamentais (ONGs) e Fundações de Direito Privado nacionais como o IAS, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú e o SEBRAE, bem como a ingerência de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021; Tarlau; Moeller, 2020; Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Brunet; Moura, 2023; Trindade; Malanchen, 2022).

Quanto às especificidades epistêmico-metodológicas ligadas à tradições específicas podemos destacar alguns textos. Um deles pode ser separado pelo fato de que sua especificidade é de cunho essencialmente metodológico, aparecendo como pano de fundo da pesquisa: o uso da tradição bourdieusiana que, a partir da noção de campo social, busca reconstruir as temáticas e argumentos discordantes no debate da implementação do RCG em 2021 a partir de 10 *lives* (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Outros oito artigos, por sua vez, utilizam pressupostos oriundos de tradições estabelecidas nos estudos de educação e do neoliberalismo para embasar e estruturar sua análise dentro daquele grupo no qual parecem se situar. Três artigos buscam se situar próximos a uma tradição marxista ao realizar referências diretas a Marx e Engels, bem como inserir o projeto do NEM em discussões pertinentes a essa tradição: o recurso dessa política educacional ao empreendedorismo e outros mecanismos correlatos (como a pedagogia por

competências) faria parte das técnicas e aparelhos políticos (ligados ao Golpe Parlamentar de 2016) que a classe dominante de nosso capitalismo dependente utiliza para aumentar a superexploração do trabalhador (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022), garantir a sobrevivência do modo de produção vigente (Barbosa; Madeira, 2023) e, para isso, formar uma massa de trabalhadores flexíveis e acríticos (Trindade; Malanthen, 2022).

Um novo grupo de quatro textos (Bernardes; Voigt, 2022; Batista, 2022; Silva; Morais, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023), segue uma linha epistemológica frequentemente concorrente: a tradição foucaultiana. Esse grupo de textos vê o recurso ao empreendedorismo, presente no NEM, como uma espécie de coerção simbólica que visa a formação de um novo sujeito com vistas a uma nova forma de governamentalidade: a neoliberal. Desse modo, a política educacional que o Estado emprega inserir-se-ia num rol de políticas na qual a função central é constituir um sujeito que “livremente” garanta a manutenção e a reprodução cotidiana da lógica do mercado capitalista em todos os âmbitos da existência humana.

É possível ainda destacar dois textos que possuem entendimentos similares acerca de como o neoliberalismo e, por conseguinte, o discurso do sujeito empreendedor existe e constrói a realidade (Jeremias; Mueller; Steinmetz, 2019; Silva; Estormovski, 2023). No entanto, esses textos realizam referência a autores (como Deleuze, Laclau, Derrida e Debord) que compõem, além de Foucault, o que poderia se chamar de “tradição pós-moderna”². Como se não bastasse, um artigo, parece resumir as diferentes críticas que os dois primeiros “macrocampos” epistêmicos (marxista e foucaultiano) fazem ao processo da REM (Jesus; Ribeiro, 2023)³.

É importante, por fim, mencionar que a maioria dos textos acima citados realizam citação ao livro *A nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016), obra que analisa o neoliberalismo não só como ideologia político-econômica, mas também como racionalidade ao combinar um arcabouço conceitual foucaultiano com preceitos político-antropológicos marxianos. Cada artigo, no entanto, salienta os elementos dessa obra que mais se enquadram a sua tradição: de modo geral, os marxistas ressaltam a contradição entre o discurso empreendedor, a realidade material e as necessidades da classe trabalhadora em formação

2 A rotulação de Foucault enquanto autor pertencente ao Pós-Modernismo é um debate frequente na epistemologia das Ciências Humanas. Apesar disso, é frequente que autores que façam uso de um referencial reconhecidamente pós-moderno façam também a referência a Michel Foucault.

3 Ainda que não sejam nominados dessa forma, o texto rotula as teorias críticas e pós-críticas e apresenta seus argumentos contra a REM e o NEM, identificando-os, respectivamente, com o que aqui foi descrito como marxistas e foucaultianos/pós-modernos.

escolar, já os foucaultianos e pós-modernos enfocam os aspectos da governamentalidade que produz o sujeito “empresa de si mesmo” e suas consequências político-pedagógicas.

3.2. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC

A partir da leitura desse *corpus* de artigos, é possível inserir a REM – a qual implementa o NEM – e a BNCC (documento que guia a implementação da política pública em questão) no contexto mais amplo do Golpe Parlamentar de 2016 a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT) (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021). Por um lado, essa reforma educacional ocorre no bojo do pacote de reformas do Governo Michel Temer (MDB/2016-2018), que incluía também o Teto de Gastos⁴ e a Reforma Trabalhista⁵. Essas reformas fizeram parte de um pacote de corte neoliberal que visava a responder a demanda da classe dominante por um aumento de suas taxas de lucro, através da precarização das legislações trabalhistas e dos programas sociais (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

Por outro lado, o movimento pela REM e pela BNCC “apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas com o apoio da grande mídia e dos partidos políticos que sustentaram o impeachment da presidente Dilma Rousseff, denominado Movimento pela Base” (Costa; Caetano, 2021, p. 5). Esse movimento começou a atuar em 2013 e se apresentou como uma ONG formada por profissionais e pesquisadores da educação que visava a facilitar a construção de uma base curricular de qualidade, porém sua coordenação foi marcada pela presença de instituições e fundações privadas ligadas ao grande capital, como a Fundação Lemann (Costa; Caetano, 2021).

Além disso, é importante mencionar que o interesse do empresariado pelo EM e as modificações curriculares e educacionais decorrentes, mostram um foco na transformação da gestão educacional em uma gestão empresarial focada em resultados (que assume a forma na centralidade que passam a ter as avaliações em larga escala), ao mesmo tempo em que esvazia o currículo ao garantir a obrigatoriedade de somente duas disciplinas: português e matemática (Costa; Caetano, 2021; Neto, 2023). Como se não bastasse, “A Reforma do Ensino Médio e a

4 Política tributária que congelou, por 20 anos, os gastos públicos do Governo Federal, permitindo apenas o reajuste inflacionário.

5 Medida que alterou uma série de mecanismos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como a desobrigação do imposto sindical, criou situações em que o tempo de permanência do empregado na empresa não será considerado como a disposição do empregador para fins de remuneração e a regulamentação do trabalho intermitente e do trabalho autônomo.

BNCC têm sido a justificativa usada para a introdução do empreendedorismo como conteúdo da educação, o que também tem sido apresentado por diferentes instituições privadas como conteúdo da BNCC” (Costa; Caetano, 2021, p. 5).

É importante ainda mencionar que a BNCC possui relação com a *Common Core* estadunidense. Por um lado, ambos os currículos foram apoiados por instituições privadas (Fundação Lemann aqui, *Gates Foundation* lá). Por outro, o referencial dos Estados Unidos foi incluído como referencial inicial da BNCC e auxiliou na sua formatação final (Tarlau; Moeller, 2020). Além disso, Banco Mundial e OCDE também aparecem como importantes agentes cujas exigências e ações basearam a elaboração desse documento curricular (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Morais, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Trindade; Malanchen, 2022).

Em termos pedagógicos, a BNCC e, portanto, o NEM como um todo é apresentado pela literatura selecionada como um documento curricular de caráter neoliberal. Os enfoques que tal qualificação analítica recebe na literatura são diversos visto que o neoliberalismo é um fenômeno extraeconomizante que visa a formação de um tipo específico de sujeito flexível e multitarefas (Dardot; Laval, 2016; Boltanski; Chiapello, 2009). Por exemplo, um texto do *corpus* selecionado identificou como a taxonomia de Habilidades e competências do NEM recupera os discursos e políticas educacionais dos anos 1990, isto é, do ápice do neoliberalismo enquanto paradigma social (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023). Esse discurso pauta-se, em suma, por uma perspectiva de uma “escola-supermercado” que tem seu foco em formar uma sociabilidade empresarial-mercadológica a partir de um escopo pré definido de competências e habilidades e cujos

argumentos neoliberais alicerçados em jargões como “inovação” e “mudança”, acabam por desvalorizar a educação formal, aproveitando para estabelecer a preponderância do privado sobre as instituições públicas, desrespeitando a Constituição, além dos preceitos humanos e democráticos (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023, p. 15–16).

Desse modo, a BNCC e o NEM, de modo geral, representam uma contradição histórica na educação brasileira. De um lado, temos hoje documentos estruturantes como a LDB e a Constituição de 1988 que apresentam uma série de garantias à formação integral e valorização da formação de um sujeito democrático. No outro oposto, as políticas públicas que buscam atender esses objetivos são eivadas de valores oriundos do mercado, como eficiência, eficácia, rendimento, profissionalização e mensuração. Logo, o NEM, ainda que estabeleça avanços no projeto neoliberal da educação, é uma expressão que a educação

brasileira é, desde a redemocratização, um experimento neoliberal (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023).

Outro foco dado a essa dimensão do uso de expressões como “competências” e “habilidades” é fornecido por Trindade e Malanchen (2022). As autoras, além de recuperarem também o fato de que o recurso às “competências” e “habilidades” enquanto pedagogia data do período do “fim da história”, enfatizam outra dimensão que esse processo de “educação tornada mercadoria” produz: a padronização do ensino com vistas às avaliações em larga escala. A partir dos ditames do Banco Mundial e da OCDE, o foco das políticas públicas de ensino foi deslocado no Brasil da formação integral dos estudantes para a performance em testes como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês). Ao mesmo tempo, essas instituições e seu projeto de escola buscam responsabilizar a instituição escolar e os professores pelos resultados dos estudantes nessas provas, ignorando os conhecidos problemas e fatores estruturais que impactam a educação. Desse modo, os agentes pedagógicos da escola são concebidos pelo NEM “como se fossem os responsáveis pelos problemas do Estado” (Trindade; Malanchen, 2022, p. 9).

Em resumo, “a elaboração de um novo currículo tem a função principal de organizar os conteúdos e o trabalho docente, objetivando atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa” (Trindade; Malanchen, 2022, p. 11). Tal enfoque leva a um esvaziamento da noção de formação integral, ímpar para o debate pedagógico brasileiro, que se perfaz em termos práticos pela redução da carga horária das matérias clássicas do EM. Desse modo, os estudantes que dependem da escola para seu acesso ao conhecimento e à cultura não têm acesso a esses conhecimentos uma vez que a escola foca agora em performar números em determinadas avaliações. Para as autoras, esse desenho curricular atende às demandas de um sistema produtivo que “não entende como necessidade a formação para compreensão da sociedade em sua totalidade, considerando a disposição de trabalho polivalente e a necessidade de profissionais adaptáveis a uma organização econômica completamente instável” (Trindade; Malanchen, 2022, p. 14).

Outra dimensão da BNCC analisada pela literatura diz respeito ao mecanismo do projeto de vida, pilar desse projeto pedagógico. Foram encontrados durante a pesquisa três artigos que versavam sobre essa temática. Porém, apenas um deles foi selecionado devido às grandes similaridades entre os textos. Os textos abordavam a mesma temática: a matéria projeto de vida no NEM a partir dos materiais didáticos para essa disciplina. As semelhanças

eram tamanhas que os objetos empíricos dos artigos se repetiam. Desse modo, selecionou-se o trabalho de Silva, Brunet e Moura (2023) pois este estabelece, de maneira resumida, dimensões centrais desse aspecto do NEM.

Segundo esses autores, a disciplina de projeto de vida, a partir de seus materiais produzidos pelas editoras FTD, Saraiva e Evoluir, apresenta três regularidades temáticas. A primeira é o grande foco no autoconhecimento concebido como uma postura ascética diante de si mesmo, visando fazer com que o estudante sempre conduza seus anseios, vontades e desejos de modo a construir e valorizar seu capital humano. O segundo tema recorrente tem a ver com a racionalização dos planos e das metas do projeto de vida. O estudante é levado a governar a si mesmo, racionalizando todos os seus comportamentos e anseios por meio de tecnologias da ordem mercadológica. Por fim, a terceira temática diz respeito ao trabalho a partir de uma ótica subjetivista (Silva; Brunet; Moura, 2023). Os materiais da disciplina de projeto de vida orientam que “o sucesso no mundo do trabalho depende unicamente da elaboração ‘consciente’ de um projeto de vida, em consonância com competências e habilidades tidas como desejáveis pelo mercado, por um jovem autônomo, livre e atento às suas metas, planos e valores” (Silva; Brunet; Moura, 2023, p. 17).

3.3 O NEM no RS e o RCG

Antes de tudo, é preciso destacar que a implementação de fato do NEM e da BNCC a nível estadual ocorreu majoritariamente durante o período pandêmico (2020-2022). Isso impactou a forma que se deu a implementação dessa política pública no RS (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). O recurso à *lives* e o prazo exíguo para as consultas à comunidade de professores (acadêmicos e da educação básica) foram justificadas em função da pandemia (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). No entanto, o processo é um pouco mais complexo.

O processo de escrita e implementação do RCG foi marcado por uma celeridade ímpar (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). A construção da equipe que adaptaria os imperativos da BNCC para o RS, o trabalho dessa “tradução” e a abertura da consulta pública desse trabalho foram realizados num prazo de apenas três meses em 2020 desde a publicação do edital pela SEDUC-RS – para selecionar os professores que fariam parte da equipe de redação do RCG no início de setembro (Massoni; Alves-Brito;

Cunha, 2021). Desse modo, o trabalho que os profissionais da educação realizaram, a partir do exemplo das habilidades propostas para a área de Ciências da Natureza, foi somente “o de desmembrar ou direcionar as habilidades previstas na BNCC, sem maiores possibilidades de readequação” (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021, p. 590). Sendo assim, o RCG compartilha “a taxonomia de objetivos procedimentais avançada (já usados na Base Nacional Comum Curricular) para definir os conteúdos do ensino” (Neto, 2023, p. 5). Além disso, a comunidade acadêmica de pesquisadores da educação do RS teve o prazo de menos de um mês (março de 2021), dificultando que as IES realizassem uma análise detalhada do documento (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021, 2021).

Esses fatos ajudam a mostrar a maneira antidemocrática como se deu o debate acerca do NEM e do RCG no RS, o que fica ainda mais latente quando se consideram as *lives* (realizadas entre 2020 e 2021) com o intuito de debater esse processo. É preciso notar que, embora tenham sido convidados os polos opostos da discussão – o setor pró-reforma (ONGs, entidades privadas e o Sindicato das Mantenedoras das Escolas Privadas) e o bloco contra (as entidades estudantis e o sindicato de professores) – e outros setores interessados (como diretores de escolas que integraram os projetos-piloto do NEM no RS), a escuta e o debate foi marcado pela participação popular performática. O campo contrário à reforma, apesar de ter falado, não teve nenhuma demanda atendida pelos legisladores. Em outros termos, a participação daqueles que queriam discutir a reforma e seus pressupostos, ainda que tenha sido permitida e tenha tido espaço institucional, não foram levadas em consideração, e o debate que propunham não foi encaminhado adiante (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). De modo geral, essa série de *lives* foi

marcada pelo autoritarismo na execução, ferindo a autonomia das escolas e desrespeitando os projetos das comunidades; pela desvalorização dos/as profissionais e pela descontinuidade de políticas que forneçam melhor infraestrutura e recursos; por fim, pela privatização, utilizando como estratégias a padronização e a atomização, com apologia ao voluntarismo, tomando a lógica de mercado hierarquizante e seletiva como solução de questões estruturais da educação pública deste estado (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 439).

Ainda assim, é importante mencionar a práxis de resistência nesse processo (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Em termos pedagógicos, pouco foi encontrado sobre o RCG ou o EMG. De todo o *corpus*, apenas dois artigos tocam diretamente na temática do NEM no RS. Em um deles, a menção ao RCG ocorre a partir de uma análise comparativa entre as concepções de projeto de vida nos currículos estaduais da Região Sul do Brasil. Esse texto coloca que o governo

gaúcho concebeu o projeto de vida como uma educação socioemocional (Silva; Estormovski, 2023). O outro texto, por sua vez, é uma reconstrução da trajetória neoliberal dos currículos gaúchos entre 2009 e 2022 (Batista, 2022).

Acerca de como o RCG trata o projeto de vida, Silva e Estormovski (2023) afirmam que o documento gaúcho trata o projeto de vida como um componente curricular obrigatório que, relacionado com as competências e habilidades das demais áreas, é central para garantir a formação integral dos estudantes. Esse componente curricular privilegia as habilidades de “cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo” (RS, 2020, p. 59 *apud* Silva; Estormovski, 2023, p. 12). Desse modo, o foco do projeto de vida reside no ensino de atitudes e posturas afetivas que são colocadas como essenciais para que os estudantes realizem as melhores de modo que possam se desenvolver com vistas a atingir a plenitude de seus projetos de vida.

Como resultado, o mecanismo do projeto de vida, a partir das competências socioemocionais que ele visa introjetar/despertar, conduzem a instituição escolar a performar o ensino de disposições ascéticas de caráter individualizantes. Sendo assim, o Projeto de Vida no RCG, coloca prioridades no equilíbrio subjetivo dos estudantes de modo que eles devem buscar um estilo afetivo responsável, dialógico e empático a partir do (auto)aprimoramento emocional. É esse comportamento ascético que é capaz de gerar ganhos na vida dos discentes. Em suma

Os traços de personalidade, além de serem abordados como plenamente moldáveis, são indicados como decisivos para o futuro, induzindo à rentabilização de si como propósito de vida. Sua formação básica quanto a tais aspectos poderia, assim, reverberar em seu êxito ou em seu fracasso permanentes, que dependeriam das escolhas realizadas (e das quais o docente parece ser corresponsável) (Silva; Estormovski, 2023, p. 13).

O texto de Batista (2022), por sua vez, coloca uma perspectiva interessante. Para o autor, a elaboração do RCG é a mera continuidade de um processo ininterrupto e suprapartidário que, pelo menos desde 2009, busca introduzir a racionalidade neoliberal nas escolas gaúchas. O texto analisou os documentos curriculares *Lições do Rio Grande* (governo Yeda Crusius/PSDB, 2007-2011), *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio* (governo Tarso Genro/PT, 2011-2015), *Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio* (governo José Ivo Sartori/MDB, 2015-2018) e o RCG (governo Eduardo Leite/PSDB, 2018-atualidade).

Em sua análise, Batista (2022) escreve que todos os documentos se colocam como

aqueles que *revolucionarão a educação do RS*, a qual se encontra em um *cenário de terra arrasada* (problemas estruturais e pedagógicos), necessitando de *urgente mudança*. Todos os documentos afirmam terem sido construções democráticas, o que não é verdade (Batista, 2022; Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Os “currículos” também buscam endereçar os mesmos três problemas: “as altas taxas de evasão, os índices alarmantes de reprovação e a precarização estrutural” (Batista, 2022, p. 38). Esses problemas fazem com que o EM não responda “aos anseios dos estudantes” (Batista, 2022, p. 38). As causas principais para tais questões são, então, apresentadas pelos documentos como sendo a defasagem tecnológica e a falta de formação docente continuada (Batista, 2022).

Outra dimensão importante dos currículos apresentada é a ideia de formação integral (Batista, 2022), importante ao pensamento educacional brasileiro (Pestana, 2014). Ela é explicada em três desses documentos a partir de um ideário de sujeito muito particular. Esse sujeito

não é tão somente competente em termos profissionais – muito embora isso seja de suma valia –, mas que se faz presente de modo satisfatório em condições variáveis de múltipla escala. Um sujeito integral atende a requisitos intelectuais elevados e dá conta por completo de questões afetivas e emocionais. Ele é solidário, resiliente, empático e criativo diante de situações novas; sabe da sua condição de cidadão e atua politicamente em prol de causas inegavelmente sensíveis, como a luta contra a desigualdade, a defesa do direito de minorias e a ação conjugada à preservação e à conservação do meio ambiente em termos sustentáveis (Silva; Morais, 2022, p. 39–40).

A partir desse ideal de sujeito e do diagnóstico, compartilhados pelos documentos, Batista (2022) identificou que os documentos apresentam as mesmas sete provisões para as soluções dos problemas da educação gaúcha. São elas,

1) a provisão de um ensino que fosse centrado no aluno, ao invés do professor; 2) a provisão de instrumentos que empreendessem a mediação, e não a transmissão de conteúdos; 3) a provisão de metodologias ativas e participativas; 4) a provisão da interdisciplinaridade, a fim de integrar conhecimentos de ordens diversas; 5) a provisão de elementos pedagógicos que aproximassem a escola do trabalho; 6) a provisão de um currículo operacional em termos humanísticos, culturais, tecnológicos e afetivos, constituído de saberes significativos e próximos ao cotidiano discente; 7) a provisão de inovações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem (Batista, 2022, p. 40).

Entre as formas práticas que essas provisões devem assumir são muito destacadas as metodologias pedagógicas da solução de problemas e o ensino por pesquisa, as quais fornecem “flexibilidade e [internalizam] um viés utilitarista, pois é manejado mediante simulacros da realidade” (Batista, 2022, p. 40).

É a partir de todos esses elementos que os diferentes projetos seguem o receituário da escola neoliberal. Num primeiro momento, todos os projetos educacionais descrevem a

escola como descolada da vida real, opressora, ineficaz e tediosa. Além disso, a responsabilidade reside nos agentes individuais (gestores, professores e alunos) não advindo de problemas sistêmicos. Por fim, os conteúdos e, por conseguinte, o ideal de formação integral sofrem um duplo processo de esvaziamento. Por um lado, o conhecimento é substituído por competências e habilidades que visam a dar vazão ao novo trabalhador que o mercado exige: flexível, adaptável, polivalente e que sabe manejar as conjunturas precárias do novo mercado de trabalho. Por outro, são reduzidos a dimensão de investimentos pedagógicos para o capital humano dos estudantes serem bem-sucedidos em uma sociedade marcada pela competição mercadológica em todas as esferas (Batista, 2022).

Em suma, o ideário curricular do ensino gaúcho nos últimos 15 anos,

Ancorando-se em competências e habilidades e operacionalizado por uma pedagogia flexível de projetos, [...] tem tudo para ser customizado, perecível e individualizado, responsabilizando assim os alunos pelas suas escolhas, desejos e interesses individuais. Pleiteando a formação do futuro empreendedor, esse tipo de matriz curricular no máximo se alicerça num conjunto mínimo de saberes orientados para uma base profissional flexível e polivalente [*sic*] cuja regra de ouro é a resolução de problemas (Batista, 2022, p. 42).

3.4 A Categoria Empreendedorismo

3.4.1 Notas cronológicas sobre a categoria

A categoria de empreendedorismo não é nova. Ela possui uma longa história que data dos séculos XVII e XVIII com autores como Richard Cantillon e Jean-Baptiste Say, os quais conceituavam o empreendedorismo enfatizando, respectivamente, os riscos daqueles envolvidos na produção de mercadorias e o direito do empresário a maior participação nos lucros do negócio em função dos riscos que se colocava (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022). No começo do século XX, Joseph Schumpeter conceitua o empreendedor como aquele capaz de operar a destruição criadora, isto é, aquele que possuía a capacidade diferencial de inovar nas técnicas de produção e não se contentava com o uso dos métodos tradicionais. Essa concepção schumpeteriana influenciará parte importante da Economia, da Administração e das Ciências Sociais (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022), em especial aqueles setores dessas disciplinas ligados à defesa dos interesses das classes dominantes (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

A partir dos anos 1970, a noção de empreendedorismo passa a ser relacionada à classe trabalhadora de modo que “o empreendedorismo seria o motor do desenvolvimento

econômico e o agente da inovação” (Barbosa; Madeira, 2023, p.180). A partir desse novo momento na concepção dessa categoria, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica o Relatório Jaques Delors no qual ela delimita que o “aprender a empreender” é um pilar fundamental na educação para o século XXI (Barbosa; Madeira, 2023; Costa; Caetano, 2021). Por outro lado é importante mencionar que, embora essa noção econômica seja predominante, existe também o entendimento de “empreendedorismo social”. Ele é o entendimento de que a atuação do empresariado “no campo da reprodução social, transformando a questão social em uma questão empresarial por meio de suas organizações ‘filantrópicas’(Cattini, 2020)” (*apud* Barbosa; Madeira, 2023, p. 1815).

Essa escolha está baseada num entendimento pedagógico *sui generis* de que a escola deve contribuir “para o desenvolvimento de uma atitude mais proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível” (UNESCO, 2000, p. 14 *apud* Barbosa; Madeira, 2023, p. 180). A partir desse momento, vários setores empresariais da sociedade civil passaram a tentar inserir a temática do empreendedorismo na educação. No caso do Brasil, o *corpus* selecionado encontrou tentativas de educação empreendedora (com a ação de entidades privadas) no Rio de Janeiro (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022), em Santa Catarina (Bernardes; Voigt, 2022), no Mato Grosso e no RS (Costa; Caetano, 2021).

No entanto, esses casos versam sobre experiências específicas, não gerais, mas que ajudam a traçar o entendimento do empreendedorismo em terreno educacional. Ainda com vistas a tal objetivo, também foi possível reconstruir o entendimento médio da bibliografia acerca do empreendedorismo nos documentos principais do NEM (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Morais, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Silva; Estormovski, 2023).

3.4.2 A educação empreendedora no Brasil e no RS

Os entes privados tentam desde a metade dos anos 2010 modificar os rumos da educação brasileira com vistas a inserção da temática do empreendedorismo nos currículos (Barbosa; Madeira, 2023). É possível destacar a atuação de entidades como o Todos pela Educação (Barbosa; Madeira, 2023), a fundação Lemann (Costa; Caetano, 2021) a nível

nacional, do SEBRAE (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Costa; Caetano, 2021) e do IAS no nível estadual (Barbosa; Madeira, 2023; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022). Essas instituições frequentemente produzem documentos, sistemas e materiais que são implementados pelas gestões e secretarias de educação e visam a inserir a lógica privada do mercado e um ideal de empreendedorismo na educação. No caso específico do RS o parceiro que mais atua frente a SEDUC-RS é o SEBRAE (Costa; Caetano, 2021), enquanto o IAS, segundo o *corpus* analisado, foca suas ações principalmente no Rio de Janeiro (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

A influência desse tipo de organização é tamanha que, por exemplo, documentos do governo federal do governo Dilma seguem com a seguinte redação:

Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5 *apud* Barbosa; Madeira, 2023, p. 182).

A BNCC apresenta o empreendedorismo como eixo estruturante de seu projeto pedagógico, o qual serve para “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 4). Nesse sentido, o conhecimento escolar é colocado como uma ferramenta que serve exclusivamente para a realização de projetos pessoais, a partir do *ethos* econômico, de modo que o conhecimento é esvaziado de suas questões políticas e históricas (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Jeremias; Mueller; Steinmetz, 2019; Trindade; Malanthen, 2022)

Nesse sentido, o empreendedorismo descrito pela BNCC e pelos outros documentos do NEM aparece na bibliografia como uma característica central ao novo sujeito que a escola deve formar de formas bem semelhantes. De modo resumido, o sujeito que a escola visa a formar (o empreendedor-de-si) deve ser polivalente, flexível, atencioso aos arredores, “educado social e emocionalmente” e visar sempre a melhor oportunidade para seu projeto de vida. Esse sucesso é o resultado das escolhas calculadas e racionais de como são utilizadas as competências e habilidades que a escola ensinou a esse sujeito para criar as condições de seu sucesso (valorizar seu capital-empregabilidade humano).

Além disso, o auto-empendedorismo, isto é, o trabalho autônomo, flexível, por projetos é apresentado como a única alternativa viável para sobreviver às novas condições do mundo (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Silva; Morais, 2022). Por fim, o empreendedorismo é percebido como característica inata que cabe à escola despertá-la (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022). Desse modo, a BNCC responsabiliza os estudantes individualmente pelas ações e pelos conhecimentos que se apropriam que tomam frente a conjuntura do capitalismo tardio. Como resultado, empreendedorismo é aqui nada mais que um recurso que visa o estudante vigiar-se e modular sua conduta pois ele foi ensinado que ele é o responsável por sua trajetória (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Morais, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Silva; Estormovski, 2023).

No caso do RS, pouco de novo foi encontrado acerca da categoria de empreendedorismo no RCG. Os dois artigos que compõem esse *corpus* (Batista, 2022; Silva; Estormovski, 2023) mencionam descrições e aspectos muito próximos ao que foi escrito pela BNCC. Quanto às políticas de educação empreendedora, elas datam desde 2006 com a Política Estadual do Empreendedorismo, que foi desenvolvida em escolas de nível médio e técnico. Todavia, em 2019 a política é expandida e reeditada com o Programa Escola Empreendedora. Essa nova edição traz em seu texto legal, uma série de conceitos ligados e pressupostos ao empreendedorismo, dos quais, no presente momento, destaca-se a própria noção de empreendedorismo como “o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida” (RS, 2019, p. 1 *apud* Costa; Caetano, 2021, p. 15).

3.5 A crítica da crítica: problematizando os estudos sobre o NEM

De maneira geral, é possível perceber que, em primeiro lugar, o *corpus* selecionado pouco fala sobre a categoria empreendedorismo no RCG, focando suas análises em outras questões (Massoni; Alves-Brito; Cunha, 2021), ou abordando a política de educação empreendedora não geral para delinear alguns pontos importantes (Costa; Caetano, 2021). Ao mesmo tempo, a noção de empreendedorismo presente na BNCC e no RCG aparenta ser noção de empreendedorismo econômico muito próxima daquela descrita por Dardot e Laval (2019), ainda que a questão do empreendedorismo social se apresente (Catini, 2020 *apud* Barbosa; Madeira, 2023). Nesse sentido, o empreendedorismo aparenta ser mobilizado como

uma espécie de recurso utilizado para fazer com que a escola forme indivíduos que sejam os únicos responsáveis por lidar e sobreviver frente ao desemprego estrutural, não refletindo sobre suas causas e os processos sociais que o cercam (Costa; Caetano, 2021; Castro; Gawryszewski; Dias, 2022; Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Silva; Moraes, 2022; Silva; Brunet; Moura, 2023; Silva; Estormovski, 2023).

Como se não bastasse, foi importante notar que grande parte do *corpus* se mostrou crítico ao processo da REM. Ainda assim, foi possível encontrar um texto (Isaia; Corte, 2023) que é, de modo geral, positivo em sua representação da BNCC. Esse trabalho saúda o foco em “saber-fazer”, seu “alinhamento à LDB e à Constituição” e o fato das intenções e propostas desse documento estarem “alinhadas com o pleno aprendizado dos/as estudantes” (Isaia; Corte, 2023, p. 4293). A partir desse texto, é possível perceber que, ainda que o campo seja felizmente bastante crítico ao processo da REM a partir de referenciais tradicionais das ciências sociais, isso não é uma homogeneidade.

Um fato curioso é que não houve, nesse *corpus*, menção alguma ao trabalho de Boltanski e Chiapello (2009) ou a termos correlatos como Sociologia da Crítica ou Sociologia Pragmática. É possível elencar algumas hipóteses para tal fato como a idade desse trabalho (ele é originalmente de 1999), indicando sua possível superação para esse tema, ou o fato de um dos principais trabalhos citados pelos textos da revisão bibliográfica, *A nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016), explicitamente criticá-lo. No entanto, essa ausência ajuda a evidenciar outra questão muito importante: o fato de muito pouco ser mencionado sobre a incorporação de críticas aos sistemas de ensino, à redação da BNCC e de outros documentos.

Ainda que alguns textos (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023; Jeremias; Mueller; Steinmetz, 2019; Jesus; Ribeiro, 2023) mencionem de passagem o fato de que algumas críticas à escola atual são incorporadas à BNCC, esse reconhecimento deixa de lado um fato importante. Essas menções apenas relatam o caráter ideológico, isto é, de falsa consciência, dessa “incorporação”. Embora isso seja uma faceta real do processo, essa parte do *corpus* falha em não buscar compreender, por exemplo, quais críticas são apropriadas, de que modo elas são transformadas em elementos sistêmicos e, ainda, que alguns agentes desse processo realmente acreditam nesses aspectos, modulando a conduta e o entendimento do próprio sistema sobre o assunto. Evidencia-se, então, aqui uma possível lacuna a ser perseguida por esta pesquisa.

Quanto às contribuições metodológicas, o *corpus* aqui analisado forneceu dados importantes. Em primeiro lugar, o debate acerca da noção de empreendedorismo na BNCC já está, de certo modo, saturado, está claro qual a noção que é empregada e seu sentido para o EM: a noção neoliberal. Segundo, perguntar qual a noção e os sentidos do RCG torna-se um trabalho relativamente fácil, pois fornece uma resposta relativamente simples e imediata. No entanto, pouco está escrito sobre as dimensões específicas que os documentos gaúchos e outros documentos federais podem trazer à questão.

Além disso, foi possível estabelecer algumas outras questões que se tornam imprescindíveis à pesquisa como um todo. O empreendedorismo é apenas um dos grandes termos que expressam os aspectos neoliberais no processo da REM, sendo possível colocá-lo como significante que une uma série de aspectos como ascese de desempenho, responsabilização de si e capital humano. Desse modo, é impossível compreender o que o NEM quer com o empreendedorismo sem olhar para a totalidade do que se poderia chamar de “aspectos neoliberais” da REM, os quais são, frequentemente, condensados no empreendedorismo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Brasil

Antes de passarmos para uma análise mais detida sobre a categoria de Empreendedorismo, é preciso que se debata algumas características dos documentos que compõem a base da REM. Essa análise enfocou aspectos que mais saltam aos olhos perante o referencial teórico-metodológico citado. Em outras palavras, a caracterização a seguir é um recorte, mas que aborda uma dimensão central dos documentos analisados. A BNCC, enquanto documento-mór da REM, possui um foco individualizante na sua concepção de formação, de modo que o processo do EM visa a preparação de um indivíduo “protagonista” de sua vida a partir de uma escola que permita que eles definam o seu “projeto de vida”. Desse modo, a escola deve “estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018b, p. 464).

Para construir a escola que a BNCC postula (“a escola que acolha as juventudes”), é preciso então que se desenvolvam “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os *interesses* dos estudantes e, também, com os *desafios da sociedade contemporânea*” (Brasil, 2018b, p. 14, grifos meus). Isso demanda “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018b, p. 465). Com isso em mente “a escola que acolhe as juventudes” deve, entre outras coisas, garantir o protagonismo estudantil, qualificar o processo do desenvolvimento de seu projeto de vida e garantir espaços de reflexão dos estudantes de modo que eles possam pensar acerca das “suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado” (Brasil, 2018b, p. 465).

Nesse sentido, a escola deve tomar uma série de ações com vistas a preparar os estudantes para o exercício da cidadania. Dentre essas posturas institucionais, é possível destacar que ela “deve possibilitar aos estudantes: [...] conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos” (Brasil, 2018b, p. 467), bem como

- proporcionar uma *cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo* [...], entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma *postura empreendedora, ética e responsável* para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018b, p. 466, grifos meus).

A partir desses imperativos e expectativas, o currículo da REM organiza-se em duas partes, a Formação Geral Básica (FGB) – composta pelas disciplinas clássicas como Matemática, História, Física, Português e Sociologia –, sobre o que versa a BNCC, e os Itinerários formativos a partir dos quais os estudantes realizaram suas escolhas. Esses itinerários podem visar tanto o aprofundamento em uma das quatro áreas do conhecimento do EM (Matemática, Naturezas, Humanidades e Linguagens), quanto a formação técnico-profissional. Nessa estrutura curricular, a flexibilidade, segundo o documento, aparece como a norma dessa organização curricular, permitindo a criação de currículos que possam melhor endereçar às “especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018b, 468).

É possível notar a partir desse rápido resumo de alguns aspectos da BNCC que um dos focos principais da escola, segundo esse documento, reside principalmente no auxílio ao projeto de vida do estudante. O documento justifica isso a partir do entendimento de que a escola se compromete com os discentes, “uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida” (Brasil, 2018b, 472). Logo, é papel da escola munir os estudantes com o conhecimento necessário para essas escolhas e ser o local do desenvolvimento mediado para as relações sociais.

Esses imperativos também estão contidos (ainda que de maneira menos detalhada), nas demais leis e resoluções que estruturam o EM em tempos de REM, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017c) e a Resolução 3/2018 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018a). É ainda importante destacar que esses documentos ainda abrem a possibilidade de parcerias com empresas para a gestão dos itinerários formativos do NEM e auxílio com plataformas de Educação a Distância (EAD) (Brasil, 2017c; 2018a). Além disso, essa resolução ainda de 2018 coloca um aspecto importantíssimo: a equivalência legal entre as expressões “competências e habilidades” do

processo da REM com as categorias de “direitos e objetivos de aprendizagem” contidas na lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018b).

Por fim, resta ainda descrever os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (RCEIF) (Brasil, 2018c). Esse documento é um curto conjunto de *slides* de 14 lâminas que apresenta principalmente as competências e habilidades que devem compor os itinerários formativos a partir de eixos temáticos elencados na BNCC. Além disso, esse documento também coloca, em termos bem genéricos, como as redes de ensino devem fazer ao construir os itinerários e como levar em conta todos os eixos, as áreas do conhecimento, as intersecções entre áreas e a organização curricular de tal itinerário.

4.1.1 Obrigação de escolher, investimento pessoal, e responsabilização discente

A partir dessa caracterização dos documentos da REM, é possível argumentar que eles estão comprometidos com a formação de um sujeito que seja o único responsável pelas suas escolhas. A justificativa da centralidade do projeto de vida no NEM (o papel da escola enquanto produtora do conhecimento que baseia as escolhas) e a estrutura curricular em itinerários formativos de opção discente colocam o estudante em uma obrigação de escolher.

Se o estudante deve ser protagonista de seu projeto de vida, espera-se dele a responsabilidade, ao menos em parte, pelo fracasso ou sucesso eventual desse plano. Isso se torna ainda mais evidente no contexto de NEM no qual o estudante é obrigado pelo sistema de ensino a escolher aquele itinerário formativo que mais se adéqua a seu “projeto de vida”. Esse discurso da liberdade de escolha discente foi repetido à exaustão em propagandas que veiculavam as mudanças do NEM logo após a divulgação de seu funcionamento (NOVO... 2018; NOVO... 2021). Desse modo, as escolas passam a ofertar diferentes itinerários formativos, dentro de um rol possível, transformando-se em um espaço próximo ao *shopping center*, no qual o indivíduo deve sempre procurar qual opção é mais adequada ao “seu projeto de vida”.

Ainda, esse foco na escolha do jovem estudante coloca sobre ele, de maneira muito precoce, o peso pela escolha individual. Como muitos pesquisadores da educação já alertavam (Cássio; Goulart, 2022; Lopes, 2019), o sistema de itinerários formativos, ao retirar carga horária da formação básica, fragmenta a formação estudantil, ou seja, o estudante não possuirá acesso aos conhecimentos necessários para sua “formação integral”. Desse modo,

está no domínio do estudante escolher um bom itinerário, de uma boa escola para que ele possa suplantar as deficiências de sua formação. Além disso, a BNCC pressupõe que os jovens de até 16 anos de idade já possuem um projeto de vida estável e imutável para o pós EM logo no primeiro ano, pois não abarca textualmente a possibilidade desse projeto de vida se modificar.

Ao mesmo tempo, a obrigação da escola conscientizar os estudantes da importância do estudo constante assume, no contexto da REM, contornos neoliberais. Essa afirmação é algo que qualquer professor não ousaria discordar, e nem deve. No entanto, essa afirmação pode ser escamoteada em um contexto no qual o estudante deve agir sempre com vistas a atingir o seu “projeto de vida” a partir de suas escolhas coloca esse constante estudar enquanto a valorização de um capital humano. Além disso, o foco é “conscientizar os estudantes” da importância do estudo, desse modo a escola deve sim fornecer o espaço para isso, mas a ação final da tomada de consciência permanece com o discente, ou seja, a responsabilidade pela escolha e pelas consequências permanece com o estudante. Em outras palavras, compete ao estudante a responsabilidade de saber melhorar seu conhecimento e, por consequência, seu capital humano/empregabilidade a partir dos conhecimentos escolares.

Outro imperativo docente que parece ganhar um contorno diferente na BNCC é o entendimento de que os estudantes são capazes de atingir seus objetivos independentemente das questões históricas ou sociais a que estão submetidos. É esperado que os professores possuam expectativas positivas sobre seus estudantes. No entanto, a BNCC parece prescrever, uma vez que o estudante é o responsável pelas suas escolhas e pelo que ele acreditará e fará, que as condições sócio-históricas oferecem pouco ou nenhum empecilho ao desenvolvimento dos projetos de vida. De fato, o documento reconhece a existência das desigualdades de caráter social, mas elas não são descritas como motivos possíveis para o “fracasso” dos projetos de vida, pois o sucesso depende das escolhas do indivíduo discente, embora reconhecidas e enumeradas. Está-se aqui responsabilizando o estudante por problemas os quais não tem controle.

Corroborando com esses entendimentos está a tentativa semântica de equivaler as expressões “direitos e objetivos de aprendizagens” com “competências e habilidades”. Segundo a lei do PNE (Brasil, 2014), o MEC, em articulação, colaboração e escuta com os entes federados e a sociedade, por meio de uma consulta pública nacional, deve elaborar e encaminhar ao CNE uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem que baseariam a

construção de uma base curricular comum. Isso, no entanto, não parece ter sido feito, visto que esse mesmo conselho definiu que, em vez de elaborar esse projeto, pensar-se-á o EM em novos termos: a partir das noções de competências e habilidades (Brasil, 2018a).

A mesma resolução que opera essa mudança de termos ainda define cada um desses termos (Brasil, 2018a). Competências, nesse contexto, dizem respeito à “mobilização de *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores*, para *resolver demandas* complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 2, grifos meus). Por sua vez as habilidades são os “*conhecimentos em ação*, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (Brasil, 2018a, p. 3, grifos meus).

A mudança de categorias não representa apenas uma mudança estilística na redação de documentos educacionais, mas uma mudança na racionalidade que parece guiar esses documentos. Enquanto os termos “direitos e objetivos de aprendizagem”, especialmente o primeiro, dão conta de um processo educativo que é algo que todos devem receber enquanto direito social coletivo que o estado de prover e garantir a instrução, as noções de “competências e habilidades” invocam uma noção individualista e empresarial na qual o foco reside não mais na oferta do ensino, mas na “performance” durante esse processo. Uma evidência disso é o foco em praticidade e aplicabilidade imediata que os conteúdos escolares adquirem aqui: eles precisam ter um caráter na vida do estudante, eles precisam servir para algo, isto é, o que a escola ensina deve fornecer algum retorno na vida do estudante.

Nesse sentido, a função da educação fornecida é, aqui, alterada. No primeiro caso, está em jogo a instrução e a “retirada da condição de ignorância”, o foco é a construção do conhecimento, direito de todos nós. Já a REM, coloca uma questão diferente: devemos subjetivar indivíduos diferentes, indivíduos que possuam essa ou aquela habilidade. Nessa mesma linha, ao se observar as competências que os documentos como a BNCC (Brasil, 2018b) percebe-se algo muito importante: o caráter genérico que tais prescrições possuem.

Em se tratando das competências e habilidades ligadas às áreas do conhecimento, elas, de fato, carregam elementos dos conteúdos escolares que as baseiam. Porém, elas ainda possuem esse caráter genérico de que devem servir a tudo, mas não propõem nenhuma linha pedagógica ou conhecimento a ser ensinado. O mesmo vale para as competências e habilidades presentes no âmbito do RCEIF, cujos eixos e cujas grafias são iguais, mudando apenas alguns elementos como área do conhecimento ou algum extra ao final. Uma fórmula

exemplar, produzida a partir de uma competência ligada ao empreendedorismo, é a seguinte: “(EMIF[ÁREA]12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando [área do conhecimento] para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida [extra]” (Brasil, 2018c, p. 14, grifos meus). Os trechos grifados, são os termos mutáveis dessa competência e presente, do mesmo modo, nas demais competências e habilidades.

Essa questão fica mais evidente, se olharmos para as competências gerais da BNCC.

Elas são:

1. Valorizar e *utilizar* os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. 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 (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.*
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e *partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) *para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e *apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para *formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns* que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*
9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*
10. Agir pessoal e coletivamente com *autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (Brasil, 2018b, p.11-12, grifos meus).

Para além dos termos ligados a temáticas progressistas como “respeito”, “direitos humanos” ou “ética”, é possível perceber que 1) esses valores não apontam para direção nenhuma, eles são genéricos, uma fórmula que serve a múltiplas ocupações ou projetos de vida e, ao mesmo, tempo a nenhum; 2) o que se aprende na escola deve sempre ser capaz de serem mobilizados praticamente seguindo os anseios e práticas do projeto de vida de cada um, e 3) que é preciso que se tenha uma postura ascética em relação a eles, escolhendo-os e os mobilizando com cautela. Em outras palavras, estamos diante dos imperativos que Dardot e Laval (2016) e Boltanski e Chiapello (2009) descrevem do ideal de sujeito do neoliberalismo. Sendo assim, essas competências supõem um sujeito polivalente, flexível, adaptado, responsável, criativo, que pode trabalhar em diferentes projetos, que não depende de ninguém além de si mesmo para seu sucesso e que valoriza seu capital humano, isto é, as competências e habilidades que a escola ensina.

Para além da mudança do papel do estado ao fornecer a educação, sai a garantia de um direito necessário à vida em sociedade, entra a formação de um sujeito que é uma empresa de si, observa-se uma mudança de função do conhecimento. Os conteúdos não são mais algo que é apresentado como necessidade para a plena vida em sociedade, como algo que, muitas vezes, apreende-se pela curiosidade, muito menos como a capacidade de participar de um debate público do estado. Na verdade, o conhecimento escolar é agora mera ferramenta individual, competência ou habilidade que deve ser acionada quando necessária a vida daquele indivíduo para atingir a melhor oportunidade que encontrar. Em suma, os conteúdos são *assets* que o empreendedor de si tem a sua disposição para valorizar seu capital-empregabilidade.

4.1.2 A Categoria de Empreendedorismo na BNCC e nos documentos Federais

A partir do diagnóstico desses documentos, é possível começar a situar a categoria do empreendedorismo no projeto da REM. Essa palavra começa a aparecer apenas nos documentos e seções que discutem a etapa do EM, antes disso não há nenhuma menção ao empreendedorismo (Brasil, 2017a; 2017b). A primeira menção temporalmente localizada dessa palavra em documentos brasileiros sobre o EM e a REM está na Resolução 3/2018 do CNE aparecendo como um dos princípios que orientarão a estruturação dos itinerários formativos na nova Base. A resolução afirma que o empreendedorismo “supõe a mobilização

de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018a, Art. 12, §2). Essa mesma definição é citada mais tarde na BNCC na página 478 (Brasil, 2018b).

A BNCC, por sua vez, define os itinerários formativos como a parte diversificada do currículo escolar, o qual cada rede ou instituição de ensino deve organizar, levando em conta “a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (Brasil, 2018b, p. 478), visando a garantir o desenvolvimento de seus projetos de vida e sua integração consciente e autônoma na vida cidadã e no trabalho. Desse modo, os itinerários aparecem como um mecanismo para dar conta do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que endereçam questões de ordem coletiva (comunidade e/ou escola). Nesse sentido, o empreendedorismo é uma das ferramentas possíveis para a lida cotidiana junto da investigação científica, dos processos criativos e da mediação/intervenção sociocultural.

Ao mesmo tempo, o documento também busca definir o empreendedorismo tanto como, quanto como um amálgama de uma série de *buzzwords* do ambiente gerencial (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 130). Mais especificamente, o empreendedorismo é “criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica” (Brasil, 2018b, p. 466) e uma “competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018b, p. 466).

Nos RCEIF, por outro lado, essa categoria aparece, em mais um documento, enquanto eixo central para os itinerários formativos. Todavia ela adquire agora justificativas, objetivos, focos pedagógicos e habilidades. Esse documento justifica o empreendedorismo a partir da volatilidade, incerteza e mudança permanente das condições sociais atuais que, por sua vez, demandam a adaptabilidade dos estudantes a *múltiplos contextos* para *criar oportunidades* individuais e coletivas. Além disso, o objetivo de habilidades empreendedoras está voltado à viabilidade de projetos pessoais ou produtivos a partir do emprego das habilidades ligadas ao projeto de vida, autoconhecimento e ao próprio empreendedorismo. O foco da pedagogia é então estimular os alunos a “criar empreendimentos *pessoais ou produtivos*” (Brasil, 2018c, p. 9).

Em termos de habilidades gerais, o empreendedorismo busca desenvolver uma série de capacidades que implicam uma dimensão ascética do sujeito e sua performance no decorrer de seu projeto de vida. O estudante necessita, a partir desse eixo temático que perpassa a todos os itinerários formativos, *reconhecer suas qualidades e defeitos*, utilizando-os de maneira proativa e inovadora, “perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (Brasil, 2018c, p. 9). Além disso, esse sujeito precisa aprender a utilizar técnicas de *planejamento* para estabelecer *metas* e percursos, bem como mobilizar apoios e *recursos* com vistas a realizar seus projetos pessoais ou produtivos de maneira efetiva. Por fim, o aluno deve aprender a

Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e *oportunidades*, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, *que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã* (Brasil, 2018c, p. 9, grifos meus).

Em outras palavras, o foco do empreendedorismo aqui é no desenvolvimento de projetos (produtivos ou de vida) a partir de uma práxis que incorpora elementos e frases oriundos de outro campo. Ideias como, qualidades, defeitos, proatividade, inovação, planejamento, metas, recursos, oportunidades e escolhas não são comuns ao jargão pedagógico, mas sim do campo empresarial. Na realidade, são *buzzwords* importantes desse campo que indicam os valores percebidos como importantes do campo empresarial, o qual é marcado por relações mais efêmeras, flexíveis e individualizadas (Boltanski; Chiapello, 2009).

Desse modo, o empreendedorismo pode ser entendido como a característica que resume as qualidades que garantem o sucesso individual para a vida de acordo com o atual mundo corporativo e, desse modo, com os imperativos mais gerais do capitalismo neoliberal. Desse modo, o empreendedorismo é aqui o ideal que simboliza as virtudes e desejos do “novo capitalismo” que aparecem na BNCC e nos RCEIF. Ele aparece como o signo do novo trabalhador no neoliberalismo: um trabalhador flexível, reativo, independente, um líder, *manager* de si que é o único responsável pelas suas escolhas (Boltanski; Chiapello, 2009; Dardot; Laval, 2016). Além disso, ele está frequentemente associado a uma dimensão ascética, prática e, sobretudo, econômica, ainda que o foco dessa atuação não seja necessariamente as atividades de trabalho, mas o projeto de vida como um todo.

Em termos práticos, o empreendedorismo (e suas *buzzwords* correlatas) aparecem na BNCC principalmente nas disciplinas e itinerários de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para a BNCC, a área de Ciências Humanas não compreende somente as disciplinas ligadas ao

estudo sistemático da sociedade (Geografia, História e Sociologia), abarcando também as chamadas “Ciências Sociais Aplicadas”. Essas áreas aplicadas se diferenciam das Ciências Humanas em função de seu caráter mais prático e menos teórico, visando a transformação social (Universidade Presbiteriana Mackenzie, [2024?]). São exemplos dessas áreas a Administração, o Direito, a Economia, as Ciências Contábeis e o Serviço Social. Muitas dessas áreas (principalmente a Administração e a Economia), são identificadas como vetores utilizados na difusão e dos imperativos da racionalidade neoliberal (Boltanski; Chiapello, 2009; Dardot; Laval, 2016).

O empreendedorismo aparece aqui enquanto uma oportunidade histórica para indivíduos de todas as camadas sociais. A BNCC menciona alguns dos problemas comuns ao capitalismo neoliberal como as mudanças nas relações e sentidos do trabalho, a reestruturação produtivas ligadas principalmente a precarização do regime de trabalho ou mudança na demografia trabalhista. O documento reconhece ainda as desigualdades sociais como relacionadas com as novas formas de produção de riqueza, e ainda utiliza referenciais críticos ao capitalismo como Marx e, em alguma medida, Weber. No entanto, a BNCC afirma, logo em seguida, que “Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual” (Brasil, 2018b, 568).

Essa construção textual e argumentativa coloca o empreendedorismo de caráter individual, aquele ligado à empresa-de-si, ao trabalhador autônomo e flexível, como a principal solução frente aos problemas sociais decorrentes da conjuntura neoliberal. Tal interpretação pode ainda tomar contornos mais nefastos se nos lembrarmos que a escola da BNCC e do NEM entende o estudante como único responsável pelo seu sucesso, de modo que as condições sócio-históricas ao qual o discente está submetido pouco influenciam o seu “projeto de vida”. Sendo assim, a solução para o estudante lidar com o novo mundo do trabalho não passa pela postura crítica frente aos dizeres dominantes de caráter empreendedor, visando a construção de uma sociedade melhor⁶, mas sim pela aceitação desses valores.

Nesse mesmo sentido, a Habilidade EM13CHS501 coloca que a área de Ciências Humanas, a partir da BNCC, deve formar um sujeito capaz de “Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a

6 Não me refiro necessariamente a nenhum viés teórico de mudança social, mas sim ao sentido *lato* que guia os imperativos e as práticas docentes.

formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade” (Brasil, 2018b, p. 577). Essa habilidade está relacionada com a competência de “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018b, p. 577). Aqui o empreendedorismo aparece como um comportamento que deve ser valorizado pelos cidadãos éticos. Sendo assim, o empreendedorismo e, por conseguinte, seus discursos análogos possuem na BNCC um caráter moral, positivo e benéfico à sociedade, algo que parte do debate *mainstream* das ciências humanas sobre a contemporaneidade parece discordar (Dardot; Laval; 2016).

4.1.3 A “escola que acolhe as juventudes” ou a operacionalização das críticas ao sistema de educação

Os documentos que basearam a REM a nível nacional colocam o discurso empreendedor não como ele concebido hoje pelas Ciências Humanas, o discurso dominante da sociedade, mas apresentam o empreendedorismo como algo “novo”, capaz de gerar impactos positivos para todos na sociedade. A mensagem que parece surgir aqui é algo próximo a seguinte postulação:

A nova “gestão de empreendedores” [...] pretende espalhar e sistematizar o espírito de empreendimento em todos os domínios da ação coletiva [...] fazendo da inovação o princípio universal de organização. Todos os problemas são solucionáveis dentro do “espírito da gestão” e da “atitude gerencial”; todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor (Dardot; Laval, 2016, p. 154).

Desse modo, a junção das Ciências Humanas com áreas que tradicionalmente estão evitadas de uma gramática neoliberal abre espaço para a possibilidade que se trabalhe o sujeito a partir dos valores e *buzzwords* ligados à vulgata gerencial e ao neoliberalismo em vez de um entendimento científico-crítico da sociedade. Ao mesmo tempo, esses discursos se aproveitam da legitimidade e da criticidade das Ciências Humanas.

Sendo assim, os discursos críticos ao tradicional modelo de ensino oriundos das Humanidades aparecem na BNCC como reforços do capitalismo. Para ilustrar, o discurso que se constrói na BNCC acerca da “escola que acolhe as juventudes”, a qual deve promover “o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” e garantir “aos estudantes ser protagonistas de

seu próprio processo de escolarização” (Brasil, 2018b, p.463) e de vida, ecoa as críticas de acadêmicos e figuras políticas acerca do quão excludente pode ser o ambiente escolar.

A BNCC concebe as juventudes como “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões” (Brasil, 2011, p. 12 *apud* Brasil, 2018b, p. 463). Logo, é de se esperar que cada recorte de jovem possua trajetórias escolares distintas, as quais são marcadas por fatores sociais distintos. Esses fatores são, muitas vezes, condicionantes para o sucesso escolar de um ou outro indivíduo segundo a Sociologia da Educação (Soares; Alves; Fonseca, 2021). Nesse sentido, é de se esperar que sejam necessárias acomodações (físicas, financeiras, de tratamento ou de convivência) de modo a garantir o pleno acesso e conclusão da vida escolar para alguns recortes discentes. Tais ações devem ser tomadas pelo estado.

No entanto, nos encontramos em um contexto em que o orçamento da educação diminui ano a ano (Araújo, 2022; Cisglaghi *et al.*, 2022; Papi *et al.*, 2024), segundo o receituário neoliberal de ineficiência do serviço público e de expansão das situações de mercado (Dardot; Laval, 2016). Sendo assim, é cada vez mais difícil que as escolas garantam o básico em termos de estrutura física, muito menos a estrutura assistencial anexa (como merenda escolar, psicopedagogos, vínculo ao conselho tutelar) aos seus estudantes.

Desse modo, postular uma escola que acolha as juventudes, no seio de um projeto que é marcado pelo teto de gastos, proveniente de Emenda Constitucional (EC) 95/2016, e pelos frequentes cortes para com a assistência social e a educação (Araújo, 2022; Cisglaghi *et al.*, 2022; Papi *et al.*, 2024) e estabelece uma reforma educacional que não pauta, num primeiro momento, o Ensino Noturno é, no mínimo, um *wishful thinking*. Tal afirmação encontra sua sustentação no fato de que as políticas que estão anexas a esse projeto (como a chamada “PEC da morte” ou EC 95/2016) de reforma educacional acabam por minar a capacidade do estado de garantir tais assistências na busca de garantir “maior eficiência”, flexibilidade, reatividade e inovação com o setor privado e/ou a partir da sua lógica de funcionamento (Dardot; Laval, 2016).

Ao mesmo tempo, esse projeto também ignora os aspectos sociais das desigualdades ao pedir que os professores e as instituições escolares pensem os estudantes como capazes de atingir seus objetivos independentemente das questões históricas ou sociais a que estão submetidos. É comum o discurso discente acerca da falta de incentivo que o ambiente escolar fornece aos estudantes, muitas vezes, em função de sua trajetória e marcadores sociais

(Soares; Alves; Fonseca, 2021). Nesse sentido, são comuns críticas que pedem um ensino “mais humano” que dialogue com os estudantes, suas vivências e trajetórias, ao mesmo tempo em que os concebem como algo além de urnas de conhecimento ou de fracassos anunciados (Freire, 1996). Em outras palavras, esse grupo de críticas pede uma docência “com afeto” (Freire, 2000), isto é, um docente que escute seus estudantes e não seja indiferente frente aos seus problemas. Um professor que, por exemplo, aproveita “a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (Freire, 1996, *s.p.*)

A BNCC até reconhece a existência de desigualdades desse tipo em repetidas ocasiões, no entanto coloca soluções de caráter individualista para o problema. São exemplos dessas soluções o empreendedorismo individual e sua retórica de autogestão de si e a adaptação de cada um para o mundo em que se vive a partir de certas competências e habilidades, isto é, aquilo que a BNCC e os RCEIF tentam ensinar.

Logo, os fenômenos sociais sistêmicos de desigualdades que marcam a realidade escolar de cada indivíduo (como a pobreza, a cor da pele ou o gênero) se transformam em mero componente identitário a ser valorizado na formação do sujeito. Sendo assim, a BNCC não pede um professor afetuoso, no sentido Freireano do termo, que, preocupado com as experiências e o sucesso escolar, busca trazer para sala de aula as dificuldades e problemas de seus alunos como recurso pedagógico para a melhora do entendimento. Na verdade, a BNCC parece procurar mais um professor e uma instituição escolar indiferentes à trajetória de vida do aluno, isto é, um docente que não se preocupa com a vida extraescolar do discente, visto que esse documento pede que se tenha “a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e *alcançar seus objetivos*, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018b, p. 465 grifos meus).

Novamente, tal exigência não é *per se* algo ruim. Ela é possível de ser extraída de referenciais críticos da educação tradicional como Paulo Freire (1996, 2000) e bell hooks (2017). No entanto, ela é, na BNCC, despida das suas origens críticas que visam a transformação do mundo, para ser operacionalizada segundo os dizeres da empresa de si, ou seja, para a nova regra do jogo. Em resumo, a confiança no sucesso dos estudantes apesar dos percalços é transformada em indiferença frente a tais cenários. Nesse caso, a crítica passa a atuar como componente do “espírito do capitalismo”, ou seja, ela passa a blindá-lo contra as

acusações de pouco compromisso com as desigualdades ao tentar justificar um discurso neoliberal a partir de um discurso crítico (Boltanski; Chiapello, 2009).

Outro elemento importante da crítica educacional brasileira que aparenta ganhar contornos diferentes na BNCC é a noção de “educação integral”. Esse conceito é definido por esse documento, como

o desenvolvimento humano global, o que *implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva*. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018b, p. 14, grifos meus).

Além disso, o documento educacional coloca como um motivo que necessita destaque a situação em que o mundo se encontra, o qual coloca as obrigações de “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, *comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações*” (Brasil, 2018b, p.14, grifos meus). Tal conjuntura demanda que não se tenha apenas uma formação técnico-teórica, mas também

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018b, p.14)

Sendo assim, a noção presente de formação integral retoma aquilo que Pestana (2014) chamou de “definição sócio-histórica” (p. 26) da formação integral. Essa forma de conceber a categoria preza pela “compreensão do homem como um ser multidimensional” (p. 27), isto é, que necessita de uma formação para cada uma das “esferas” de sua vida. Essa definição, portanto, recupera aquilo que a legislação brasileira já dizia sobre a função do EM como preparação para os estudos universitários, o trabalho e a cidadania (Brasil, 1996).

No entanto, o entendimento que “educação integral” adquiriu no debate educacional e nas políticas públicas brasileiras ao longo dos últimos anos é ligeiramente diferente (Pestana, 2014). Entendendo que, de fato, o ser humano é uma totalidade composta de múltiplas dimensões que necessitam de formação, a noção de educação integral, no debate educacional e nas políticas públicas brasileiras, o conceito na sua acepção atual agrega também a existência de políticas sociais anexas à escola. Os exemplos das gestões e projetos escolares de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira demonstram essa preocupação. Esses autores

propuseram instituições de ensino que eram mais do que escolas de qualidade, mas também espaços nos quais os estudantes, muitas vezes oriundos de trajetórias pobres e/ou periféricas, tinham acesso a políticas sociais que buscavam garantir seu bem-estar. Podemos dar como exemplos dessas políticas os acessos à alimentação de qualidade (merendas), à atividade física, ao atendimento odontológico e/ou psicológico.

Desse modo, a noção de formação integral do aluno, como aparece no debate crítico corrente em educação, permeia não só a preocupação com um ensino de qualidade, mas também com o bem-estar físico e mental do estudante. Em outras palavras, para a boa formação integral em um país desigual como o Brasil é necessário que a escola transcenda seu papel de mero local de ensino teórico e passe a assegurar uma outra gama de acessos a estudantes que, muitas vezes, não teriam tais oportunidades sem a escola (Pestana, 2014).

A partir disso, a BNCC parece estabelecer aqui duas contradições acerca de sua definição de formação integral. A primeira diz respeito ao ensino e foco pretendido. A base afirma que sua organização curricular visa “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (Brasil, 2018b, p. 15), porém as mudanças na LDB (Brasil, 2017c, art. 3º, § 2º) e a resolução do CNE (Brasil, 2018a, p. 6) publicadas no âmbito da REM acabam por acentuar a fragmentação do EM. Esses trechos – os quais são referenciados pela BNCC – colocam que serão apenas obrigatórias as disciplinas de matemática e língua portuguesa, restando a obrigatoriedade do sistema de ensino abarcar *estudos e práticas* das demais disciplinas.

Como resultado, os sistemas de ensino estaduais não são mais obrigados a garantir o acesso dos estudantes a todas as disciplinas que, antes, eram parte do currículo obrigatório. Nesse caso, a formação dos estudantes pode ficar comprometida (Jakimiu, 2023; Cássio, 2023; Jacomini; Silva; Krawczyk, 2023). Para agravar o caso, os Estados estão inserindo uma série de disciplinas eletivas que possuem nomes, no mínimo, questionáveis como “brigadeiro gourmet”, “Educação financeira: como se tornar milionário”, “*Making More Money*” ou “O que rola por aí” (Cássio, 2023; Jacomini; Silva; Krawczyk, 2023). Essa combinação de fatores precariza a educação dos estudantes ao não abordar conhecimentos importantes, principalmente das Ciências Humanas, para a plena formação de cidadãos críticos, preparados para o trabalho, o ensino e a cidadania, como a base diz se propôr.

A segunda contradição diz respeito, novamente, ao projeto de ensino no qual a BNCC está inserida. A BNCC e o projeto da REM não abordam explicitamente as

desigualdades sociais que baseiam as demandas pela manutenção das políticas sociais atreladas à escola brasileira. O documento apenas menciona que a escola deve acolher as diferentes juventudes, porém esse acolhimento é descrito, em termos genéricos, apenas a partir dos aspectos pedagógicos, focando exclusivamente naquilo que a escola deve ensinar. Nesse sentido, o debate acerca da garantia ao acesso escolar a partir das políticas sociais anexas à escola, desaparece do documento, colocando uma grande lacuna nos projetos de educação integral e de escola acolhedora.

Ao mesmo tempo, o macroprojeto social no qual a BNCC está incluída reiteradamente realiza cortes nas áreas de ensino e de assistência social (Araújo, 2022; Cisglaghi *et al.*, 2022; Papi *et al.*, 2024) que são partes centrais do ideário brasileiro de educação integral. Em outras palavras, a BNCC parece reduzir o potente conceito de educação integral à sua definição sócio-histórica, que pouco discute as políticas materiais que garantem o acesso a tal educação. Além disso, o projeto de sujeito que essa “educação integral” visa a formar aqui é um sujeito de pouca criticidade, preparado para o trabalho e a autogestão de si. Colocando em termos sociológicos, a escola tenta interpelar os jovens indivíduos que passam por ela em neossujeitos (Althusser, 1980; Dardot; Laval, 2016).

Como se não bastasse, não são somente as críticas político-acadêmicas possuem ecos na BNCC. Críticas do senso comum, em especial a crítica quando a “utilidade” de determinados conteúdos, parece ecoar no documento. No senso comum brasileiro, são muito corriqueiras frases que comunicam a ideia de que “a escola ensina muitas coisas inúteis” como fórmula de Bhaskara, tópicos de Sociologia do Trabalho, ou Conhecimentos Geológicos, isto é, elementos mais específicos que nem toda pessoa usará no seu cotidiano pós-escola. Essa crítica, frequentemente estabelece paralelos com o sistema estadunidense de ensino no qual os estudantes podem escolher algumas matérias dentre o rol de matérias disponíveis na escola, escolhendo assim o caminho/trilha/itinerário que fará.

A “incorporação” dessa crítica, diferente das anteriores, se deu de forma *post-hoc*, isto é, após delineado o processo da REM e as primeiras versões da BNCC começaram a ser escritas é que esse discurso passou a ser utilizado em propagandas do NEM durante os governos Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PSL/PL) (NOVO... 2018; NOVO... 2021). Ou seja, esse discurso passou a circular após a divulgação dos documentos e propostas e não está, necessariamente, inclusa na BNCC de maneira explícita. Os focos centrais da incorporação dessa crítica na BNCC aparece enquanto o ideal de flexibilidade curricular e nas

propagandas a partir da ideia de liberdade.

Esse discurso da necessidade de matérias eletivas, da escolha do caminho que será necessariamente útil para a vida pós escola apresenta problemas em, pelo menos, dois aspectos. Primeiro, ela fragmenta a formação escolar, algo que deveria ser comum a todos os estudantes brasileiros. Como o documento evoca a “educação integral” como mote para pensar o NEM, surge aqui mais uma contradição: como pensar em educação integral a partir de um currículo que fragmenta o ensino em áreas do conhecimento e disciplinas que só podem ser acessadas por estudantes que escolheram determinado itinerário? A fragmentação ainda aumenta ao lembrar que cada estado criará o próprio currículo a partir da BNCC.

O segundo aspecto diz respeito ao próprio mecanismo da matéria eletiva que, aliada a obrigatoriedade exclusiva a português e matemática, abre a possibilidade de se tornarem eletivas matérias básicas como Química, Física, Sociologia, História, Filosofia ou Biologia. Desse modo, existe a possibilidade da formação ficar ainda mais fragmentada visto que matérias e tópicos específicos serão trabalhados apenas por itinerários específicos, rompendo com o ideal de formação comum que o documento diz estabelecer.

Em suma, os discursos por escolas mais inclusivas, professores mais humanos, isto é, que reconheçam as potencialidades e *backgrounds* dos estudantes, e por um currículo que seja menos tecnicista e mais atrativo aos estudantes são “autonomizados, transformados em objetivos que valem por si mesmos e são postos a serviço das forças cuja destruição eles pretendiam si mesmos” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 130). Em outras palavras, as críticas a um anterior modelo capitalista de ensino, foram operacionalizadas e incorporadas no documento-mór de outro modelo de ensino, cuja autoridade se perfaz a partir da instauração de uma autorregulação panóptica (Dardot; Laval, 2016).

Sendo assim, não se observa aqui somente uma incorporação ideológica, passiva ou “de mentira” por parte dos grupos dominantes que capitanearam a REM. Ainda que, para muitos agentes, essa dimensão é o objetivo central da incorporação das críticas, isto é, o desarme deliberado do campo crítico pela incorporação parcial de seus ditames (Boltanski; Chiapello, 2009). Para outros setores, a BNCC e seus documentos correlatos estão, de fato, reconhecendo, de certo modo, anseios e problemas legítimos da educação brasileira. O ponto aqui é: as críticas anteriores à educação informaram um movimento de resposta cujos postulados buscam, além de seguir a racionalidade neoliberal, melhorar a educação brasileira.

O problema reside no fato de que, como boa parte da literatura acadêmica em educação informa⁷, tal movimento apresenta novos problemas em vez de soluções aos antigos dilemas.

É importante ainda frisar, que como afirma a BNCC, os documentos federais não encerram o debate curricular sobre o NEM. Como esse próprio documento reconhece, a base não é um currículo, ela é somente um guia para estabelecer quais competências e habilidades serão trabalhadas nos currículos de EM. Em outras palavras, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2018b, p. 11). Sendo assim, para se ter a real noção dos sentidos que os conceitos possuem para o projeto de educação da REM é preciso analisar localmente como cada um dos estados construiu seus currículos a partir da BNCC.

4.2 Rio Grande do Sul

4.2.1 Similitudes e idiossincrasias entre os documentos nacionais e estaduais

Em muitos aspectos, é possível identificar nos documentos gaúchos do NEM ecos da BNCC, dos RCEIF e das outras resoluções mencionadas acima. Para ilustrar, a *Resolução nº 345/2018* do Conselho Estadual de Educação (CEED) do RS, a qual estabelece a implementação do RCG, a equivalência entre as expressões “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagem” (PNE), a definição de competência e o entendimento do conhecimento escolar como competências e habilidades (RS, 2018a).

O documento-mór desse processo, o RCG, possui, por sua vez, uma série de elementos similares com a BNCC e com os RCEIF. Primeiramente, as competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica, com havia colocado Massoni, Alves-Brito e Cunha (2021) em seu trabalho sobre a área das Ciências da Natureza, e dos itinerários formativos são *ipsis litteris* aquilo que está contido nos documentos mencionados acima. Em outras palavras, o trabalho de “tradução” de um documento nacional que se colocava apenas como “guia orientador” para um “currículo de fato” foi praticamente inexistente no caso do NEM gaúcho. Tal fato parece sugerir que, ao contrário do que a BNCC dizia sobre si mesma, ela se tratou, pelo menos para os legisladores do RS, como um currículo, isto é, um documento cujos imperativos devem ser seguidos.

Em segundo plano, toda uma outra série de elementos pode ser aproximada entre os dois campos documentais. Ambos os documentos colocam-se como processos de educação

7 Para mais informações, ver o capítulo 3.

integral, não reconhecendo que na educação brasileira a dimensão das políticas ligadas à assistência social é parte central desse conceito pedagógico. Logo, ambos operam uma redução conceitual rumo à concepção sócio-histórica (Pestana, 2014). Outrossim, o documento reitera os entendimentos da BNCC sobre a necessidade de uma educação socioemocional, isto é, que ensine os estudantes a racionalizar e controlar suas emoções com vistas a realização de suas aspirações pessoais, colocando-a como importante mecanismo para a garantia de saúde mental e de proteção ao *bullying*.

Além disso, o RCG coloca-se de maneira semelhante à BNCC em relação ao mundo e à realidade que cerca os estudantes. Ainda que problemas socioestruturais (como o *bullying*, o racismo e a pobreza) sejam reconhecidos e enumerados, as soluções apresentadas são do âmbito individual. Em outros termos, a contribuição da educação frente a esses problemas, segundo o RCG, parece ser a formação individual de cada estudante que possibilitará a solução dessas questões de maneira criativa, justa, flexível e inovadora.

Como se não bastasse, o papel do estado é quase nulo no RCG. Por exemplo, ao abordar os cuidados que devem ser necessários para a implementação do NEM, poucas palavras são direcionadas ao estado: ele deve apenas garantir autonomia às redes de ensino para a elaboração e implementação dos itinerários formativos e do NEM como um todo. A ênfase do RCG recai nas instituições escolares, que devem reformular seus Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs), regimentos escolares e grade de disciplinas segundo o que esse documento propõe, e, principalmente, sobre os professores.

Os docentes são convidados para, no processo do EMG, tornarem-se mediadores do processo individual de desenvolvimento de habilidades dos estudantes. O documento coloca que o mais importante no processo de ensino-aprendizagem “é desenvolver as potencialidades dos estudantes, as competências e as habilidades, empreender esforços e desenvolver metodologias para que todos e todas sejam protagonistas, se emancipem, sejam cidadãos com conhecimento” (RS, 2018b, p. 214). Desse modo, o foco da vida escolar passa a ser o estudante, sendo o professor aquele que mediará o desenvolvimento das competências e habilidades do discente.

Além disso, esse documento compartilha com a BNCC um entendimento com um foco bastante acentuado na praticidade dos conteúdos escolares. Os conhecimentos são objetos que servem ao desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, as quais devem servir para múltiplos contextos. Tal entendimento de conhecimento e de papel do

professor demandam um trabalho pedagógico diferenciado que entende

o estudante deverá ser o *centro da vida escolar* e ser percebido como sujeito capaz de entender e provocar transformações e mudanças necessárias na sociedade em que vive e no mundo, com compromisso ético-científico. A partir de seu *protagonismo*, os estudantes são desafiados *a colocar em prática seu poder de decisão, seus conhecimentos, suas habilidades e competências a partir de suas demandas e das necessidades da coletividade* (RS, 2018b, p. 273, grifos meus).

Tal concepção de educação torna-se particularmente estranha caso levarmos em conta os autores mencionados no decorrer do texto para justificar a proposta do RCG para o NEM. Do mesmo modo que a BNCC, o RCG também faz uso de ideias-chave do debate crítico da educação. Diferente da BNCC, no entanto, o currículo gaúcho realiza citações diretas a autores críticos ao paradigma produtivo dominante. Pensadores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu aparecem como elementos que justificam os enfoques e decisões do RCG.

No caso de Paulo Freire, a menção é ao texto *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996). O RCG coloca, de maneira acertada, a menção de que o pedagogo acreditava em visão de educação dialógica (ou seja, não bancária), que cria a partir dos conhecimentos e curiosidades dos alunos. Por outro lado, o documento não reconhece as discussões dessa obra em sua integridade. Afirma-se isso pois o RCG ignora, por exemplo, que, ao contrário do que os legisladores gaúchos colocaram no documento, o foco da pedagogia para Freire (1996) não é o estudante e seu desenvolvimento individual, mas sim a relação professor-aluno que, pautada no diálogo, permite o desenvolvimento do estudante em um cidadão membro de uma coletividade. Além disso, o RCG, em sua ênfase em soluções individuais para problemas coletivos, esquece-se do projeto político e gnosiológico existente durante toda a obra desse autor: a mudança real a partir da ação coletiva, plantada pela pedagogia dialética.

Quanto a Bourdieu, a menção ocorre em três momentos a partir do uso da noção de *habitus*. Primeiro, o conceito de *habitus* aparece como uma ferramenta que ajuda a suprir necessidade de uma melhor formação docente. Mais especificamente, o documento menciona que o *habitus* docente se introduzirá apenas quando os docentes compreenderem “realmente o seu papel na sociedade, a sua relevância na vida do outro, os impactos e condicionantes materiais e simbólicos” (RS, 2018b, p. 32).

A segunda menção ocorre ao tratar da temática do trabalho. O *habitus* é utilizado aqui para indicar que o trabalho (cujo entendimento do RCG será discutido abaixo) existe para além de sua dimensão real. Enquanto atividade importante para a vida e a formação, o trabalho possui também uma dimensão simbólica intrinsecamente ligada ao material que

conformam “um sistema de disposições, modos de perceber coisas, de sentir, de fazer, de pensar, e que, por conseguinte, levam a agir de determinada forma em circunstância dada, visto que se possuem atitudes arbitrárias e involuntárias e são adquiridas pelas interações culturais” (RS, 2018b, p. 86). O entendimento desses aspectos da atividade empregatícia é, por sua vez, necessária para desenvolver aquilo que o RCG entende por formação integral. A terceira menção retoma o mesmo conceito para abordar o empreendedorismo. O *habitus* aparece aqui como um equivalente do empreendedorismo pois ambas as ideias possuem uma dimensão transversal, isto é, que abarca múltiplas esferas da vida e experiência social, para a formação dos estudantes.

Ainda que o conceito de *habitus* seja mobilizado de modo textualmente acurado, as implicações políticas e sociais desse conceito são desconsideradas. Desconsidera-se, por exemplo, as críticas que anteriores que Bourdieu empreende à educação tradicional que conforma um *habitus* de classe a partir de valores arbitrariamente erigidos como dominantes, que conformam desigualdades cultural-materiais (Bourdieu; Passeron, 1982). Do mesmo modo, o documento ignora o fato de Bourdieu foi muito crítico do neoliberalismo e das temáticas que ele buscou introduzir no estado, na economia, na sociedade e, mais importante a este trabalho, na educação (Laval, 2017).

Desse modo, é possível perceber novamente que as ideias críticas estão sendo mobilizadas de modo parcial, isto é, deslocando-as de seus campos mais amplos e posições políticas seguindo imperativos ligados aos ideais neoliberais de sujeito, presentes no RCG. A diferença é que no caso do documento gaúcho, as menções são textuais, recorrem a textos específicos de autores determinados. Tal fato permite mostrar algumas das operações semânticas que o RCG opera ao estabelecer seus pressupostos e debater certos temas.

Além disso, a menção a intelectuais consagrados do campo, desmembrando suas contribuições, ajuda a legitimar o RCG a partir de uma quimera que une elementos críticos, articulando-os a imperativos neoliberais do NEM como o ideal de neossujeito empreendedor, responsável pelas suas escolhas, inovador, flexível e, principalmente, gestor de si (Dardot; Laval, 2016; Boltanski; Chiapello, 2009). Logo, o objetivo do RCG, em termos de formação subjetiva, é também interpelar indivíduos ao mesmo tipo de sujeito da BNCC (Althusser, 1980).

Retornando às diferenças entre os documentos, elas não param apenas na forma na qual as críticas à educação são apropriadas pelo NEM, elas dizem respeito a termos

específicos e a alguns fundamentos pedagógicos do RCG. Acerca dos termos centrais, a ideia de flexibilidade curricular parece aparecer com maior ênfase no RCG. Isso não quer dizer que o sujeito a ser mudado mudou de enfoque, ou que os valores se modificaram. O que aparenta ocorrer aqui é que a flexibilidade curricular é colocada como elemento central, mais importante do que os outros, uma vez que o RCG visa a dar cabo da implementação efetiva do NEM. Em outros termos, é esse documento que precisa instaurar os itinerários formativos, marca da busca da flexibilidade curricular do NEM, no RS.

Em termos de fundamentos pedagógicos, o RCG introduz uma série de *Temas Transversais*, que são temáticas contemporâneas que o documento julga importantes de serem trabalhadas ao longo de todo o EM, não indicando disciplinas específicas ao seu trabalho. Esses temas são: “Cultura Gaúcha e Diversidade Cultural”; “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; “Educação Ambiental”; “Educação para o Consumo Consciente”; “Ciência, Tecnologia e Cultura Digital”; “Nutrição, Educação Alimentar e Saúde”; “Vida Familiar e Social”; “Violência Contra a Mulher”; “Saúde, Sexualidade e Gênero”; “Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros”; “Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”; “Educação em Direitos Humanos”; “Direitos da Criança e do Adolescente”; “Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso”; “Educação Financeira e Fiscal”; “Trabalho”; “Empreendedorismo”; “Educação para o Trânsito”.

Dentre esses temas, os eixos Trabalho e Empreendedorismo merecem destaque. Ainda que esses elementos sejam os maiores junto a outros temas - como “Educação Para o Trânsito e Prevenção” e “Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)” - no documento (cerca de duas páginas e meia), eles parecem ser aqueles que possuem um maior “fôlego” ou que tiveram “mais trabalho” em sua redação. Essa suspeita surge pois esses temas são os únicos que mencionam diretamente intelectuais, notadamente das Ciências Humanas, e que discutem de maneira mais pormenorizada seus temas. Mesmo assim, outros temas, como “Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros” ou “Educação em Direitos Humanos”, os quais têm grande importância para essa área do conhecimento e suas discussões pedagógicas, não possuem tanto fôlego e não têm citações.

Desse modo, penso que seja importante um olhar detalhado a esses assuntos e como o RCG os aborda. É importante frisar que trabalhar-se-á o empreendedorismo abaixo em sua respectiva seção temática. Resta, então, descrever aqui o que o RCG coloca à temática

do trabalho. O trabalho aparece de diversas maneiras enquanto tema transversal no RCG. Primeiro ele aparece como importante aspecto da existência humana cuja educação brasileira, a partir da LDB, deve formar as juventudes. Logo em seguida, o tom da discussão muda. O documento coloca que os jovens são chamados ao mundo trabalho, o qual, por sua vez, está ligado aos “eixos estruturantes da BNCC” (RS, 2018b, p. 86), isto é, aos Processos Criativos, à Investigação Científica, à Mediação e da Intervenção Cultural e ao Empreendedorismo. Esses eixos são apresentados como *demandas da sociedade*, cujo foco coletivo proporcionam o desenvolvimento de competências individuais.

Nesse sentido, o documento passa a se referir ao texto *Educação para além do Capital* do intelectual marxista István Mészáros (2008), o qual é mobilizado para colocar que o aprendizado não se dá apenas por meio das instituições educacionais formais, mas também por meio do trabalho. Nesse sentido, o documento reitera, de maneira acertada, que existe a influência mútua entre educação formal e trabalho. Todavia o restante do entendimento geral de trabalho enquanto tema transversal do documento contrasta com o de Mészáros (2008).

O documento afirma que “*trabalhar é gerir: gerir competências, atualizações, qualificações, variabilidades, normas. Então há que se recordar que a dimensão gestonária do trabalho é um controle de todas as interfaces, sendo ao mesmo tempo humanas e técnicas*” (RS, 2018b, p. 86, grifos meus). No entanto, Mészáros (2008), enquanto marxista, entende o trabalho a partir de uma dimensão coletiva de transformação da natureza para a solução das necessidades materiais e que, ao mesmo tempo, cria novas necessidades, transformando o próprio ser humano. Encontra-se aqui, portanto, um entendimento diferenciado acerca de qual trabalho relaciona-se com a educação. O RCG coloca que o trabalho é uma experiência individual de gestão de competências e habilidades, reiterando a lógica da gestão de si.

Ainda, o autor (Mészáros, 2008) entende que para a existência de uma educação que rompa com a dualidade acima proposta é necessário extirpar a educação da lógica capitalista pois ela vai de encontro aos interesses dos estudantes da classe trabalhadora. Essa separação só será de fato operada após um processo de mudança radical da sociedade, no qual a educação servirá de garantidora de novos valores após a fase inicial de tal transformação.

Além dessa apropriação da crítica educacional que a despe de elementos político-epistemológicos importantes, mudando seu tom (Boltanski; Chiapello, 2009), o documento coloca que o foco no protagonismo estudantil, isto é, a responsabilização do estudante pela escolha do itinerário, é central para a inserção na área de atuação. Outrossim, o atual cenário

do mundo do trabalho é, nesse trecho temático, resumido como “imprevisibilidades a serem geridas” (RS, 2018b, p. 87). Essa descrição coloca os problemas atuais do mundo do trabalho como precarização, desemprego ou adoecimento físico/mental enquanto questões ligadas à gestão individual e/ou institucional, que são geridas por esses mesmos sujeitos, a partir da lógica empresarial-empresendedora e não como parte de uma ampla reconfiguração do capitalismo contemporâneo em nível material (Antunes, 2009) normativo (Boltanski; Chiapello, 2009) e racional (Dardot; Laval, 2016).

4.2.2 A grade curricular, as disciplinas e os aspectos práticos

Outras diferenças importantes entre a BNCC e o RCG estão em seus mecanismos operacionais mais elementares. Os itinerários formativos são chamados de *trilhas*, possuindo documentos próprios que estabelecem os dizeres de cada trilha. Além disso, o documento menciona as outras modalidades de EM como o Ensino Noturno, a Educação de Jovens Adultos (EJA), a Escola Indígena, a Escola Quilombola e a Educação Especial, ainda que não delimite nenhum tema, competência ou habilidade específica a nenhuma modalidade. É importante mencionar que o RCG coloca para a EJA e o Ensino Noturno a possibilidade de cargas horárias de EAD maiores que a “modalidade padrão”: 20% é o máximo para a “modalidade padrão”; 30% para o noturno; e 80% para a EJA.

Na sequência, será apresentada a grade curricular do NEM no RS. Esse currículo foi desenvolvido a partir de devolutivas acerca das experiências com as turmas que, neste ano, estão nos segundos e terceiros anos, as quais acabaram recebendo uma versão modificada de seus currículos. Do mesmo modo, optou-se por analisar a modalidade padrão (isto é currículos diurnos e noturnos) do EM pois ela atende a maioria das escolas e, conseqüentemente, dos estudantes do estado (RS, 2024a).

Em termos de organização curricular, o NEM no RCG os currículos mencionados seguem a carga horária de acordo com a Lei nº 13.415/2017, isto é, 1800 horas letivas de FGB e 1200 para as trilhas (RS, 2024a). A disposição das disciplinas nos anos e o número de períodos semanais ocorre segundo o Quadro 2, não possuindo grandes diferenças entre as etapas. Nos quadros 3 e 4 são mostradas a organização da especificidade do EM Noturno: a existência de nove períodos semanais de EAD.

Quadro 2 – Grade Curricular do EM na modalidade padrão com ingresso em 2024

| | Áreas do Conhecimento | Componentes Curriculares | Períodos Semanais | | | |
|------------------------------|--|---|----------------------------------|-------------|------------|---|
| | | | 1ª Série | 2ª Série | 3ª Série | |
| Formação Geral Básica | Linguagens e suas Tecnologias | Arte | - | 1 | - | |
| | | Educação Física | 1 | 1 | 1 | |
| | | Espanhol | - | - | 1 | |
| | | Inglês | 2 | 1 | 1 | |
| | | Português | 4 | 3 | 2 | |
| | | Literatura | 1 | 1 | 1 | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 4 | 3 | 3 | |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Ensino Religioso | 1 | - | - | |
| | | Filosofia | 1 | - | - | |
| | | Geografia | 2 | 1 | 1 | |
| | | História | 2 | 1 | 1 | |
| | | Sociologia | - | - | 1 | |
| | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Biologia | 2 | 1 | 1 | |
| | | Física | 2 | 1 | 1 | |
| | | Química | 2 | 1 | 1 | |
| | Carga Horária | Períodos Semanais | 24 | 15 | 15 | |
| | | Carga Horária Anual | 800 | 500 | 500 | |
| Trilhas | Componentes Obrigatórios | Projeto de Vida | 1 | 1 | 1 | |
| | Aprofundamento Curricular | Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento: Trilhas | | - | 8 | 8 |
| | | Eletiva Pré-Itinerário | | 2 | - | - |
| | | Eletiva da Base | | 2 | 2 | 2 |
| | | Aprofundamento ENEM | Redação (LGG/CHS) | - | 2 | 2 |
| | | | Resolução de Problemas (MAT/CNT) | - | 2 | 2 |
| | | Cultura e Tecnologias Digitais | | 1 | - | - |
| | | Mundo do Trabalho | | | | |
| | Iniciação Científica | | | | | |
| | Carga Horária | Períodos Semanais | 6 | 15 | 15 | |
| Carga Horária Anual | | 200 | 500 | 500 | | |
| Total Carga Horária | Períodos Semanais | 30 | 30 | 30 | | |
| | Carga Horária Anual | 1000 | 1000 | 1000 | | |

Fonte: RS, 2024a.

Quadro 3 – Distribuição das disciplinas para o EAD do EM Noturno com ingresso em 2024

| Componentes Curriculares | Períodos Semanais | | |
|--|-------------------|----------|----------|
| | 1ª Série | 2ª Série | 3ª Série |
| Língua Portuguesa | - | 1 | 1 |
| Arte | - | 1 | - |
| Literatura | - | - | 1 |
| Educação Física | 1 | 1 | 1 |
| Matemática | - | 1 | 1 |
| Geografia | 1 | - | - |
| História | 1 | - | - |
| Ensino Religioso | 1 | - | - |
| Biologia | 1 | - | - |
| Projeto de Vida | 1 | 1 | 1 |
| Eletiva da Base | 1 | 1 | 1 |
| Eletiva Pré-Itinerário | 1 | - | - |
| Eletivas: CTD/MT/IC | 1 | - | - |
| Componentes das Trilhas de Aprofundamento (a critério das escolas, no máximo, 1 período por componente Curricular) | - | 3 | 3 |
| Total de Períodos | 9 | 9 | 9 |

Fonte: RS, 2024a.

Quadro 4 – Faixas horárias para o EAD do EM Noturno com ingresso em 2024

| Horário | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|-------------|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 18:10-19:00 | Remota | Remota | Remota | Remota | Remota |
| 19:00-19:15 | Intervalo (Lanche ou Janta fornecido pela Escola) | | | | |
| 19:15-20:05 | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial |
| 20:05-20:55 | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial |
| 20:55-21:45 | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial |
| 21:45-22:35 | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial | Presencial |
| 22:35-23:25 | Presencial | Remota | Remota | Remota | Remota |

Fonte: RS, 2024a.

É importante mencionar também algumas especificidades dessa organização curricular. Primeiro, o governo do estado colocou as disciplinas de Espanhol e Ensino Religioso enquanto facultativas. Ou seja, caso o aluno escolha não fazer alguma dessas disciplinas, ele deve ser direcionado a uma carga horária correspondente nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, respectivamente. Segundo, as disciplinas Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica são

eletivas obrigatórias, isto é, os estudantes são obrigados a escolher uma delas. Terceiro, caso o estudante escolha realizar uma ênfase em educação profissional, ele terá, no lugar das cadeiras de aprofundamento ENEM, 2 períodos semanais de Legislação e Direito do Trabalho. Os períodos restantes, são das trilhas.

Quanto às disciplinas eletivas que compõem a parte referente às trilhas dessa organização curricular, a SEDUC-RS criou três categorias de Unidades Curriculares Eletivas (UCE), que são as disciplinas eletivas: UCEs obrigatórias, Eletivas Pré-Itinerário e Eletivas da Base. As particularidades das disciplinas serão discutidas em seção posterior. No entanto, pode se avaliar que elas utilizam *ipsis litteris* as competências e habilidades da BNCC e do RCEIF. As UCEs são as disciplinas discutidas no parágrafo anterior.

Já as Eletivas Pré-Itinerário são disciplinas “que oferecem uma oportunidade aos estudantes para explorarem as Trilhas de Aprofundamento na 1ª série do EM, podendo, assim, escolher qual cursará nas 2ª e 3ª séries do EM” (RS, 2024c, p.1). Essas disciplinas foram construídas pela SEDUC-RS e abordam as quatro áreas do conhecimento.

As Eletivas da Base são, por um lado, também elaboradas pela SEDUC-RS e são ministradas nas 2ª e 3ª séries do EM. Por outro, elas “são Componentes Curriculares com foco no aperfeiçoamento da Formação Geral Básica, que visam aprofundar, diversificar e enriquecer conteúdos e habilidades em articulação com o RCGEM” (RS, 2024c, p.1). Em outras palavras, são eletivas que abordam objetos de conhecimento (isto é, conteúdos) da FGB. Entre esse último grupo, algumas disciplinas são recomendadas pela SEDUC-RS para ocorrerem só no EM em Tempo Integral (RS, 2024d).

Todos os tipos de disciplinas acima, apresentam ao seu final, uma proposta de “culminância”. Essa etapa deve servir como fechamento das disciplinas e, pela análise dos documentos (RS, 2024c; RS, 2024d), devem ser, para as disciplinas Eletivas da Base e as Obrigatórias, algum tipo de projeto com ênfase na prática, mesmo que seja apenas uma proposta. Exemplos incluem: criação de um perfil na rede social Tiktok, proposta de App, uma apresentação sobre a sua profissão, dinâmicas (simulação de grupos sociais ou entrevistas), projetos comunitários direcionados a comunidade escolar, produção textual (jornal da escola ou encenação de teatro). Já as eletivas pré-itinerário possuem uma culminância por trimestre e sua estrutura é: primeiro os estudantes devem construir um “Mapa mental das possibilidades de continuação de estudos e do mundo do trabalho relacionado à trilha de interesse” (RS, 2024d, p. 17); segundo, elaborar um “ Mapa dos Sonhos da Trilha

escolhida, contendo o que deseja aprofundar na 2ª série do EMG dentro da Trilha e como essa Trilha pode auxiliar no seu Projeto de Vida” (RS, 2024d, p. 86); por fim, ocorre a Feira das Trilhas na qual a Trilha que será ofertada na escola é escolhida (RS, 2024d).

As disciplinas eletivas são escolhidas por meio do processo da Feira das Eletivas. Esse processo, ocorreu em 2024, de 26/02 à 01/03 e consiste, num primeiro momento, de uma apresentação das disciplinas por parte da escola, para a qual se sugere que participem também alguns alunos na elaboração desse “evento”. É também recomendado que “o professor que conduza as informações sobre determinada Eletiva seja o mesmo que a lecionará” (RS, 2024c, p. 6). Em termos de forma, o documento deixa as escolas bem livres, a única obrigação é o registro da Feira para que a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) receba tais registros.

Ao final da feira, os estudantes devem informar, ao professor de projeto de vida, quais são as suas escolhas de modo que esse profissional possa informar, à escola, quais disciplinas serão oferecidas. Os alunos, segundo os documentos, devem analisar, a cada trimestre, revisar suas escolhas para “confirmar ou alterar o interesse nas Eletivas escolhidas a partir da Feira” (RS, 2024c, p. 6). Além disso, o documento afirma que o mínimo para que uma disciplina seja ofertada são 15 estudantes interessados nela. Essa oferta ainda deve levar em conta aspectos físicos e de pessoal da escola.

Quanto à oferta das trilhas em 2024, o processo é mais complexo. Elas foram construídas a partir da elaboração de dois temas⁸ por área, contendo cada um três itinerários. Outrossim, cada itinerário possui uma área principal e uma área secundária. Inicialmente, a SEDUC-RS havia construído para 2023, 24 itinerários formativos, os quais compunham um arranjo único das suas disciplinas específicas. Porém, a oferta, em 2024, foi reduzida para apenas 10 a partir de uma consulta que ela mesma realizou durante 2023. O Quadro 5 demonstra as trilhas fornecidas em 2024, junto de suas áreas de conhecimento, tema e nome.

8 Os temas que a SEDUC-RS elaborou foram: Empreendedorismo e Cidadania e Relações Interpessoais, para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Expressão Corporal e Expressões Culturais, para Linguagens e suas Tecnologias; Educação Financeira e Tecnologia, para Matemática e suas Tecnologias; finalmente, Saúde e Sustentabilidade, para Ciências da Natureza e Suas tecnologias (RS, 2024b).

Quadro 5 – Trilhas fornecidas pela SEDUC-RS em 2024

| Trilha | Área Principal | Área Secundária | Tema |
|---|---|---|------------------------------------|
| Empreender, Comunicar e Transformar | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Linguagens e suas Tecnologias | Empreendedorismo |
| Empreendedorismo e Ações Sustentáveis | | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | |
| Vida, Cidadania e Relações Interpessoais | | Linguagens e suas Tecnologias | Cidadania e Relações Interpessoais |
| Sustentabilidade e Qualidade de Vida | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Sustentabilidade |
| Saúde, Corporeidade e Expressão | | Linguagens e suas Tecnologias | Saúde |
| Saúde, Cultura e Inclusão Social | | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | |
| Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável | Matemática e suas Tecnologias | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Educação Financeira |
| Educação Financeira e Linguagens Aplicadas | | Linguagens e suas Tecnologias | |
| Expressão Corporal e Cidadania | Linguagens e suas Tecnologias | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Expressão Corporal |
| Expressão Corporal, Saúde e Bem-estar | | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Feira... (2023).

O processo de escolha das trilhas e, conseqüentemente, de suas disciplinas para 2024 se deu a partir, num primeiro momento, de uma Feira das Trilhas, similar à Feira das Eletivas, descrita acima. A diferença se deu em um âmbito extra-escola. A SEDUC-RS organizou um questionário no qual os estudantes deveriam escolher três entre os dez itinerários fornecidos. A partir desse interesse estudantil, a Secretaria definirá quais itinerários cada escola fornecerá. Nas palavras da própria Secretária de Educação do RS, Raquel Teixeira (PSDB-GO), “você [o estudante] nos diz o que você quer, e nós [a SEDUC-RS] dizemos à escola qual ela oferta” (FEIRA... 2023, 15:38-15:54). Importante ainda mencionar que esse processo vale apenas para a 2ª Série de 2024, a de 2023 (3ª em 2024) seguirá com o itinerário escolhido em 2022, cujo processo foi semelhante, com a única diferença sendo que a consulta pelo interesse discente foi feita pelas escolas em 2022 (LIVE... 2022). Não está ainda claro, como será o processo para 2025, isto é, se será mantida a mesma seleção de trilhas para 2024.

A partir dessa extensa descrição dos mecanismos curriculares e sua estrutura do no EMG, é possível tecer alguns comentários acerca das conseqüências dessa organização.

Numa primeira dimensão, é possível perceber algumas dissonâncias entre aquilo que os documentos (nacionais e estaduais) e o projeto do NEM colocam como prioridades e valores que estruturam essa organização curricular, pelo menos para as instituições de ensino pedagogicamente subordinadas à SEDUC-RS, e o que os documentos propõem.

A primeira discordância diz respeito ao ideal de educação integral. Além da redução que o RCG também operou para esse conceito, a estrutura curricular flexível supõe a escolha de determinadas disciplinas eletivas, pela instituição escolar e pela SEDUC-RS (ainda que informadas pelas pesquisas sobre as vontades dos estudantes), em prol de outras. Nesse sentido, as escolas e a SEDUC-RS acabam, ao escolher quais disciplinas fornecer, optam por privar, ainda que de maneira inconsciente, os alunos de parte dos conhecimentos (ou competências e habilidades) necessários à formação omnilateral.

Desse modo, a estrutura de eletivas, em especial as Eletivas da Base e as Eletivas Pré-itinerário, retiram tanto objetos e temáticas de estudo, bem como carga horária, de várias disciplinas da FGB, fragmentando essa formação e podendo, muitas vezes, privar estudantes de determinada escola de uma série de aprendizagens importantes para a formação integral. Sendo assim, é, no mínimo, curioso pensar que um sistema de educação, constituído a partir de documentos que mobilizam a noção de formação integral em seu viés sócio-histórico, construa uma estrutura curricular marcada pela retirada de parte da carga horária e dos conhecimentos. Nessa mesma linha, o processo é ainda mais acentuado no EM Noturno, no qual 30% da carga horária é passada para a EAD e, por conseguinte, acabam, muito provavelmente, nas mãos de grupos privados de educação.

Segundo, esse processo de escolha das eletivas e das trilhas por parte da escola e da SEDUC-RS contrastam com a redação que BNCC, RCG, EMG e NEM, como um todo, colocam acerca desses processos. Seguindo essa linha, esse *corpus* documental busca valorizar *ad nauseam* o seu foco na flexibilidade curricular a partir da escolha e protagonismo estudantil. Em outras palavras, eles colocam que são os estudantes que escolhem aquilo que eles querem cursar. Todavia, os documentos valorizam esse grupo de estudantes a partir de um olhar individualizante, o que leva a crer que cada estudante individual tem a possibilidade de se aprofundar naquilo que ele quer. No entanto, a realidade está muito distante disso.

Os itinerários e eletivas foram, em 2024, reduzidos pela SEDUC-RS, a partir de uma escuta, de 24 para 10. Como resultado, mesmo que esses itinerários e eletivas sejam o desejo da maioria, eles não contemplam as escolhas de todas as juventudes que esses

documentos prometem atingir. Nesse mesmo tópico, existe ainda a possibilidade da elaboração de currículos escolares extremamente tecnocráticos, isto é, que pouco apresentem referenciais críticos, frequentemente ligados às áreas de Ciências Humanas. Como resultado, as escolas podem acabar não fornecendo apenas, no pior dos cenários, isto é, nenhuma eletiva ou itinerário de humanas, 11 períodos semanais, ou 366 horas totais⁹, em todo o EM. Em resumo, a forma como o RCG está estruturado abre bastante margem para a fragmentação da formação e a não realização da educação integral, mesmo em seu entendimento incompleto (Pestana, 2014).

A segunda dimensão diz respeito aos aspectos subjetivos, em outras palavras, aos imperativos a serem interpelados aos sujeitos (Althusser, 1980), os quais parecem estar subsumidos no meio a essa organização curricular. Um imperativo em questão diz respeito às relações de cunho mercadológico no qual os diferentes agentes da educação (aqui estudantes, professores, escola e SEDUC-RS) são inseridos a partir dessa organização curricular. A primeira relação diz respeito aos professores e alunos durante as Feiras. O próprio documento que orienta a organização desses eventos coloca sobre a Feira das Eletivas uma descrição, a qual pode ser estendida para a Feira das Trilhas, que diz que esse processo é “Como num *feirão de negócios*, [no qual] os *professores farão apresentações atrativas* sobre suas propostas a fim de *conquistar os estudantes*” (RS, 2024c, p. 12, grifos meus).

Esses eventos estabelecem uma nova dinâmica na relação entre professores e alunos. Nas feiras, os professores tornam-se vendedores e os alunos agem como consumidores; a mercadoria aqui é a disciplina eletiva ou a trilha a qual o professor está promovendo, já a moeda é a escolha, ou a cativação, dos estudantes. Desse modo, as escolhas dos professores acerca de como apresentar a sua disciplina pode influenciar seus consumidores a escolherem ou não se a disciplina/trilha será ou não ofertada pela escola. Como resultado, essa estrutura de feiras e trilhas coloca os professores em uma competição sancionada pela escola e pela SEDUC-RS por esse “recurso” chamado escolha discente.

Nessa mesma linha, a carga horária das disciplinas que os professores ministrarão está diretamente relacionada ao seu desempenho enquanto vendedor nas feiras, pois a escolha discente é o que determina os itinerários e as eletivas que a escola ofertará. Nesse caso, é possível que um professor tenha que trabalhar menos horas em uma determinada escola. Esse fato, a depender, claro, da formação do docente e do seu regime contratual de trabalho, pode

9 Esse valor considera apenas as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na FGB.

acabar influenciando tanto em sua remuneração (visto que pode ter suas disciplinas e, por conseguinte, horas de sala de aula reduzidas), como na qualidade das aulas em que pode ministrar (afinal, o professor, de modo geral, possui formação para ministrar apenas uma determinada disciplina e pode acabar escolhendo matérias fora de sua formação para fechar determinada carga horária).

Em resumo, o mecanismo das feiras coloca os professores como responsáveis pela sua própria distribuição de carga horária e das disciplinas que terá de dar aulas, já que caso uma determinada eletiva não seja escolhida pelo corpo discente é porque o professor não conseguiu cativar a atenção dos seus estudantes, logo, ela não era um produto atrativo. Além disso, a instituição escolar aparece aqui como um supermercado (Cruz Sobrinho; Cenci; Bukowski, 2023), um local no qual as disciplinas são escolhidas pelo conjunto dos sujeitos (alunos) individuais. A diferença estrutural entre as feiras parece residir apenas no sancionador de cada processo: para a Feira das Eletivas, é a escola, a SEDUC-RS não possui ação; já na Feira das Trilhas, a Secretaria é quem organiza o processo, é ela que escolhe o que será comercializado (seleciona os itinerários a serem escolhidos) e direciona as mercadorias aos locais de consumo (diz qual itinerário cada escola deve ofertar) (FEIRA... 2023).

Ainda que, na esfera escolar, os estudantes apareçam como clientes, a escolha mercadológica que fazem possui, nessa estrutura, grande responsabilidade. Os documentos colocam os agentes estatais desses processos somente como aqueles que fornecem as opções. Atrás dessa organização, está contido o pressuposto de que a escolha, no final, depende do conjunto dos estudantes individuais, estando a responsabilidade pelos resultados dessa escolha, isto é, a trajetória do EM, na mão do indivíduo discente e seu conjunto.

Está-se aqui, então, diante de uma excelente definição de neoliberalismo a partir da postulação de Dardot e Laval (2016). Nesse mecanismo das feiras, o estado e suas instituições não agem diretamente na organização final dos currículos, eles criam situações mercadológicas nos quais os indivíduos professores e/ou estudantes realizam escolhas seguindo uma lógica próxima a um supermercado. Nesse local, os professores vendem diferentes caminhos pedagógicos, cuja venda pode basear sua carga horária e remuneração, e os estudantes os compram, escolhendo assim aquilo que estudarão e, portanto, assumindo a responsabilidade de ter optado por deixar de lado certos conhecimentos, influenciando a qualidade de sua formação. Em suma, o estado está criando situações de mercado nas quais os agentes são chamados a assumir a responsabilidade pelo seu desempenho, retirando-a daquele

ente que, a partir de seu biopoder, produz essa situação e os sujeitos que lá são constituídos.

4.2.3 A categoria de Empreendedorismo nos documentos gaúchos: tema transversal, base de itinerários, “conteúdo de disciplinas” e tema de humanidades

A categoria de empreendedorismo aparece no processo do EMG em múltiplas formas. Primeiramente, o RCG coloca essa categoria como tema transversal e, recuperando a BNCC, eixo estruturante dos itinerários formativos. Enquanto temática transversal, o empreendedorismo aparece, a partir de Brasil (2018a), como “lugar de mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para formação de organizações com variados propósitos voltados ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços” (RS, 2018b, p. 87).

Além disso, o RCG também retoma a BNCC ao colocar que o ensino do/baseado em empreendedorismo no EM colabora para a formação integral dos jovens ao mesmo tempo em que favorece o protagonismo juvenil e prepara “os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho, mostrando as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedora” (RS, 2018b, p. 87). Nessa mesma linha, o documento faz aqui uma referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu enquanto uma analogia para o empreendedorismo visto que ambas as construções possuem transversalidade e aproximam a educação do real.

Em seguida, o documento menciona a Lei Estadual nº. 15.410/2019 (RS, 2019) que fez alterações na legislação sobre a educação empreendedora no RS. Para este trabalho, interessa-nos aqui as definições que essa lei apresenta, os quais baseiam a construção dessa temática transversal. São elas:

§ 1º Entende-se por *empreendedorismo* o aprendizado pessoal que, impulsionado pela *motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.*

§ 2º Entende-se por *cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização de comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores para que se tornem responsáveis pelo seu próprio futuro e das comunidades em que vivem.*

§ 3º Entende-se por *prática empreendedora* iniciativas ou experiências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos *inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo, como disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria* (RS, 2019, Art. 1, grifos meus).

A partir dessa qualificação legal, o empreendedorismo aparece como aquilo que possibilita a solução de problemas de ordem prático social, providenciando um impulso que a toda uma série de *buzzwords* típicas da vulgata gerencial (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 130). Além disso, as metodologias que permitem o ensino de valor exigem, segundo o RCG, “*sensu crítico e comportamento proativo* no estabelecimento de metas e planejamentos para a execução de soluções” (RS, 2018b, p. 88, grifos meus).

O enfoque do empreendedorismo enquanto tema transversal no RCG possui ainda um foco individualizante e empresarial do projeto de educação e, por conseguinte, de indivíduo a ser interpelado (Althusser, 1980). O empreendedorismo permite ensinar competências e habilidades gerenciais voltadas “à superação de desafios e avanço de instinto inovador e ousado” (RS, 2018b, p. 88). O foco da aprendizagem reside no estudante que, a partir de metodologias ativas, passa a colocar-se enquanto “protagonista do processo de ensino” (RS, 2018b, p. 88), permitindo a garantia da independência e da iniciativa.

Ao mesmo tempo, o empreendedorismo também é apresentado como aquilo que nos torna seres humanos melhores para a vida em sociedade. Segundo o documento, o empreendedorismo, aliado aos outros eixos estruturantes dos itinerários formativos, permite o desenvolvimento de competências e habilidades “o altruísmo, a empatia e a capacidade de resolução de problemas, reforçando a necessidade de se ampliar a conexão da sociedade com a escola” (RS, 2018b, p. 88).

Em resumo, o empreendedorismo é apresentado pelo RCG, primeiro, enquanto valor pedagógico que baseia as práticas e metodologias ativas, logo, ele, num segundo plano, ajuda a preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Ainda, o empreendedorismo é no RCG dotado de um caráter moralizante que parece expandir aquele que aparece na BNCC. Aqui o empreendedorismo não lhe torna um cidadão melhor, como na habilidade EM13CHS501 da BNCC (Brasil, 2018b, p. 577), mas um *ser humano melhor*. O melhoramento pessoal que o empreendedorismo sugere fornecer aqui não é apenas no âmbito social e político, mas também no espaço da subjetividade pessoal, ou ainda, do espírito humano de cada um.

Quanto à presença do empreendedorismo no RCG enquanto parte das competências e habilidades, não há grandes novidades em relação à BNCC ou aos RCEIF. O documento gaúcho mobiliza aqui a mesma definição de empreendedorismo que a BNCC (Brasil, 2018a), além de mobilizar, as mesmas competências e habilidades que os documentos nacionais da

mesma maneira. A situação é de tal modo que o RCG mantém inclusive a estrutura genérica das competências dos eixos temáticos por área do conhecimento do RCEIF.

Em segundo lugar, uma outra série de documentos gaúchos apresenta a categoria de empreendedorismo sendo utilizada de uma maneira diferente dos documentos nacionais. Um desses documentos versa sobre as disciplinas eletivas que estão sendo ministradas neste ano. A disciplina eletiva obrigatória referente à temática de Cultura e Tecnologia Digitais chamada de “Tik Tok, Tik, Tok, TikTok...” mobiliza essa categoria enquanto enfoque junto à cidadania. Nessa disciplina, os estudantes devem estudar uma série de elementos ligados a vida na internet como a segurança no ambiente digital, relação redes-sociedade, acessibilidade e “Pensamento computacional, construção de soluções e experimentações por meio de algoritmos” (RS, 2024d, p.8). Essa disciplina ainda apresenta como projeto de culminância a criação de um perfil no Youtube ou no TikTok para a escola.

Outra eletiva obrigatória que parece mobilizar a categoria é a disciplina eletiva obrigatória sobre Mundo do Trabalho intitulada “Um caminho para o futuro...”. Ainda que essa categoria não seja mobilizada explicitamente, essa disciplina, além de elementos centrais da área de Sociologia do Trabalho como modos de produção, ela apresenta uma série de elementos práticos que dialogam com o que Dardot e Laval (2016) colocam para o empreendedorismo, isto é, o aprendizado prático a partir das escolhas em uma situação de mercado. Nas aulas de “Um caminho para o futuro...” os alunos devem aprender

Alternativas de trabalho e renda: trabalho informal, cooperativas, artesanato, associações, autônomos, prestadores de serviços e outros; Acesso à Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Superior; Estrutura de um Currículo [profissional]; Habilidades Comportamentais e Socioemocionais (RS, 2024d, p. 13, grifos meus).

Esses elementos, ainda que possam auxiliar para a educação integral e a real integração dos estudantes ao mercado de trabalho, podem colocar alguns pressupostos perigosos quanto à trajetória de trabalho futura dos estudantes. A forma como estão estruturadas esses elementos, ocupando a maior parte dos objetos do conhecimento dessa disciplina, e o fato de ser uma das três disciplinas nas quais os estudantes são *obrigados* a passar colocam o acento do processo pedagógico, pelo menos nesse componente curricular, na preparação ao trabalho, secundarizando a formação cidadã e a acadêmica.

Outrossim, o fato da escola colocar o trabalho informal e o autônomo como alternativas de trabalho parece naturalizar uma série de processos de trabalho que, associados ao empreendedorismo, são legitimados e colocados como opção desejável. Isso, ao depender

da formação acadêmico-política do docente dessa disciplina, pode acarretar uma postura acrítica frente aos problemas e contradições do trabalho autônomo e/ou informal. Ainda, o projeto de culminância proposto a essa disciplina é a simulação de uma entrevista em um setor de Recursos Humanos de uma empresa e a entrega de um currículo.

Essas duas disciplinas parecem buscar, a partir da prática, a inserção daquilo que a Lei Ordinária 15.409/2019 (RS, 2019) de cultura empreendedora. Em outras palavras, essas duas eletivas obrigatórias parecem buscar fazer os estudantes introjetarem a noção de que eles são os únicos responsáveis pelo seu futuro e conseqüentemente pelo seu sucesso ou fracasso. Os problemas sociais e sociológicos que podem influir nas trajetórias da vida dos estudantes no pós-escola até são reconhecidas, porém elas são deslocadas de seu local de problema, transformando-se em oportunidade (trabalho informal), ou, se retomarmos o que vem sendo discutido até aqui, algo que o esforço individual pode neutralizar as implicações.

Passando agora para as disciplinas pré-itinerário, podemos destacar a matéria de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Ainda que não seja o único que coloque textualmente a categoria do empreendedorismo como enfoque (o da área de Linguagens também faz essa menção, mas não pareceu fazer uso efetivo da categoria), as Humanidades são a única disciplina que faz uso da categoria e seus preceitos identificados até aqui. As eletivas Pré-itinerário de Matemática e da Formação profissional parecem também apresentar elementos ligados ao que já foi descrito anteriormente (como individualismo, ênfase prática e a naturalização do *status quo* das relações de trabalho), mas que, por questões de brevidade, não serão trabalhadas em profundidade aqui.

Na disciplina de humanidades são abordados temas ligados à garantia de direitos humanos, diversidade cultural, cidadania e autoconhecimento. Além disso, essa eletiva também trabalha com os seguintes objetos de conhecimento: “Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade; [...] Comunicação e Marketing” (RS, 2024d, p. 16). O que é curioso nessa disciplina é que ela parece ser a junção de duas possíveis disciplinas em apenas uma.

Essa dissonância ocorre entre dois blocos temáticos. O que poderia se chamar de primeiro bloco temático da Eletiva Pré-itinerário de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas diz respeito a temas frequentemente ligados a essa área na academia. Para ilustrar, os objetos de conhecimento desse bloco são: Direitos Humanos e Diferentes Culturas; Relações de Gênero e Vida em Sociedade; Qualidade de Vida; Estatística Básica; Expressividade e Autoconhecimento; Direitos Humanos e Cidadania [...] (RS, 2024d, p. 16). Por outro lado, os

temas ligados a empreendedorismo e marketing, bem como o que é colocado como “Ciclo de Vida dos materiais” não parecem dialogar tematicamente com o restante, configurando assim outro bloco temático ligado ao paradigma discursivo gerencial.

Para ilustrar esse diálogo, a justificativa de tal disciplina é relativamente bem mais extensa para o primeiro bloco, enquanto a parte do segundo bloco parece justaposta. Além disso, essa extensão parece estar lá como um apêndice que apenas se aproveita da legitimidade dos temas do primeiro bloco. A justificativa é que,

[nessa] Eletiva, os estudantes são convidados a desenvolver relações entre Direitos Humanos, multiculturalismo, cidadania e interpessoalidade, sendo incentivados a superar desigualdades e enfrentar violências, pressupondo uma cultura de paz, solidariedade, equidade, respeito e afirmação dos Direitos Humanos. *Esta eletiva também trabalha inovações empreendedoras, gestão e marketing do mundo do trabalho* (RS, 2024d, p. 16, grifado a justificativa do segundo bloco).

Para finalizar as eletivas, resta então discutir as eletivas da base. A categoria do empreendedorismo está presente enquanto eixo estruturante de uma série de disciplinas das mais diversas áreas. São elas: as disciplinas de Humanidades Vento, Sol e Mar..., Paisagem, Energia e Histórias Incríveis, Cidades Possíveis e o O Brasil antes de ser Brasil; as disciplinas de Ciências da Natureza Um Planeta no Limite e Cores, Sensações, Sabores e Transformações; a disciplina de Linguagens Do Barro ao Jarro; e a disciplina de matemática Descomplica Matemática. De modo geral, o empreendedorismo aparece mobilizado no âmbito dos projetos de culminância dessas disciplinas.

Todas as disciplinas aqui mencionadas apresentam projetos de culminância que são construções de cunho prático, mesmo de caráter propositivo, que visam a ser direcionadas para a sociedade e parecem possuir algum valor mercadológico, isto é, parecem obedecer à lógica do mercado. Exemplos desse projetos de culminância são a criação de um produto (design e confecção) e demonstrar sua viabilidade comercial; apresentar situações em que a matemática auxilia no desenvolvimento de atividades empresariais cotidianas; a criação de um material que demonstre como preparar certos alimentos e como ganhar dinheiro com isso; apresentação de propostas, por meio de um *pitch*, de propostas de geração de renda a partir da biodiversidade; ou a concepção de um *app* de zeladoria ou governança urbana.

Nesse sentido, os projetos de culminância parecem interpelar sujeitos preparados para o mercado de trabalho cotidiano a partir de dois eixos importantes. Primeiro, pela inserção da dinâmica mercadológica, em caráter prático, a partir da simulação de projetos práticos que colocam os valores do mercado como desejáveis e importantes para a plena

realização desses projetos, introjetando-os no cotidiano dos estudantes. Em um segundo âmbito, essa forma de exercitar a prática nas escolas, a partir dos projetos de culminância, prepara os estudantes também para o ingresso no mercado de trabalho segundo o atual regime empresarial, isto é, o regime da multiplicidade de projetos (Boltanski; Chiapello, 2009).

Em seguida, é preciso agora olhar para as trilhas e suas disciplinas ofertadas em 2024. É preciso colocar que todas as trilhas e disciplinas, de algum modo, relacionam-se com a categoria do empreendedorismo, visto que ele é um eixo estruturante dos itinerários formativos (Brasil, 2018b). Essa mobilização é, muitas vezes, realizada a partir da recuperação genérica, mais uma vez, das competências e habilidades da BNCC e do RCEIF, as quais estão presentes nas disciplinas específicas de cada trilha.

Além disso, na seção de metodologia das disciplinas das trilhas, é possível identificar um texto comum a todas as disciplinas de uma mesma área. Além disso, todos os trechos possuem a mesma referência aos quatro eixos estruturantes e seções pregando o foco na autonomia do estudante, na educação por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, por fim, o incentivo à autoria e a práxis crítico-reflexiva e propositiva. A diferença, porém, reside somente nos objetos de conhecimento que cada disciplina deve abordar (RS, [2022?]a; [2022?]b; [2022?]c; [2022?]d).

Ainda assim, é possível destacar algumas trilhas e/ou disciplinas que realizam outras formas de referência à categoria de empreendedorismo, podendo, assim, localizar outros sentidos. As disciplinas Ciclo de Vidas dos Materiais e Impactos Econômicos e Sociais do Consumo, presentes na trilha Sustentabilidade e Qualidade de Vida, apresentam, para a área das Ciências Naturais, apresentam o empreendedorismo enquanto objeto de conhecimento ou justificativa dessas disciplinas. A primeira disciplina coloca que a necessidade de estudar o “Empreendedorismo na reciclagem” (RS, [2022?]a, p. 136), sem entrar em detalhes sobre o que deveria ser um exemplo de ação desse tipo.

A segunda matéria, por sua vez, não é direta em sua menção ao empreendedorismo, porém retoma temas importantes para o que Dardot e Laval (2016) entendem para o empreendedorismo, principalmente que empreender é saber identificar as situações benéficas no mercado. Em sua justificativa, a disciplina de Impactos Econômicos e Sociais do Consumo coloca que

Compreender a dinâmica financeira e *aprender a dominar o mercado para viver em segurança e edificar-se como sujeito autônomo, ciente das responsabilidades, compromissos, necessidades e possibilidades consigo próprio e com as pessoas com as quais convive*, compõe a educação financeira que pensa e auxilia na dinâmica das relações entre receitas, despesas e investimentos (RS, [2022?]a, p. 142, grifos meus).

Nesse sentido, realizar escolhas corretas e positivas para a trajetória individual (“dominar o mercado”) é colocado como prerrogativa para viver uma vida estável (“em segurança”). Além disso, essa dominância do mercado (saber escolher) é revestida de um caráter moral positivo perante a sociedade: aquele que empreende é responsável, comprometido e que se importa com aqueles em seu entorno.

Do mesmo modo indireto, a disciplina Práticas Corporais e Cidadania, presente nas duas trilhas de linguagens, coloca valores importantes para o desempenho de um sujeito empreendedor de si em sua ementa. Essa disciplina coloca como objeto de conhecimento “Ética e Competição como ferramenta de formação de valores, relações sociais e projeto de vida” (RS, [2022?]c, p. 43). Nesse sentido, a competição, necessária ao estabelecimento de situações de mercado – *locus* no qual o empreendedorismo existe para Dardot e Laval (2016) -, é colocada, ao lado da Ética, como condição necessária para o estabelecimento de valores sociais positivos e relações sociais, bem como à realização do projeto de vida dos estudantes. Logo, a competição é, aqui, condição essencial para o pleno desenvolvimento cidadão do sujeito que o EMG busca interpelar.

Já nas trilhas de Matemática, ambas ligadas à matemática financeira, é possível destacar a disciplina, ironicamente, de Matemática Financeira. Em sua ementa, a disciplina coloca que “A Matemática Financeira é uma ferramenta importante na análise de situações que visam investimento e empreendedorismo visando o protagonismo juvenil” (RS, [2022?]d, p. 19). Nesse sentido, a função prática dessa disciplina está ligada diretamente às atividades ligadas ao investimento e ao empreendedorismo, seja qual o sentido que esses termos adquirem. É possível observar que esses termos dizem respeito a uma ótica econômica a partir dos Objetos de conhecimento apresentados para a disciplina:

Razão, proporção e porcentagens. Conceitos fundamentais em finanças: capital, juros, prazo, taxas, calendários, fluxo de caixa, entre outros. Regimes de capitalização: simples, composta e mista. Estudos das taxas: proporcionais, equivalentes, nominal e efetiva, resultante, real e aparente. Descontos: valor nominal, valor descontado, prazo de antecipação, descontos nas capitalizações simples e composta. Equivalência de capitais. Rendas certas: séries uniformes postecipadas, antecipadas, diferida, infinita. Métodos de depreciação. Amortizações: principais sistemas de amortizações (RS, [2022?]d, p. 24).

Em suma, o empreendedorismo é, nessa disciplina, entendido como a combinação de uma série de habilidades matemáticas que compõem um *cálculo* de risco e recompensa.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, do mesmo modo que na BNCC, é possível identificar a maioria das menções ao empreendedorismo nas trilhas do EMG. As trilhas dessa área que são nomeadas com o empreendedorismo abordam, logicamente, o empreendedorismo de algum modo em várias disciplinas. A disciplina de Ciclo de Vida dos Materiais também faz parte de uma dessas trilhas (Empreendedorismo e Ações Sustentáveis).

As disciplinas a seguir compõem tanto o currículo da trilha Empreendedorismo e Ações Sustentáveis, quanto o da Empreender, Comunicar e Transformar. A disciplina de Direitos Humanos e Cidadania coloca em sua ementa que “O conceito de empreender assume perspectivas diferenciadas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e incorpora o desenvolvimento de argumentações, suas elaborações e compreensões com olhar atento para a dignidade humana e a justiça social [...]” (RS, [2022?]b, p. 105). Isso quer dizer que, o empreendedorismo modula-se a partir dos referenciais teóricos e conceituais ligados a esses temas das ciências humanas, adquirindo novos sentidos.

Um desses novos sentidos é a cidadania. Segundo o Caderno de Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

A cidadania é atitude empreendedora ao assumir o compromisso ético e cultural de agenciar sócio e historicamente, em diferentes contextos, o protagonismo juvenil diante dos tensionamentos de forças políticas e das compreensões filosóficas para a garantia e conquistas de direitos humanos no Estado republicano de direito (RS, [2022?]b, p. 105).

Nesse sentido, a definição de cidadania presente nessa disciplina implica a existência do empreendedorismo, isto é, do emprego das práticas gerenciais, da percepção de criatividade e da “motivação, criatividade e iniciativa” (RS, 2019, Art. 1º).

Em Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade, o empreendedorismo adquire contornos práticos transformadores a nível social. É a partir dele, por exemplo, que os estudantes devem formular propostas “que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica, consumismo, constituem-se objeto de estudo que inovam o empreender” (RS, [2022]b, p. 109). Além disso, a ementa dessa disciplina ainda afirma que “Ações empreendedoras inovadoras dizem respeito à compreensão de ideias filosóficas e dos processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais evitando impactos econômicos e socioambientais” (RS, [2022]b, p. 109). Em termos de objeto de conhecimento, os estudantes de Empreender-se e Inovar para a Sustentabilidade devem ainda pesquisar sobre o conceito de Empreendedorismo ou iniciativas

empreendedoras/inovadoras, entre outros temas ligados à produção e à inovação e ao desenvolvimento tecnológico.

Outra disciplina, Empreender com Responsabilidade Social, coloca novamente a questão da relação entre empreendedorismo e ética a partir de outro prisma. A ética é aquilo que deve pautar a ação empreendedora (condição genética da atividade econômica para o neoliberalismo), isto é, o reconhecimento das implicações sociais, históricas e, portanto, políticas desse tipo de ação. Nesse sentido, a legislação, segundo a ementa da disciplina, aparece como limitador e impulsionador dentro dos quais o espírito empreendedor deve se desenvolver para garantir a sua dimensão ética. Desse modo, o desenvolver o empreendedorismo pautado pelos valores democráticos é aqui percebido como um dos principais objetivos da legislação e do Estado.

Ainda sobre a questão da ética e o empreendedorismo, a disciplina Trabalho, Desenvolvimento e Mundo Digital coloca que para pensarmos a relação entre ambos os conceitos é necessário um debate responsável e ampliado do mundo do trabalho abordando o papel das redes sociais, abordando seu papel “no desenvolvimento de habilidades como liderança, criatividade, comunicação e cooperação, essenciais no dinamismo proposto pela sociedade contemporânea” (RS, [2022?]b, p. 118). Além de recuperar as *buzzwords* ligadas ao meio gerencial (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 130), essa disciplina e a sociedade estabelecem aqui uma dimensão ética e formativa: para pensar o empreendedorismo ético precisamos formar os estudantes a partir de um debate com as redes sociais e o que nela circula.

Nesse sentido, a questão reside em pensar também naquilo que essa disciplina estipula como Objetos de Conhecimento, isto é, aquilo que ela propõe que apareça em sala de aula. Entre seus conteúdos, que englobam também os problemas sociais do capitalismo e a função do marketing, chama atenção o que está colocado como “Gestão pessoal e habilidades para trabalho” (RS, [2022?]b, p. 122). A disciplina se propõe a ensinar “Autoconhecimento, criatividade e comunicação; Conceito de gestão, de gestor/a e administrador/a; Conceito de liderança; como se constitui um líder; Importância do trabalho cooperativo/coletivo; Ética no atendimento ao público” (RS, [2022?]b, p. 122).

Em outras palavras, a disciplina busca ensinar questões típicas da vulgata gerencial como liderança, trabalho em equipe, gestão e administração (Boltanski; Chiapello, 2009) e outros termos ligados à gestão de si como autoconhecimento (Dardot; Laval, 2016). Desse modo, essa disciplina parece buscar que sejam ensinados explicitamente os elementos

ascéticos do empreendedorismo, isto é, aqueles elementos que permitem que o sujeito analise a própria performance no mundo do trabalho e estabeleça valores sobre ela.

Para finalizar as disciplinas de humanidades, Profissão, Trabalho e Ética coloca o empreendedorismo como consequência do mundo do trabalho. Nessa disciplina, os estudantes devem aprender as relações propriamente entre ética e empreendedorismo a partir de um trabalho de pesquisa sobre o tema. Ao mesmo tempo, essa disciplina também aborda aspectos como a uberização e a precarização do trabalho.

As disciplinas de humanidades das trilhas de empreendedorismo colocam o empreendedorismo em vários locais do que se poderia chamar de relação entre trabalho, ética e empreendedorismo com vistas a mudança social. Ele aparece enquanto condição *sine qua non* da cidadania, a qual depende da ética. Essa ética que os documentos colocam parece ser a ética liberal-democrática que se efetiva, para essas disciplinas, a partir do mundo do trabalho. É esse mundo do trabalho que produz o empreendedorismo.

Além disso, para performar no mundo do trabalho atualmente é preciso uma postura ascética, uma gestão de suas competências e habilidade que, na obra de Dardot e Laval (2016), engloba parte da definição de empreendedorismo. Nesse sentido, conforma-se aqui um novo *ethos* de sujeito, que se pauta pela ética da gestão de si, visto que a ética não existe em um vácuo, ela é uma construção sócio-histórica de tempos e relações de poder determinadas (Althusser, 1980). É a ética que aliada ao empreendedorismo, nesse modelo conceitual, gera as mudanças sociais (como cidadania ou ação cidadã). Desse modo, o empreendedorismo é o elemento prático que possibilita a mudança social pois é ele que está na base da cidadania e fornece caráter de ação aos valores conformados pela ética. Em suma, o empreendedorismo é o início, o fim e o meio do processo social entre ética e trabalho: para trabalhar é preciso empreender; para mudar o mundo é preciso empreender com ética; para ser um cidadão é preciso empreender com ética; para conformar a ética é preciso de uma postura específica no mundo do trabalho, isto é, ser um empreendedor de si. Logo, empreender e empreender a si mesmo é aquilo que possibilita a mudança social e o comportamento ético.

Pode-se ainda perceber que os curtos trechos antes de cada uma das trilhas resumem, em certa medida, esse processo circular que retorna ao empreendedorismo, pois um reconhece a relação entre ética e empreendedorismo colocando-os como base da ação cidadã transformadora do mundo (Empreender, Comunicar, Transformar). Já a outra trilha (Empreendedorismo e Ações Sustentáveis) reconhece o empreendedorismo enquanto

dimensão da condição humana: ele “comunica sua liderança na transformação consciente da natureza e idealiza o trabalho como categoria ontológica” (RS, [2022?]b, p. 137). Nesse sentido, o empreendedorismo é aqui o alfa e o ômega da transformação social.

Outra questão importante que parece emergir dessa organização sobre o empreendedorismo é que, nessas disciplinas, ele está sempre acompanhado da ética ou de compromissos para com a garantia de direitos. Esse fato parece se impor enquanto uma contradição importante do que foi descrito até aqui, pois se assumirmos que o empreendedorismo só atinge esse potencial transformador com a ética, resta a questão: o que seria um empreendedorismo antiético?

Embora os documentos não respondam essa questão, a sua existência chama atenção a uma diferença importante entre o que havia sido descrito até aqui e o que as trilhas de humanidades postulam. Essa pergunta só pode ser colocada frente ao que discutem as ementas das disciplinas das trilhas de humanidades, pois é só aqui que o empreendedorismo precisa de algum qualificador (ética) para efetivar-se enquanto elemento dotado de valor moral e transformador positivo. Nesse sentido, é preciso entender o porquê de, só na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que o empreendedorismo precisa da ética com tamanha força?

Penso que a resposta resida aqui em uma definição do que poderia ser essa ética. Essa ética é os entendimentos, dilemas e questões políticas e sociais que o debate crítico em ciências humanas coloca para de toda a sorte de problemas sociais e sociológicos, os quais são frequentemente abordados junto do empreendedorismo em algumas das disciplinas acima como Direitos Humanos e Cidadania, Empreender-se e Inovar para Sustentabilidade e Trabalho e Desenvolvimento e Mundo Digital.

Muitos desses problemas, em especial aqueles ligados ao atual mercado do trabalho, como precarização, uberização e desemprego, são colocados, por parte importante da crítica acadêmica em educação e humanidades¹⁰, como parte de uma “ideologia do empreendedorismo” do qual o projeto do NEM faz parte. Logo, a ética, ou melhor, o legado acadêmico das humanidades enquanto conteúdo escolar sanitiza o empreendedorismo, dotando-o de ética frente aos problemas colocados, enquanto ofusca um olhar desatento à gestão performática de si ensejada pelo empreendedorismo. Em termos mais familiares a Boltanski e Chiapello (2009), a crítica das Ciências Humanas é aceita parcialmente pelo

10 Ver a nota 9.

discurso do empreendedorismo, desordenando aqueles críticos que não vão olhar para o conceito em si e seus problemas enquanto parte de uma racionalidade neoliberal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que foi apresentado neste trabalho, é possível delinear um diagnóstico acerca de como o empreendedorismo é mobilizado pelos documentos nacionais e estaduais no projeto da REM. O empreendedorismo presente nesses documentos é muito similar ao que é descrito como parte da racionalidade neoliberal por Dardot e Laval (2016). Em outras palavras, como uma qualidade inerente da ontologia pautada pela percepção de oportunidades, a análise de risco e a escolha de investir em algo no livre mercado. E é o mercado a instância principal na qual o indivíduo adquire conhecimento, forma-se e, portanto, responsabiliza-se pelo seu sucesso ou fracasso.

O ponto aqui é que, para a racionalidade neoliberal, essa definição, retirada da escola austro-americana de economia, é espriada para todos os âmbitos da vida humana. O objetivo dessa racionalidade na escola não é o mero convencimento ideológico dos estudantes ao projeto neoliberal, mas ensiná-los que “as boas maneiras, os bons costumes” (Althusser, 1980, p. 21) são hoje aqueles ligados ao empreendedorismo. Em termos althusserianos, a questão aqui é que o AIE escolar visa a interpelar os indivíduos que lá adentram em neossujeitos empreendedores de si mesmos. Todavia essa lógica do empreendedor de si mesmo, ao contrário do que um olhar apressado poderia levar a pensar, não implica necessariamente o trabalho autônomo (ainda que isso seja também um importante tema do empreendedorismo mobilizado nos documentos estaduais), mas sim uma ascese de desempenho na qual o sujeito é chamado a investir cada vez mais para valorizar assim o seu capital-empregabilidade.

Logo, a REM, ao educar com vistas a generalização desse projeto de subjetividade, escancara seu objetivo de construir uma sociedade de empreendedores de si, responsáveis pelo seu sucesso, independentes do estado e dos problemas sociais, trabalhadores polivalentes que seguem os seus líderes: um cenário perfeito do que prega o neoliberalismo. Tal ênfase também ecoa na forma como os conteúdos, transformados em competências, habilidades e objetos de conhecimento, e as disciplinas, que viraram áreas de conhecimento, são esvaziadas em nome da liberdade de escolha, isto é, da obrigação de escolher, em meras ferramentas de uso para o desempenho de projetos variados. O conhecimento para valer *per se* ou para um projeto coletivo e passa a ser valorado no NEM a partir da sua utilidade para os projetos (produtivos e de vida) individuais dos estudantes.

Nesse sentido, as formas nas quais o empreendedorismo aparece nos documentos são todas muito variadas. O empreendedorismo aparece enquanto eixo estruturante dos itinerários formativos (compondo uma série de competências e habilidades), como um tema transversal, como uma qualidade individual positiva e ainda como conteúdo escolar a ser trabalhado. Desse modo, o empreendedorismo é uma das categorias que mais permeia os documentos do NEM, estruturando-se enquanto um grande pilar dessa proposta educativa. Ainda que a mensagem carregada por todo esse caleidoscópio de aparições seja a mesma, a ênfase dele muda bastante entre os documentos. Enquanto os documentos nacionais são mais gerais e propositivos, os documentos estaduais colocam sentidos mais práticos ao empreendedorismo, pautando-se por uma metodologia de aprender fazendo os múltiplos projetos.

Sendo assim, o empreendedorismo, entendido como a capacidade ontológica do sujeito de perceber as oportunidades que possui, arriscar e, com isso, aumentar seu capital-empregabilidade, pressupõe toda uma nova série de processos sociais de formação escolar. Para além do conhecimento, a própria instituição escolar, professores e alunos precisam ingressar em uma dinâmica mercadológica: os professores vendem as trilhas e disciplinas, os alunos compram, a escola é o *locus* de consumo. Em suma, para produzir empreendedores de si a escola necessita de uma nova abordagem para o conhecimento, seus agentes e seu próprio caráter enquanto instituição seguindo o estabelecimento de situações sociais cada vez mais próximas a de um mercado.

Apesar desses ecos teóricos, foi possível ainda detectar outras dimensões que a categoria do empreendedorismo adquiriu nesses documentos curriculares, em especial o caráter moralizante que o NEM fornece a essa categoria. O empreendedorismo é apresentado pelos documentos educacionais do NEM a nível nacional como sendo um dos importantes valores produtores de cidadania, equivalente à ética e ao respeito aos direitos humanos. Por outro lado, os documentos do EMG parecem colocar o empreendedorismo como condição da própria cidadania. Para o EMG, não há cidadania sem empreendedorismo e ética.

Nessa mesma linha, as menções ao empreendedorismo são muito maiores nas áreas ligadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isso parece ocorrer por causa de dois motivos inter-relacionados. Primeiro, nós temos o amálgama das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas. Aquelas frequentemente estabelecem uma série de críticas, já estas são áreas que são desde os anos 1970 fortemente permeadas pela retórica empreendedora. Nesse sentido, o empreendedorismo é colocado como equivalente às

humanidades utilizando-se de sua legitimidade enquanto elemento crítico e tensionador ético da sociedade.

O segundo motivo diz respeito ao processo de incorporação da crítica. Uma vez que o empreendedorismo aparece não só como impulsionador, mas como a própria cidadania quando ligado à ética, ele precisa de novos sentidos e valores. Ele retira esse componente ético, modificando-se enquanto categoria em termos de forma, da crítica social das Ciências Humanas e da área da Educação ao sistema de ensino vigente e aos demais problemas sociais associados direta ou indiretamente ao *status quo* do atual modo de (re)produzir a vida em sociedade. Nesse sentido, o empreendedorismo passa a aparecer, a partir desses documentos, perante a sociedade como parte dos mesmos mecanismos que compõem a crítica, desarmando aquela crítica que pouco conhece acerca da natureza do empreendedorismo enquanto não só ideologia, ou valor moral, mas como parte central do tipo de sociedade em que vivemos hoje. Esse desarmamento é tamanho que mesmo um governo reconhecido por muitos como de esquerda e autoproclamado como progressista não se opõe a sua permanência enquanto princípio orientador do NEM (Nogueira, 2024).

Ainda sobre política e sociedade, a forma como muitas questões são abordadas pelos documentos da REM indicam que a forma como os dilemas atuais da sociedade humana devam ser lidados passa longe da ação coletiva ou de instituições coletivas (como o estado). Ainda que os documentos separem em diversas disciplinas e áreas espaços para que sejam abordadas tais temáticas, a forma pela qual os documentos pensam essas soluções é de maneira individualizante, o estudante enquanto indivíduo é quem deve pensar isso. Nessa mesma linha, o estudante é frequentemente chamado a pensar nessas soluções a partir do empreendedorismo que, enquanto categoria originária do discurso econômico, não se desprende completamente da lógica monetária e de mercado. Logo, o aluno é chamado a pensar as soluções para os problemas sociais a partir de uma ótica individualizante e mercadológica.

Em resumo, o empreendedorismo enquanto pilar do NEM é composto nos documentos nacionais e estaduais por três partes interconectadas cujo o AIE escolar tenta interpelar os sujeitos. Primeiro, uma dimensão ascética-gestional na qual o sujeito deve ser ensinado a como dominar os próprios sentimentos, realizar escolhas adequadas e, assim, garantir o próprio sucesso em seus projetos pessoais e a valorização de seu capital humano/sua empregabilidade. Segundo, uma dimensão moralizante na qual empreender, ao ser

justaposto ao discurso crítico das humanidades e da pedagogia, é automaticamente dotado de uma ética e comprometimento com os problemas sociais, visando sua solução a partir do mercado. Terceiro, uma noção de Estado que deve garantir que a solução não oriente nenhuma solução aos problemas acima, mas sim delegue aos indivíduos, por meio do mercado, essas atividades para serem solucionadas pela empreendedora individual.

Além disso, essa análise documental permitiu ainda encontrar algumas contradições entre o que a REM dizia na sua concepção e o EMG de fato aplica no que diz respeito à liberdade de escolha dos estudantes. Enquanto originalmente os documentos se vendiam a partir da ampla possibilidade de escolhas de itinerários e trajetórias formativas por parte dos estudantes, a SEDUC-RS reduziu drasticamente a possibilidade dos estudantes individualmente terem suas vontades atendidas. Primeiro, criou-se um sistema de escolha que privilegia a vontade da maioria e não o projeto e a vontade de cada indivíduo ou recorte de jovem inserido na escola. Segundo, a Secretaria diminuiu, em 2024, cerca de 60% da oferta de trilhas disponíveis para serem escolhidas pelos estudantes. Desse modo, a REM é um projeto que retirou grande parte da carga horária de várias disciplinas em nome dessa liberdade de escolha para todos, o que não se efetivou. Tal fato contraria também o compromisso que esses documentos dizem possuir com a formação integral.

É preciso, no entanto, um cuidado importante ao se analisar o que foi escrito acima. O empreendedorismo não é o alfa e o ômega do NEM. Ainda que pilar desse processo, ele dialoga com toda uma série de categorias (como inovação, projeto de vida, protagonismo e metodologias ativas) e demais fenômenos (fragmentação da educação ou precarização do trabalho docente). Ainda que nesse trabalho, muitos desses elementos pareçam subsumidos ao empreendedorismo, a relação entre esses eles é muito mais profunda, necessitando de trabalhos ulteriores para sua análise.

5.1 Caminhos possíveis, lacunas e novas abordagens

Este trabalho não se propõe a colocar um ponto final na discussão sobre o NEM, a REM e a análise documental desses processos. Este trabalho buscou adotar uma abordagem mais ampla, tentando observar um grande número de documentos em busca de regularidades que possam ser identificadas entre documentos de diferentes temporalidades, escopos e

funções. Nesse sentido, alguns elementos como a relação entre o empreendedorismo e outros conceitos importantes como inovação ou projeto de vida foram pouco abordados.

Outra importante lacuna diz respeito à conformação singular de cada disciplina e trilha. Por serem documentos bastante repetitivos, não se observou a composição particular de cada disciplina ou trilha do EMG quanto a suas competências e habilidades, focando-se mais, nesse momento, em suas particularidades em termos de ementa ou objetos de conhecimento. Nessa mesma linha, esse trabalho, em função de seu escopo e referencial teórico bastante crítico ao neoliberalismo, não pôde mostrar qualquer aspecto ou sentido positivo que poderia emergir dos documentos analisados.

Ainda quanto ao referencial teórico, optou-se por não trabalhar com o conceito de *cit * por projetos de Boltanski e Chiapello (2009) para não produzir um trabalho demasiado extenso e devido a constrangimentos temporais da própria reda o de um Trabalho de Conclusão de Curso em meio a um semestre reduzido. Desse modo, optou-se por desenvolver o *insight* dos autores acerca da crítica e do neoliberalismo (ou novo espírito do capitalismo). Sendo assim, uma possibilidade de pesquisa muito interessante seria analisar as disciplinas do NEM, em especial aquelas que possuem projetos de culminância, a partir desse conceito, buscando novos desenvolvimentos teóricos e implica es da REM e do EMG para a forma o dos estudantes.

Além disso, este trabalho, enquanto uma pesquisa documental, não acessa toda a realidade.   necessária a realiza o de uma pesquisa em território escolar que analise como ocorre a mobiliza o, em termos práticos, do empreendedorismo em sala de aula e/ou nos materiais didáticos que os estudantes têm contato. Nesse sentido,   preciso também observar ainda os processos de resistência ao NEM, os quais, neste trabalho em fun o de suas referências e objetivos, não puderam ser contemplados.

Penso, por fim, que este trabalho, apesar dessas várias lacunas, possibilitou trazer   luz da crítica o projeto da REM, mais especificamente, sua dimensão empreendedora. Nesse sentido, a crítica aqui não preocupou-se somente com a forma com a qual o empreendedorismo aparece, mas principalmente com o seu conteúdo e os sentidos e implica es pedagógicas, políticas e racionais que esse conceito adquiriu nos documentos. Implica es essas que indicam que, ainda, existe um grande campo de análise e, portanto, de crítica   racionalidade neoliberal no campo da educa o.

6. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Luiz Filipe de Souza. **Reflexão sobre a educação no Brasil**: Informes dos cortes do governo federal no orçamento da educação, ciência e tecnologia nos últimos anos. 2022. 34 f. TCC (Graduação) - Curso de Nutrição, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2022.

BARBOSA, Carlos Soares; MADEIRA, Filipe Cavalcanti. Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do Ensino Médio de tempo integral na rede estadual do Rio de Janeiro. **FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 175–196, 2023.

BATISTA, Bruno Nunes. A triunfante década neoliberal nos currículos gaúchos. **Divers@!**, Matinhos, v. 15, n. 1, p. 23, 2022.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, p. 1–12, 2022.

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

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15 de 15 de dezembro de 2017**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília DF, 1996

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos.** Brasília: Ministério da Educação, 2018c.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022.

CÁSSIO, Fernando. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**, São Paulo, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1–25, 2022.

CISLAGHI, J.F. *et al.* Não é um uma crise, é um projeto: A política de educação do governo Bolsonaro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: 16CBAS, 2019.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um Novo *Ethos* Educacional No Ensino Médio: Da Formação Integral Ao Empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01–24, 2021.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; CENCI, Angelo Vitório; BUKOWSKI, Chaiane. Valores, função social e ethos democrático: paradoxos e possibilidades da escola no atual cenário neoliberal. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, p. 1-18, 2023.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 410.

FEIRA das Trilhas 2024. Porto Alegre: TV Seduc RS, 2023. 1 vídeo (37 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l01vvnOnMMM&list=FLrb7HTK5lXzcgzm5hHF51Cg&index=2>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo no final do Século XX. In: HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 115–184.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ISAIA, Tatiane Peixoto; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Processo de elaboração do currículo escolar na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular: um estudo de caso. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 16, n. 6, p. 4277–4296, 2023.

JACOMINI, Márcia; SILVA, Mônica; KRAWCZYK, Nora. Novo ensino médio: o que quer o MEC, afinal?. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/04/novo-ensino-medio-o-que-quer-o-mec-afinal.shtml>. Acesso em: 03 jun. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 1-23, 2023.

JEREMIAS, Talia; MUELLER, Rafael Rodrigo; STEINMETZ, Cristiano José. A necessidade de produzir aliena a paixão de criar: reflexões acerca da arte e da educação no sistema capitalista. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 1, 2019.

JESUS, Adriana Regina de; RIBEIRO, William de Goes. Currículo e disputas: políticas em torno da formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023.

LAVAL, Christian. Foucault and Bourdieu: to each his own neoliberalism?. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 63-75, 2017.

LIVE: Orientações Sobre a Escolha dos Itinerários Formativos - 22.08.22. Porto Alegre: Tv Seduc Rs, 2022. 1 vídeo (86 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGarbnOjxaU&list=FLrb7HTK5lXzcgm5hHF51Cg&index=1>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59, 2019.

MASSONI, Neusa Teresinha; ALVES-BRITO, Alan; CUNHA, Alexander Montero. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 583-605, 2021

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008

NETO, Vicente Molina. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. e29001, 2023.

NOGUEIRA, Carolina. **Câmara rejeita mudanças do Senado e aprova novo ensino médio. 2024.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/07/09/novo-ensino-medio-camara.htm>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NOVO Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2021. (1 min.), Vídeo, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/rffon63gGBY?si=AYvDh0HCcNBk4vrI>. Acesso em: 10 jul. 2024

NOVO ENSINO MÉDIO COMERCIAL MEC 2017. [S.l]: Vestibular X, 2018. (30 seg.), Vídeo, son., color. Disponível em: https://youtu.be/DFfRjP_hyzM?si=X7809BYeY6S7TxcT. Acesso em: 10 jul. 2024

PAPI, Luciana Pazini *et al.* Mudança ou desmonte em políticas sociais? Efeitos do governo Bolsonaro nas áreas de direitos humanos e assistência social. *In*: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; LIMA, Luciana Leite (org.). **As políticas públicas do governo Bolsonaro: desmonte, resiliência e refundação.** Porto Alegre: Jacarta, 2024. Cap. 7. p. 192-223.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal o que é Educação Integral? São Paulo: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9,n. 17, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018.** Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Porto Alegre, RS, 2018a

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Ordinária nº. 15.409, de 19 de dezembro de 2019,** Dispõe sobre a obrigatoriedade da apresentação da carteira de vacinação no ato de matrícula ou rematrícula de alunos nas escolas das redes de ensino público e privado do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre RS, 2019

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024.** 2024a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Ensino Médio Gaúcho.** 2024b. Disponível em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 24.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Itinerários Formativos: Ciências da Natureza e suas tecnologias.** [2022?]a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1dj0osYCS7SMps2k9_c_sqcTaTjuminx/view. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Itinerários Formativos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** [2022?]b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RRco5zVasqlFyVpZDWzabjq2Nu3fk6LT/view>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Itinerários Formativos: Linguagens e suas Tecnologias.** [2022?]c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hWsZ_LwrnxzoynNkWhZ3mx6DehlyPmHw/view. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Itinerários Formativos: Matemática e suas Tecnologias.** [2022?]d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1afU1wgq3jKly4UIHKHMxj0xSY1p19rGb/view>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas:** Anexo ao Ofício SubEdu/SEDUC nº 73/2024. 2024c.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio.** Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Unidades Curriculares Eletivas 2024 EMG e EMGTI.** 2024d. Disponível em: https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/eletivas_2024.pdf: Acesso em: 10 jul. 2024.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela.; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia : debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SILVA, Francisco Vieira da; BRUNET, Patrícia Diógenes de Melo; MOURA, Thâmara Soares de. O futuro já começou. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-22, 2023.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Reflexos Neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 298-315, 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14363, 2023.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-21, 2021.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1–17, 2022.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Entenda o que são as ciências sociais aplicadas**. [2024?]. Disponível em: <https://blog.mackenzie.br/vestibular/guia-de-profissoes/entenda-o-que-sao-as-ciencias-sociais-aplicadas/>. Acesso em: 03 jun. 2024.