



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES

**Currículo do Ensino Médio, Governamentalidade e Subjetivação
Neoliberal: o caso do Centro-Oeste**

GOIÂNIA
2023

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES****E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor**DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES****3. Título do trabalho*****CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, GOVERNAMENTALIDADE E SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL: O CASO DO CENTRO-OESTE*****4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Danielle Araújo Ferreira Marques, Discente**, em 30/06/2023, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2023, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufpa.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3859801** e o código CRC **2726067E**.

DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES

**Currículo do Ensino Médio, Governamentalidade e Subjetivação
Neoliberal: o caso do Centro-Oeste**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientador: Professor Doutor João Ferreira de Oliveira.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Marques, Danielle Araújo Ferreira
Currículo do Ensino Médio, Governamentalidade e Subjetivação
Neoliberal [manuscrito] : o caso do Centro-Oeste / Danielle Araújo
Ferreira Marques. - 2023.
CCLXXIV, 274 f.

Orientador: Prof. João Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia.
Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Neoliberalismo. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Currículo do
Ensino Médio. 4. Análise Crítica do Discurso. I. Oliveira, João Ferreira
de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 27 da sessão de Defesa de Tese de **DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos dezesseis dias do mês de junho de dois mil e três (16/06/2023), a partir das 14:00, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, GOVERNAMENTALIDADE E SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL: O CASO DO CENTRO-OESTE"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG), doutor em Educação pela USP, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UFG - integrante titular interna, Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves (PPGE/FE/UFG), doutora em Educação pela UFMG - integrante titular interna, Prof.ª Dr.ª Valdirene Alves de Oliveira (UEG), doutora em Educação pela UFG - integrante titular externa e Prof.ª Dr.ª Andrea Barbosa Gouveia (UFPR), doutora em Educação pela USP, integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos integrantes da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de junho do ano de dois mil vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis

Prof.ª Dr.ª Miriam Fábila Alves

Prof.ª Dr.ª Valdirene Alves de Oliveira

Prof.ª Dr.ª Andrea Barbosa Gouveia

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **ANDREA BARBOSA GOUVEIA**, Usuário Externo, em 16/06/2023, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Maria de Assis**, Usuário Externo, em 17/06/2023, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdirene Alves de Oliveira**, Usuário Externo, em 18/06/2023, às 06:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Ferreira De Oliveira**, Professor do Magistério Superior, em 19/06/2023, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábila Alves**, Professor do Magistério Superior, em 19/06/2023, às 21:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufpa.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3819030** e o código CRC **B44DC3CA**.

AGRADECIMENTOS

Todas as pessoas que passam pelas nossas vidas merecem de alguma forma algum tipo de agradecimento, pelas experiências compartilhadas, pelos aprendizados e pelas marcas que deixam em nossa trajetória. Algumas destas marcas já não são acessadas facilmente, mas, ainda assim, deixaram algum tipo de registro, ainda que inconsciente, que nos constitui enquanto sujeitos. Como não é possível elencar aqui todas essas pessoas, trago aquelas que estiveram mais presentes neste momento da minha trajetória.

Para o desenvolvimento deste trabalho, em especial, agradeço à prof. Dra. Erika Virgílio Cunha, por ter plantado em mim, ainda em 2018, a semente da curiosidade sobre as questões curriculares ao avaliar minha pesquisa/dissertação de mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso (agora Universidade Federal de Rondonópolis).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás pela dedicação nas aulas *on-line*, nas quais, apesar de todas as dificuldades decorrentes do contexto da pandemia, pudemos compartilhar momentos de aprendizagem afetuosa e leves, em especial ao Prof. Dr. Jadir Pessoa, Prof. Dra. Rita Márcia Furtado, Prof. Dra. Diane Valdez, Prof. Dr. Luiz Dourado, Prof. Dr. Romilson Siqueira, Prof. Dra. Karine Moraes, Prof. Dra. Amone Alves e Prof. Dr. José Pietrafesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEJ/UFG), em nome da Prof. Dra. Miriam Fábria Alves, pelas discussões riquíssimas sobre o Documento Curricular do Ensino Médio do Estado de Goiás e sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, entre diversos outros temas que foram de especial relevância para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, orientador desta tese, pela presença (ainda que durante quase todo o período do doutorado, virtual) sempre atenta e cuidadosa, pela dedicação com que realiza suas orientações e pela leveza e bom humor que imprime em todas as atividades que conduz.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, Prof. Dra. Miriam Fábria Alves, Prof. Dra. Lúcia Maria de Assis, Prof. Dra. Valdirene Alves de Oliveira e Prof. Dra. Andréa Barbosa Gouveia pela disponibilidade em discutir e contribuir com a pesquisa e com o texto apresentado.

Aos amigos e amigas que festejaram junto a mim a conquista do ingresso no Programa e compartilharam momentos ao longo da jornada que trouxeram segurança, calma e serenidade para seguir.

Aos jovens com quem venho trabalhando e pesquisando desde minha formação como psicóloga, pelos aprendizados e trocas ao longo do caminho.

Ao Governo do Estado de Mato Grosso e a Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania (SETASC) pela concessão da licença para esta qualificação profissional.

À minha família, pelo incentivo, apoio e carinho incondicionais e, em especial, às minhas duas fontes de vida, de energia e de amor que não cessam de transbordar, Clara e Isabella.

*Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão.*

Humberto Gessinger, em “*Somos quem podemos ser*”.

RESUMO

Esta tese, intitulada *Currículo do Ensino Médio, governamentalidade e subjetivação neoliberal: o caso do Centro-Oeste*, situa-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás. Entre os mecanismos de materialização da reforma do Ensino Médio (EM), colocada em prática através da medida provisória n. 746, de setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, está a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), homologada em dezembro de 2018. A BNCC-EM se concretiza, efetivamente, nas escolas, através dos Documentos Curriculares propostos pelos Estados da federação para esta etapa de ensino. Considerando o impacto da instituição destes novos paradigmas curriculares para os jovens estudantes brasileiros, principalmente no que se refere ao discurso neoliberal propalado por meio do contexto reformista e da aprovação de uma base para o currículo do EM, buscou-se investigar as políticas curriculares em proposição nos estados da região Centro-Oeste e no Distrito Federal a partir da homologação da BNCC-EM. Especificamente, objetivou-se analisar os Documentos Curriculares homologados pelos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás e do Distrito Federal, procurando examinar os discursos por eles propostos e em que medida eles se aproximam ou se distanciam da prática discursiva neoliberal instituída por meio da reforma e da BNCC-EM. O arcabouço teórico que perpassa a compreensão do contexto pesquisado abarca a premissa de que o Estado é atravessado pelo ideário neoliberal e, ao mesmo tempo, constituindo-se através das suas normas, as reflete e as materializa nas políticas que promove, contribuindo, portanto, para a instituição de subjetividades que sejam com elas condizentes, conforme discutem Dardot e Laval (2016), Safatle (2021), entre outros autores. O campo do currículo, assim como o campo da educação, desta maneira, é concebido em meio a disputas pela hegemonia e, por isso, é aqui compreendido como uma construção que reflete interesses, conforme aponta Apple (2006), mas que também constrói discursos, como analisam Lopes (2019) e Lopes e Macedo (2011). Como instrumento metodológico, mas também como campo que contribui na compreensão teórica da pesquisa, optou-se pela utilização da Análise Crítica do Discurso proposta por Norman Fairclough (1989, 2010, 2012, 2016), entendendo que as suas contribuições coadunam com a perspectiva crítica com a qual se pretendeu conduzir a discussão e as problematizações desenvolvidas. As análises indicam que os Documentos Curriculares da região Centro-Oeste se aproximam do contexto neoliberal reformista e, mais especificamente, da BNCC-EM, utilizando-se indiscriminadamente de termos e expressões, assim como de discursos que naturalizam e legitimam as mazelas resultantes do contexto neoliberal, e buscando instituir subjetividades que incorporem valores de adaptabilidade e resiliência, ainda que revestidos, entre outros, da defesa da construção de cidadãos responsáveis e flexíveis que contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira. No entanto, por estes documentos terem sido construídos por diferentes agentes do campo educacional, foram observados também discursos que, mesmo timidamente, buscam contrastar os sentidos que pretendem ser hegemônicos, colocando em pauta questões estruturais da ordem neoliberal que seguem impactando o campo educacional do EM, o que pode contribuir para que novas práticas discursivas sejam instituídas e favoreçam, efetivamente, os jovens estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio; Currículo do Ensino Médio; Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

This thesis, entitled High School Curriculum, Governmentality and Neoliberal Subjectivation: Brazil's Midwest Case, is part of the research group State, Policies and History of Education, of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Goiás. Among the mechanisms for materializing the reform of Secondary Education, put into practice through Provisional Measure No. 746, in September 2016, later converted into Law No. 13.415, in February 2017, there is the institution of a Common National Curriculum Base for High School (BNCC-EM), approved in December 2018. The BNCC-EM is effectively materialized in schools through the Curriculum Documents proposed by the States of the federation for the Secondary Education. Considering the impact of the institution of these new curricular paradigms for young Brazilian students, mainly regarding the neoliberal discourse propagated through the reformist context and the approval of a basis for the secondary curriculum, an attempt was made to investigate the proposed curricular policies in the states of the Midwest region of Brazil after the approval of BNCC-EM. Specifically, the objective was to analyze the Curriculum Documents approved by the States of Mato Grosso, Mato Grosso do Sul and Goiás and the Federal District, seeking to examine the discourses proposed by them and how they approach or distance themselves from the neoliberal discursive practice instituted by the secondary reform and BNCC-EM. The theoretical framework that permeates the understanding of the researched context considers the premise that the State is crossed by neoliberal ideas and, at the same time, constituting itself through its norms, reflects and materializes them in the policies it promotes, thus contributing to the institution of subjectivities that are consistent with them, as discussed by Dardot and Laval (2016), Safatle (2021), among other authors. The curriculum field, as well as the field of education, in this way, is conceived in the midst of disputes for hegemony and, therefore, is understood here as a construction that reflects interests, as pointed out by Apple (2006), but which also builds discourses, as analyzed by Lopes (2019) and Lopes and Macedo (2011). As a methodological instrument, but also as a field that contributes to the theoretical understanding of the research, the Critical Discourse Analysis proposed by Norman Fairclough (1989, 2010, 2012, 2016) was used, understanding that its contributions are consistent with the critical perspective with which it was intended to develop the discussion and the problematizations done. The analyzes indicate that the Curriculum Documents of the Midwest region of Brazil are close to the reformist neoliberal context and, more specifically, to BNCC-EM, while using terms and expressions indiscriminately, as well as discourses that naturalize and legitimize the ills that are consequence of the neoliberal context, seeking to institute subjectivities that incorporate values of adaptability and resilience, even though coated with the defense of responsibility and flexibility which would contribute to the development of Brazilian society. However, as these documents were built by different agents of the educational field, other discourses were also observed that, even timidly, seek to contrast the meanings that intend to be hegemonic, putting on the agenda structural questions of the neoliberal order that continue to impact the educational field of the Secondary Education, what could contribute to the establishment of new discursive practices that effectively favor young Brazilian students.

Key words: Neoliberalism; High School Reform; High School Curriculum; Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso.....	27
Figura 2 - Esquema norteador para Análise Crítica do Discurso.....	31
Figura 3 – Defesa dos DCEM quanto à participação democrática no processo de produção....	136
Figura 4 – Manchetes divulgando a aprovação dos DCEM.....	142
Figura 5 – Capas dos Documentos Curriculares para o Ensino Médio dos Estados da região Centro-Oeste e DF.....	144
Figura 6 – Quadro que expõe o componente curricular no DCEM-MS.....	152
Figura 7 – Nuvens de palavras mais frequentes nos DCEM na região Centro-Oeste.....	154
Figura 8 – Síntese dos aspectos nos DCEM que se aproximam e se distanciam da BNCC-EM.....	164
Figura 9 – Uso do termo protagonismo juvenil relacionado a comunidades tradicionais no DCEM-MT e no DCEM-GO.....	169
Figura 10 – Relações de sentido no uso do termo protagonismo nos DCEM.....	178
Figura 11 – Parte do sumário do DCEM-GO.....	180
Figura 12 – Trecho do quadro de objetivos de aprendizagem e competências do DCEM-GO.....	183
Figura 13 – Relações de sentido no uso do conceito de Projeto de Vida nos DCEM.....	187
Figura 14 – Sumário do Documento Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal.....	200
Figura 15 – Termos e expressões nos DCEM utilizados na defesa da nova organização curricular - legitimação da sociedade contemporânea e do ideário neoliberal.....	204
Figura 16 – Gráficos de questionário de escuta dos estudantes do Estado de Goiás.....	208
Figura 17 – A escolha como responsabilização e gerenciamento da vida e das emoções.....	211
Figura 18 – Distribuição da carga horária no DCEM-MT.....	221
Figura 19 – Excerto do Sumário do DCEM-MT.....	222
Figura 20 – Menções de cursos superiores que se relacionam à Itinerário Formativo no DCEM-GO.....	240

Figura 21 – Excerto do Sumário do DCEM-MS.....	246
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das teorias curriculares.....	100
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Área territorial da região Centro-Oeste.....	125
Tabela 2 – População da região Centro-Oeste.....	125
Tabela 3 – População entre 15 e 19 anos na região Centro-Oeste, em relação ao total de cada ente.....	125
Tabela 4 – Rendimento nominal mensal domiciliar per capita e Índice de Desenvolvimento Humano.....	126
Tabela 5 – Matrículas no Ensino Médio e porcentagem em relação às matrículas em instituições privadas.....	126
Tabela 6 – Matrículas no Ensino Superior (modalidade presencial) na região Centro-Oeste...	127
Tabela 7 – Governadores dos Estados da região Centro-Oeste e DF desde a redemocratização.....	128
Tabela 8 – Documentos Curriculares do Ensino Médio da Região Centro-Oeste.....	143
Tabela 9 – Contagem das palavras mais frequentes em cada DCEM.....	155
Tabela 10 – Quantidade de menções aos termos Protagonista/s, Protagonismo e Projeto de Vida.....	167
Tabela 11 – Eletivas e trilhas de aprofundamento do DCEM-MT.....	224
Tabela 12 – Itinerários propostos pelo DCEM-GO.....	237

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CHS	Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias
CNT	Ciências da Natureza e suas tecnologias
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEM-MS	Documento Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul
DCEM-MT	Documento Curricular do Ensino Médio de Mato Grosso
DCEM-GO	Documento Curricular do Ensino Médio de Goiás
DCEM-DF	Documento Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Partido Democratas
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMIPI	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTP	Formação Técnica e Profissional
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF	Itinerários Formativos
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Projeto de Vida
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SETAS	Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social
SETASC	Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania
SINE	Sistema Nacional de Emprego
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TINA	<i>There is no alternative</i>
TSD	Teoria Social do Discurso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - NEOLIBERALISMO, ESTADO E GOVERNO DOS SUJEITOS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL	38
1.1 ESTADO LIBERAL, ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E ESTADO NEOLIBERAL: CONFIGURAÇÕES E CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	38
1.2 O ESTADO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO DE UMA NOVA RACIONALIDADE	45
1.3 NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS PONDERAÇÕES	51
1.4 A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL COMO INSTRUMENTO DE SUBJETIVAÇÃO.....	58
1.4.1 A (in)visibilidade enquanto mecanismo de subjetivação neoliberal	68
CAPÍTULO II - O “NOVO” ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA REFORMISTA E A SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS	74
2.1 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A LÓGICA DUAL EM DEBATE 74	
2.1.2 Ensino Médio reformado: o governo do sujeito neoliberal.....	86
2.2 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIAS, PRÁTICAS E PROBLEMATIZAÇÕES	96
2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UM “PARA ALÉM” DO CURRÍCULO	113
CAPÍTULO III - OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO CENTRO-OESTE NO CONTEXTO DA PROPOSIÇÃO DA BNCC-EM... 	123
3.1 ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	124
3.2 PRÁTICA DISCURSIVA: A PRODUÇÃO, A DISTRIBUIÇÃO E O CONSUMO DOS DCEM.....	130
3.2.1 A produção dos documentos	130
3.2.2 A distribuição e o consumo dos documentos	138
3.3 ANÁLISE TEXTUAL: RACIONALIDADE NEOLIBERAL, SUBJETIVIDADE E DESTINOS SOCIAIS DOS JOVENS	143
3.3.1 Aspectos gerais dos documentos.....	143
3.3.2 Apresentação dos documentos	146
3.3.3 A racionalidade neoliberal na construção da subjetividade dos jovens estudantes do Ensino Médio.....	153
3.3.3.1 Termos mais mencionados e aproximações da BNCC-EM.....	153

3.3.3.2 O protagonismo e o Projeto de Vida nos Documentos Curriculares para o Ensino Médio da região Centro-Oeste	165
3.3.3.3 Os desafios do mundo contemporâneo (ou do século XXI) e a formação de cidadãos responsáveis: a naturalização e legitimação do ideário neoliberal	190
3.3.3.4 A questão da escolha e a sua correlata responsabilização.....	205
3.3.3.5 O mercado de trabalho para uns e a continuidade dos estudos para outros? .	211
3.3.4 Itinerários Formativos (IF): formar para quais caminhos?	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS.....	265

INTRODUÇÃO

Controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder.

Safatle, Dunker e Silva Jr. (2021, p. 13).

Em treze anos atuando como psicóloga na área social, sempre me chamou atenção como o sofrimento psíquico, muitas vezes aparentemente restrito ao sujeito que chega ao atendimento psicossocial, tinha raízes em questões muito mais amplas do que aquelas de seus discursos, que, geralmente, envolviam ele/ela mesmo/a individualmente, o seu ambiente familiar, o seu entorno ou mesmo sua comunidade local. Tive sempre a impressão de que as causas daqueles sofrimentos escapavam muitas vezes do que os sujeitos poderiam nomear.

Ingressando na área de atendimento ligada ao mundo do trabalho¹, essa impressão passou paulatinamente a se constituir como uma constatação, ao observar como os sujeitos sofriam, individualmente, por questões de ordem estrutural decorrentes do modo de organização da sociedade capitalista. Em relação aos jovens que buscavam inserção no mercado de trabalho, grupo com o qual trabalhava mais diretamente, percebia que os mecanismos que os levavam a enfrentar dificuldades eram mais perversos, pois os impeliavam, talvez mais do que outros grupos, a responsabilizarem-se pelas condições de sofrimento nas quais se encontravam.

Com muita frequência, ouvia jovens relatando que não conseguiam inserção no mercado de trabalho porque não haviam se dedicado o suficiente aos estudos, por não terem condições financeiras de realizar cursos preparatórios ou por se julgarem inferiores a outros candidatos ou às empresas para as quais se candidatavam. Muitos/as deles/as, de maneira aparentemente paradoxal, diziam que, se preciso, trocariam o turno de estudo para poderem acessar uma vaga de emprego ou até mesmo interromperiam os estudos² para garantir alguma renda que os ajudasse, assim como às suas famílias.

Essas inquietações me levaram a pesquisar, em nível de mestrado (MARQUES, 2018), como os direitos dos jovens eram então considerados na recém-instituída escola de tempo

¹ Em 2010, comecei a atuar como psicóloga em uma unidade de Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em uma prefeitura no interior de Mato Grosso do Sul. Em 2011, iniciei atuação profissional na Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS), atualmente Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania (SETASC), primeiramente em uma Unidade de Acolhimento para crianças e adolescentes e, desde 2014, no Sistema Nacional de Emprego (SINE) de Mato Grosso.

² Os jovens por mim atendidos são aqueles que buscam vagas de aprendizagem, em geral, de meio período. Quando a vaga de trabalho aberto por alguma empresa era no mesmo período que a do turno escolar, a maioria indicava que poderia trocar o horário da escola para o período noturno ou mesmo interromper os estudos (muitos não sabiam que uma das condições para o acesso às vagas de aprendizagem é a frequência escolar, para os que ainda não terminaram a etapa do Ensino Médio).

integral, diante da reforma do Ensino Médio (EM) colocada em prática pela Medida Provisória n. 746, de setembro de 2016, posteriormente, convertida na Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017 e do discurso de que ela se constituiria em uma melhora nas políticas educacionais para os jovens. Como resultado das análises das narrativas dos estudantes que participaram da pesquisa, percebeu-se, entre outros aspectos, que, apesar do discurso reformista de que os jovens são ou devem ser protagonistas de seus trajetos escolares e de seus projetos de vida, eles/elas continuam a possuir poucos espaços de exercício efetivo de seus direitos, principalmente os de participação, no ambiente escolar.

Durante esse processo de pesquisa, ainda que o objetivo fosse a análise do exercício dos direitos dos jovens na instituição escolar, ficou emergente a questão de como as políticas educacionais, como a proclamada pela reforma do EM, podem utilizar discursos que se distanciam grandemente do que efetivamente possibilitam por meio de suas diretrizes, procurando, para se tornarem legítimas, construir um sujeito específico ou uma certa subjetividade que com elas se coadune.

A busca pela constituição desta subjetividade parecia, assim, estar inscrita nos discursos reformistas, mas também nos instrumentos dos quais eles se utilizam para a efetivação da reforma. Dentre estes instrumentos, já se colocava, à época, em processo de produção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM (15 a 17 anos), homologada, então, no final de 2018, como forma de sedimentar a reforma desta etapa de ensino da Educação Básica (0 a 17 anos).

Assim, a construção do currículo para o EM já se apontava, à época da defesa da dissertação de mestrado, como uma questão importante a ser analisada, considerando que os discursos, enquanto estruturas discursivas, refletem e, ao mesmo tempo, buscam engendrar subjetividades de maneira interligada em diferentes práticas.

A análise aqui realizada parte, então, da ideia de que a instituição de uma base comum curricular para o EM, assim como de qualquer processo direcionado à seleção de conhecimentos, não se dá de maneira neutra. Parte-se do pressuposto de que a seleção de conhecimentos considerados válidos se inscreve em um campo de disputas pela hegemonia de diferentes visões de mundo, ou seja, de diferentes concepções sobre a formação e organização da sociedade, sobre como se estabelecem ou devem se estabelecer as relações entre as pessoas e sobre como deve se dar o processo de formação dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) é, neste sentido, considerada por inúmeros autores (LOPES, 2019; DOURADO; SIQUEIRA, 2019; MACEDO,

2014) como um instrumento que pode ter intenções para além do que apresenta diretamente o seu texto. Conforme Dourado e Siqueira (2019), apresenta-se como uma “arte do disfarce” ou, de acordo com Macedo (2014), como um instrumento de produção de novas formas de sociabilidade.

Como forma de trazer essa discussão para um terreno mais próximo das instituições e das práticas escolares, emergiu, então, a proposta de pesquisar os documentos curriculares implantados pelos Estados a partir da instituição da BNCC-EM. Como recorte da pesquisa, foram escolhidos os Estados da região Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás) e o Distrito Federal (DF) pela possibilidade de estabelecer, a partir da análise de quatro documentos, a compreensão de uma das regiões do país.

Dessa maneira, a análise documental aqui proposta abarca os Documentos Curriculares do Ensino Médio propostos pelos Estados de Mato Grosso (DCEM-MT), Mato Grosso do Sul (DCEM-MS), Goiás (DCEM-GO) e Distrito Federal (DCEM-DF). Apesar de cada Estado ou ente nomear seu documento de uma forma, para fins de facilitação de leitura, eles foram aqui chamados de Documentos Curriculares do Ensino Médio, tendo sido utilizada a sigla DCEM junto à sigla de cada Estado/ente quando necessário diferenciá-los.

No levantamento bibliográfico, além da localização de publicações de autores que discutem os temas relacionados ao objeto da pesquisa, foi realizada uma pesquisa no portal Scielo, a partir dos termos “BNCC Ensino Médio” e “Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio” e foram localizadas cinco publicações entre os anos de 2017 e 2021 (uma em cada ano).

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizadas buscas com os mesmos termos utilizados no portal Scielo. Foram identificadas três dissertações e uma tese com os termos BNCC e Ensino Médio e cinco dissertações (três em 2020, uma em 2021 e uma em 2022) e três teses (duas em 2019 e uma em 2020) com os termos Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio.

Entre estas publicações, uma delas parecia versar sobre um Documento Curricular estadual resultante da homologação da BNCC. Com o título “Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri”, a tese teve, porém, como objeto de estudo a elaboração da própria base e objetivou analisar a organização de construção da BNCC do ensino médio, em seu aspecto global,

nacional e local, tendo como cenário a rede estadual de educação do município de Barueri – SP³ (PAGLIA, 2019).

Quando os termos utilizados na busca foram “currículo” e “ensino médio”, foram localizadas 266 dissertações e teses (com variações para o termo “curricular”), algumas coincidentes com a busca anterior, pois também apresentavam em seu título referência à BNCC. Foram, então, analisados os títulos de 53 destas publicações, considerando aquelas que estavam com data de defesa a partir de 2019, buscando, assim, as que pudessem ter alguma relação com a homologação da BNCC-EM, de 2018.

Destas 53 dissertações e teses, muitas eram abrangentes, ou seja, focavam o currículo ou as políticas curriculares para o EM a partir da análise de documentos ou regulamentações nacionais. Muitas, também, abrangiam disciplinas específicas em sua discussão (geografia, física, artes, educação física, matemática, filosofia).

Entre as 53 publicações, 21 tinham em seus títulos referência a algum ente federado: 10 mencionavam cidades ou estados da região Nordeste (um da Paraíba, um da Bahia, dois de Pernambuco e seis do Ceará); 7 tratavam da região Sudeste (dois de Minas Gerais e cinco de São Paulo); 3 da região Sul (um do Paraná e dois de Rio Grande do Sul) e apenas uma da região Centro-Oeste. Não foram encontradas referências de trabalhos da região Norte com os termos utilizados na busca.

A única publicação encontrada da região Centro-Oeste é uma dissertação defendida em 2019 por Ludmila Borges, com o título “Currículo referência de Educação Física do ensino médio em Goiás: concepções e reflexões”. O trabalho, entretanto, não possui como objeto de análise o Documento Curricular para o Ensino Médio ora vigente para o Estado de Goiás (GO), considerando que este somente foi aprovado em outubro de 2021, mas trata da análise dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio aprovados em 2010 (BORGES, 2019).

Neste sentido, observam-se pouquíssimas pesquisas na região Centro-Oeste que tragam em seu título a análise curricular para o EM a partir da homologação da BNCC-EM e da aprovação, pelos Estados, de seus documentos curriculares. Assim, além do fato de esta ser a região em que a pesquisadora/autora da presente tese atua profissionalmente, também se justifica a sua escolha como recorte de pesquisa pela escassez de trabalhos aqui publicados.

³ São Paulo teve seu currículo para o Ensino Médio aprovado em julho de 2020 pelo Conselho Estadual de Educação, tendo sido, segundo noticiado, o primeiro Estado a fazê-lo. Disponível em: <https://www.atribunapiracicabana.com.br/2020/07/30/sao-paulo-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em: 5/7/2022.

De maneira complementar, buscou-se pesquisar as teses e dissertações que possuíam, na BDTD, em seus títulos, as palavras neoliberalismo e discurso⁴. Foram encontrados 33 trabalhos, sendo 15 teses e 18 dissertações. O mais antigo, datado de 1998, investigou a ideologia neoliberal no discurso da avaliação⁵. Em 2014, uma tese, defendida por Marcelisa Monteiro, investigou a formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais de Porto Alegre a partir da incidência do Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco⁶. Outro trabalho que envolve mais diretamente o Ensino Médio foi defendido em 2018, com o título “Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM”, por Simone Gonçalves da Silva⁷.

A presente pesquisa objetivou, então, a partir da instigante análise de Dardot e Laval (2016), entre outros autores, sobre o neoliberalismo e os conceitos de governamentalidade (FOUCAULT, 2006) e subjetividade neoliberal (SAFATLE; DUNKER; SILVA JUNIOR, 2021), analisar em que medida o currículo para o EM se constitui em instrumento de governo dos sujeitos e de instituição de uma subjetividade inscrita no neoliberalismo.

Para isso, foram, então, analisadas as políticas curriculares para o EM dos Estados da região Centro-Oeste e do DF a partir do contexto reformista desta etapa de ensino, principalmente da última reforma e da implementação da BNCC-EM, investigando os discursos produzidos ou construídos pelos Documentos Curriculares propostos, observando de que maneira eles se aproximam ou se distanciam do proposto pelo contexto reformista e pela BNCC-EM.

Parte-se da suposição de que a reforma, assim como a proposta de uma base nacional curricular tal qual efetivada, buscam a conformação das políticas educacionais ao contexto neoliberal que tem invadido de maneira brutal os diversos campos sociais, assim como o campo da educação. Neste processo, considera-se importante a análise sobre o neoliberalismo enquanto um conjunto de estratégias que impacta e envolve não apenas o campo econômico, mas também pressupõe a instauração de novas formas de subjetivação, inclusive no campo educacional.

As discussões são realizadas a partir de uma perspectiva crítica que contempla a análise relacional e histórica entre as estruturas sociais e as ações dos diferentes agentes sociais na

⁴ Embora relevante discutir como estes trabalhos trataram os temas, não foram aqui objeto de análise, mas podem auxiliar no desenvolvimento de futuras pesquisas e estudos.

⁵ O título do trabalho em referência é “Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência”, de Maria de Fátima Silva Amarante.

⁶ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95668>. Acesso em: 27/2/2023.

⁷ Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4397>. Acesso em: 27/2/2023.

tentativa de compreender a configuração que assumiu a política curricular do EM atualmente. Assume-se uma perspectiva de análise crítica e política sobre o currículo, que compreende que a seleção do conhecimento considerado válido envolve a consideração das disputas hegemônicas entre diferentes grupos sociais que visam o estabelecimento de determinadas visões de mundo em detrimento de outras (APPLE, 2006).

Busca-se, porém, acrescentar a esta problematização a compreensão de que a base normativa da vida social se encontra também nos afetos que ela preferencialmente faz circular, conforme aponta Safatle (2018), por meio da instauração de discursos ideológicos e hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2016).

Assim, procura-se ampliar a análise sobre a reprodução material, social e cultural na manutenção do poder e hegemonia dos grupos dominantes e incluir a problematização sobre a reprodução social dos afetos (SAFATLE, 2018) como uma forma de também governar os sujeitos, muitas vezes inscrita em discursos ideológicos que buscam ser hegemônicos.

As categorias linguagem e discurso, neste sentido, adquirem extrema importância, por se considerar que é no seu atravessamento que se instituem práticas e mesmo políticas educacionais que acabam por se constituir como hegemônicas. Neste sentido, optou-se pela utilização da metodologia da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Norman Fairclough (2016) em sua Teoria Social do Discurso (TSD), buscando reunir a análise da linguagem ou os estudos linguísticos com a análise social e política na compreensão das práticas discursivas expressas nos Documentos Curriculares propostos pelos Estados da região Centro-Oeste e DF para o EM.

Conforme apontam Marques, Andrade e Azevedo (2017), a análise da política educacional através de uma perspectiva discursiva permite, além de desvelar seus sentidos, contribuir para a compreensão de práticas que a materializam, a partir da historicidade presente na sua produção e difusão e da premissa da existência de uma arena de lutas de diferentes agentes na construção de sentidos. Neste sentido, os autores apontam que

[...] a significação dos textos impressos ou oralmente produzidos ampara-se nas vinculações sociais e institucionais de quem os produz (econômicas, políticas, culturais e ideológicas), as quais, quando examinadas, certamente permitem a constatação de aspectos relevantes e potencialmente capazes de dar significados ao discurso. (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 64).

Segundo Fairclough (2016), as teorias anteriores à ACD que buscaram a junção dos estudos linguísticos com a teoria social falharam ao não equilibrar adequadamente os dois

campos de análise, promovendo ênfase demasiada às questões da linguagem em detrimento das questões sociais e políticas ou o inverso. O autor adverte, assim, que aquelas tentativas estavam

[...] baseadas em uma visão estática das relações de poder, com ênfase exagerada no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes. Prestou-se pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 20).

Com isso, Fairclough (1989, 2016), ao passo em que denuncia as relações de poder e de atuação da ideologia pelos diferentes discursos, abre também espaço para uma análise que entende a linguagem de maneira dinâmica, ou seja, inscrita em uma perspectiva que considera a realidade social a partir da compreensão da existência de processos de mudança social e cultural.

O autor critica abordagens da análise de discurso, mesmo aquelas consideradas críticas, como a de Michel Pêcheux, por não abarcarem de maneira completa as questões que envolvem a produção dos textos ou como os discursos contribuem para a reprodução, mas também para a transformação das sociedades (FAIRCLOUGH, 2016).

Mesmo enfatizando a contribuição de Michel Foucault na discussão sobre o discurso e linguagem, Fairclough (2016) também pontua que o autor não lida de modo satisfatório sobre a questão de como o discurso contribui para a reprodução e manutenção das estruturas sociais, mas, também, para a transformação social. Fairclough (2016) propõe, então, uma Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), que difere, segundo ele, de uma abordagem mais abstrata desenvolvida por Foucault, apesar de declarar que sua proposta parte da perspectiva deste autor. Segundo Fairclough (2016),

[...] uma vez que a abordagem de Foucault para o discurso e o contexto intelectual no qual foi desenvolvida são tão diferentes do meu próprio trabalho, não se pode simplesmente aplicar o trabalho de Foucault em análise de discurso; é, como diz Courtine, uma questão de “pôr a perspectiva de Foucault para funcionar” (1981, p. 40) dentro da ADTO e tentar operacionalizar sua percepção em métodos reais de análise. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 64).

Assim, Fairclough (2016) destaca a importância de Foucault na análise da relação entre discurso e poder e na discussão sobre a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento. Para o autor, Foucault dá ênfases diferentes, ao longo de sua obra, ao discurso,

sendo este, a princípio, tratado como central e, posteriormente, tornando-se secundário em relação aos sistemas de poder.

Fairclough (2016) aponta a forma como Foucault entende a mudança do exercício do poder entre as sociedades feudais e a sociedade moderna e, neste sentido, adverte que o poder disciplinar moderno é invisível, diferentemente do período feudal em que o soberano poderoso era altamente visível e os assujeitados a este poder permaneciam na sombra. Nas sociedades modernas, entretanto, a visibilidade constante e o destaque dos dominados os manteriam, de maneira objetificada, assujeitados a um poder tornado, agora, invisível⁸.

É importante frisar que Fairclough (1989, 2016) parte de uma concepção de discurso que o considera não apenas reflexo das relações sociais, mas também como constituintes destas relações, ou seja, os discursos contribuem para o posicionando dos sujeitos nos diferentes campos em que transitam. O discurso, neste sentido, se refere a todo o processo de interação social no qual o texto é apenas uma parte (FAIRCLOUGH, 1989). O discurso é a linguagem em ação (FAIRCLOUGH, 1989), ou seja, se constitui enquanto uso da linguagem como prática social e não como uma atividade puramente individual, o que implica em considerá-lo como um modo de ação “em que as pessoas agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

O discurso é concebido de três modos por Fairclough (2010): como parte da atividade social dentro de uma prática, por exemplo, no desempenho de funções profissionais; como constituinte das representações construídas por meio de processos de construção social de práticas; e na constituição das identidades. Esta abrangência da atuação do discurso nas práticas sociais e a interdependência das práticas discursivas levam à compreensão do conceito de ‘ordem de discurso’, originariamente cunhada à Foucault (1996), como uma “estruturação social da diferença semiótica”. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 227).

O autor destaca, neste contexto, duas principais contribuições de Foucault que devem ser incorporadas à ADTO: a visão constitutiva do discurso e a ênfase na interdependência das práticas discursivas. A análise de discurso, a partir desta perspectiva,

[...] não pode ser equiparada à análise linguística, nem o discurso à linguagem. A análise de discurso diz respeito não à especificação das frases que são possíveis ou gramaticais, mas à especificação sociohistoricamente variável de formações discursivas (algumas vezes referidas como discursos), sistemas de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não outros,

⁸ Esta discussão sobre a relação entre a (in) visibilidade e o controle dos sujeitos será mais bem desenvolvida no item 1.4.1, no capítulo 1.

em determinados tempos, lugares e localizações institucionais. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 67).

Assim, Fairclough (2016, p. 95) considera que o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, a partir de uma perspectiva que pressupõe uma relação dialética em que a estrutura social é tanto condição quanto efeito do discurso.

O discurso enquanto modo de prática política e ideológica é a preocupação central de Fairclough (2016). Para o autor,

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98).

Neste sentido, diferentes tipos de discurso em diferentes ambientes institucionais podem ser investidos política e ideologicamente (FROW, 1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2016), assim como reinvestidos, o que indica a constante possibilidade de que novas ordens do discurso ou novas hegemonias discursivas sejam articuladas, a depender das forças em disputa e das lutas hegemônicas travadas em determinado contexto histórico e social.

Ao analisar o campo teórico da Análise de Discurso Crítica (ADC)⁹, Resende e Ramalho (2004, p. 186) apontam que o discurso é socialmente constitutivo, pois através dele se constituem estruturas sociais, mas também é constituído socialmente, já que “variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam”.

Uma característica da ACD ou ADC, desta maneira, é seu caráter emancipatório, pois, ao investigar as relações entre discurso e prática social, permite a desnaturalização de crenças que servem de suporte a estruturas de dominação (RESENDE; RAMALHO, 2004). Neste sentido, Fairclough (2016) aponta que o foco da análise do discurso são os efeitos sociais dos discursos, considerando que estes não apenas refletem as relações sociais, mas também posicionam as pessoas de diferentes maneiras na sociedade, instituindo ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’.

⁹ O campo teórico é nomeado tanto como Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise de Discurso Crítica (ADC), a depender da opção de cada autor/a.

Na análise da formação de modalidades enunciativas, discussão também advinda das análises foucaultianas, Fairclough (2016) destaca que os enunciados posicionam os sujeitos de formas particulares, tanto aqueles que os produzem quanto aqueles para os quais eles são dirigidos. Assim, “por implicação, as questões de subjetividade, identidade social e domínio do ‘eu’ devem ser do maior interesse nas teorias de discurso e linguagem, e na análise discursiva e linguística”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 72).

O autor destaca que mudanças nas práticas de linguagem têm buscado cada vez mais estabelecer novos valores culturais, transformando, assim, atividades, relações sociais e identidades sociais. Fairclough (2016) chama atenção para a colonização de discursos da publicidade, da terapia e da administração pela área da educação, assim como para o crescente uso linguístico como meio de produção e controle social no mundo do trabalho. Para o autor, “o destaque cada vez maior do discurso nas transformações sociais relaciona-se [...] com uma preocupação para controlar o discurso: causar mudanças nas práticas discursivas como parte da engenharia da mudança social e cultural”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 27).

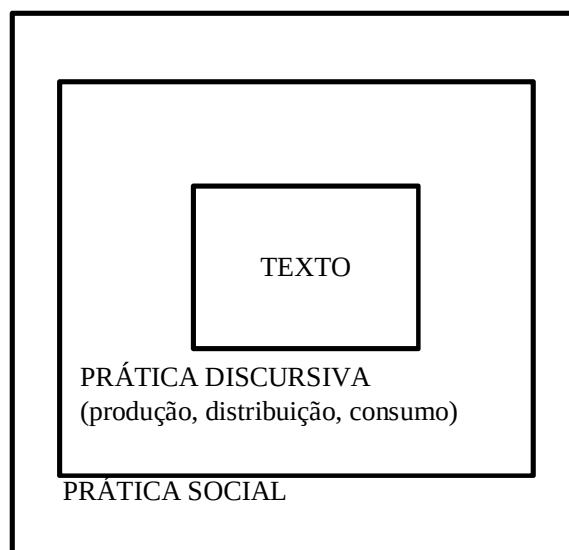
Os discursos indicam representações sobre como as coisas são ou têm sido, mas também podem indicar como elas deveriam ou poderiam ser. Estes discursos imaginários podem vir a ser inculcados, para Fairclough (2010), como novos modos de ser ou como novas identidades, tal qual ocorre quando são construídas novas formações econômicas e sociais.

Para investigar esta “tecnologização do discurso”, Fairclough (2016) trabalha com os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, a partir das contribuições de Foucault, mas também de Bakhtin, Kristeva¹⁰ e Pêcheux, dando preferência, entretanto, ao termo foucaultiano ‘ordem do discurso’ em detrimento de interdiscurso, de Pêcheux.

O autor propõe, então, um método de análise multidimensional, em uma abordagem tridimensional, que considera um evento discursivo enquanto um texto, uma prática discursiva e uma prática social (conforme apresentado na figura abaixo), partindo da ideia de multifuncionalidade da linguagem, em que se considera que os textos representam a realidade, mas também ordenam as relações sociais e estabelecem identidades. Ainda, seu método se assenta numa perspectiva dialética, histórica e crítica que busca compreender as articulações entre diferentes textos no decorrer do tempo enquanto ordens do discurso, de modo a mostrar as conexões que permanecem ocultas para grupos de pessoas que se encontram em desvantagem.

¹⁰ Segundo Fairclough (2016), a discussão de Foucault sobre a relação entre os enunciados é remanescente dos escritos de Mikhail Bakhtin sobre gênero e dialogismo, introduzidos no ocidente por Julia Kristeva a partir do conceito de intertextualidade.

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH (2016, p. 105).

Segundo Fairclough (2016, p. 108), “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença”. Desta forma, a colocação dos sujeitos nas frases, como ativos ou passivos, a relexicalização (ressignificação) de termos e expressões¹¹ e a forma com que se busca a coesão entre as frases (repetição de palavras, uso de sinônimos próximos, uso de pronomes e conjunções, etc.) são aspectos relevantes de análise.

A abordagem tridimensional proposta pelo autor parte da concepção de texto em um sentido amplo, que o considera enquanto pertencente à linguagem falada e escrita (HALLIDAY, 1978 *apud* FAIRCLOUGH, 2016). A prática social (política, ideológica, etc.), assim como o texto, é uma dimensão do evento discursivo e tem a prática discursiva como uma de suas formas particulares. Fairclough (2010) caracteriza a “prática social” como uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável que sempre inclui o discurso, enfatizando que o conceito permite o movimento entre a perspectiva que considera a estrutura social, de um lado, mas também a ação social dos agentes, numa aproximação, inclusive, com o campo teórico de Pierre Bourdieu (1989).

Fairclough (2016) salienta que a análise de um discurso deve focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual (prática discursiva) e que, sendo eles sociais, torna-

¹¹ Fairclough (2016) dá o exemplo da relexicalização do termo ‘terroristas’, que pode ser apresentado como ‘lutadores pela liberdade’.

se necessária a referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Desta forma, para o autor,

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos, etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e lutas sociais. Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos [...]. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

O autor diferencia, ainda, dois processos em sua metodologia: a ‘descrição’, que envolve a análise textual do discurso, e a ‘interpretação’, que trata da análise da prática discursiva e da prática social. A análise textual, entretanto, não é feita isoladamente, considerando que os processos de descrição e interpretação se interpenetram. Além disso, Fairclough (2016) salienta que não há uma regra para que se comece por uma ou outra dimensão da análise, sendo uma decisão do pesquisador conforme cada contexto de pesquisa ou objeto analisado.

A análise textual é dividida por Fairclough (2016) em quatro itens: o *vocabulário*, que trata das palavras individualmente, analisando questões como o significado das palavras, a criação de palavras e o uso de metáforas; a *gramática*, que analisa as palavras combinadas em orações e frases, discutindo questões relacionadas à ‘modalidade’, e à transitividade e tema; a *coesão*, que trata da ligação entre orações e frases, buscando compreender o uso de conectivos e a argumentação; e a *estrutura textual*, que analisa as propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

Na análise da prática discursiva, mas também envolvendo aspectos formais dos textos, outros três itens são analisados: a ‘*força*’ dos enunciados, ou seja, os tipos de atos de fala por eles constituídos (promessas, pedidos, ameaças, etc.), manifestada, entre outros aspectos, na polidez utilizada; a ‘*coerência*’ e a ‘*intertextualidade*’ dos textos. Estes sete itens, além do *ethos*, que para Fairclough (2016) transcende as categorias, constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação.

A força de parte de um texto, para o autor, refere-se aos atos de fala que desempenha, seja o de dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc. Entre os fatores que interferem na força do texto estão o contexto em que aparece um determinado enunciado, podendo ser ambivalente o significado que é atribuído (interpretado como um pedido, uma pergunta ou ordem, a depender do contexto). No processo de interpretação, ainda há que se

considerar a importância atribuída à identidade social dos produtores do texto em relação ao tipo de discurso apresentado: na análise de uma conversa casual ou de uma entrevista de emprego, a identidade social (idade, gênero) dos participantes afetaria mais a interpretação dos discursos do que no caso de um livro escrito, por exemplo.

Além disso, a posição sequencial no texto é, segundo Fairclough (2016), um poderoso preditor de força dos enunciados. O autor exemplifica esta questão ao falar sobre uma situação de acareação, em que a fala de um advogado, após a resposta de uma testemunha, é geralmente interpretada como uma pergunta (mas, também, pode ser simultaneamente interpretada como uma acusação). A polidez, por sua vez, envolve o uso de estratégias ou convenções que podem mitigar atos de fala potencialmente ameaçadores, incorporando, então, relações sociais e de poder particulares e reproduzindo-as.

Em relação à coerência, Fairclough (2016) salienta que não se trata apenas de observar como é feita a ligação entre as partes que constituem o texto para que este faça sentido. Antes de tudo, deve-se considerar que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118). Assim, para o autor, não se trata de analisar apenas o uso dos conectivos nas frases e nos textos, mas de se considerar que

Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discurso particulares, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos. Isto é, os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipos ideológico. Por exemplo, o que estabelece a ligação coerente entre as duas frases “Ela pede demissão do emprego na próxima quarta-feira. Está grávida” é o pressuposto de que as mulheres parem de trabalhar quando têm filhos. À medida que os intérpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte importante do ‘trabalho’ ideológico dos textos e do discurso na ‘interpelação’ dos sujeitos [...]. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118).

O *ethos*, para Fairclough (2016), relaciona-se com a intertextualidade, pois envolve, também, a interação com outros gêneros e tipos de discurso no processo de constituição da subjetividade dos participantes ou da sua ‘identidade social’. É parte, assim, “de um processo mais amplo de modelagem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 216) que envolve referências a outros

tempos, lugares ou contextos. Um discurso político, por exemplo, pode remeter ao contexto da Revolução Francesa ou a outros momentos e tempos históricos.

A intertextualidade é uma dimensão de análise que considera que os textos possuem fragmentos de outros textos anteriores a ele, acentuando, portanto, a sua historicidade e considerando toda a cadeia de significados construída pelos intérpretes para além da interpretação de um texto em específico. A intertextualidade se divide em manifesta, ou seja, aquela em que outros textos anteriores são explicitamente apresentados (com uso de citações diretas ou indiretas, por exemplo); e a constitutiva, em que outros textos são incorporados, apesar de não explícitos.

A relação entre intertextualidade e hegemonia é de significativa importância, considerando-se que os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes. Para Fairclough (2016), porém, essa produtividade estaria limitada e restringida socialmente de acordo com as relações de poder existentes.

Partindo da discussão de Gramsci sobre o conceito de hegemonia, Fairclough (2016, p. 127) defende que esta é “o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’”. A luta hegemônica localiza-se, segundo o autor, em uma frente ampla que inclui instituições da sociedade civil, como a educação e família, sendo a prática discursiva uma de suas facetas.

Uma rearticulação discursiva pode materializar um projeto de hegemonia para a constituição de uma nova agenda política, como ocorreu, de acordo com Fairclough (2016), em um discurso político de Thatcher¹², em que o autor observa a coexistência de elementos autoritários com elementos democráticos. O uso do pronome inclusivo ‘nós’, neste caso exemplificado, buscava, segundo o autor, uma aproximação com o grande público.

A ideologia é outro conceito importante na discussão de Fairclough (2016) no que diz respeito a investigação do discurso enquanto prática social. As práticas discursivas são formas materiais da ideologia que interpelam os sujeitos, ou seja, os constituem enquanto indivíduos. Fairclough (2016) considera que a educação ou a mídia são aparelhos ideológicos de estado e marcos delimitadores na luta de classe, o que aponta para a necessidade de uma análise de discurso orientada ideologicamente.

É importante salientar que Fairclough (2016) considera a ideologia propriedade tanto de estruturas como de eventos, ou seja, faz parte de convenções, códigos ou formações, mas

¹² Margaret Thatcher, conhecida como “Dama de Ferro”, foi primeira-ministra no Reino Unido entre 1979 e 1990.

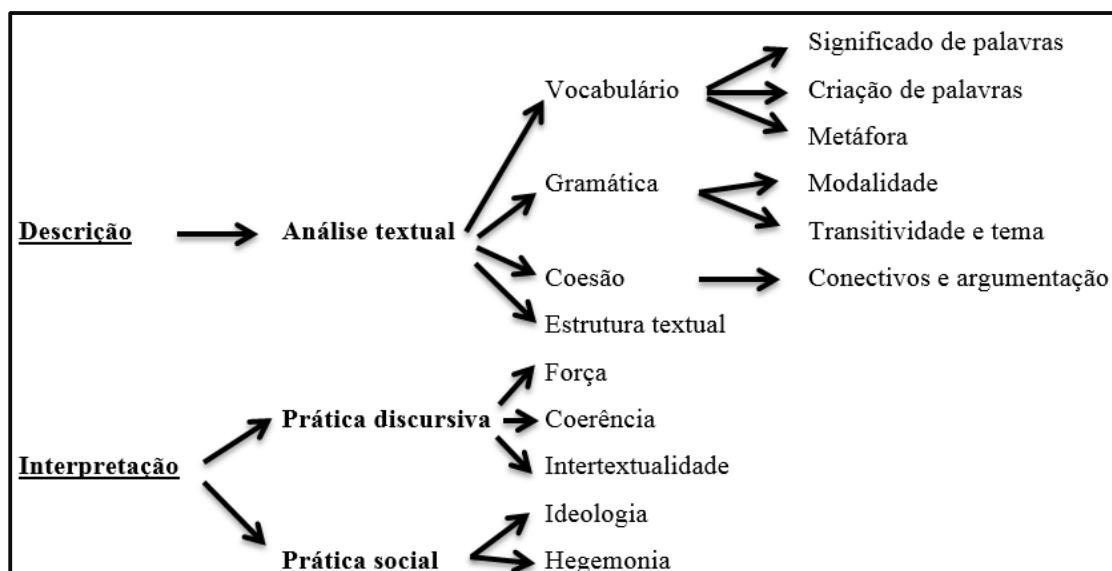
também de eventos individuais ou particulares e, portanto, deve ser analisada dialeticamente. Assim, os eventos estariam restringidos pelas convenções sociais ou estruturas, mas não são reproduções destas, o que indica a importância atribuída pelo autor para a perspectiva de transformação social presente nas práticas discursivas. Desta forma,

O foco de atenção na investigação da mudança discursiva deveria manter a alternância entre o evento discursivo e tais mudanças estruturais, porque não é possível avaliar a importância do primeiro para os processos mais amplos de mudança social sem considerar as últimas, da mesma forma que não é possível avaliar a contribuição do discurso para a mudança social sem considerar o primeiro. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 134).

Os conceitos de linguagem, poder e ideologia estão imbricados no corpo teórico e metodológico desenvolvido por Fairclough (1989, 2016), tendo em vista que o poder pode ser exercido de maneira coercitiva (por meio da violência física, por exemplo) ou consensual. Um dos mecanismos principais por meio do qual opera a ideologia é o consenso, obtido, muitas vezes, através dos discursos ou, mais precisamente, da sua opacidade, ou seja, da capacidade de se esconder os seus efeitos na reprodução da hegemonia.

Apesar de Fairclough (2016) ponderar que não há procedimento fixo para fazer análise de discurso e que ela pode ser abordada de acordo com a natureza da pesquisa e conforme a visão do pesquisador, elenca-se, na figura abaixo, um esquema que busca resumir alguns itens apresentados pelo autor e que contribuiriam para a condução da análise aqui proposta:

Figura 2 - Esquema norteador para Análise Crítica do Discurso



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Fairclough (2016).

Os itens acima apresentados, assim como outros com eles relacionados, serão mais detalhados no capítulo que analisa os Documentos Curriculares (capítulo 3), na medida em que sejam estabelecidas as relações e análises com os textos em questão.

Fairclough (2016) pontua que não há uma ordem específica para que se comece a análise do discurso, sendo comum que os pesquisadores iniciem a discussão sobre a prática social na qual se situam os discursos analisados, buscando compreender a sua matriz social, as ordens do discurso e os seus efeitos ideológicos e políticos, para, somente depois, desenvolver a análise textual ou a análise sobre a prática discursiva.

A análise sobre a matriz social do discurso objetiva verificar como este se posiciona em relação às estruturas e relações sociais hegemônicas, ou seja, se é orientado para sua reprodução ou transformação. A discussão sobre como o discurso analisado se relaciona com as ordens do discurso envolve a reflexão sobre como ele tende a reproduzir ou transformar este ordenamento. Nesta problematização, Fairclough (2016) aponta alguns conceitos que ajudam a compreender como os discursos são investidos ideologicamente, como a democratização, a comoditização e a tecnologização.

A democratização consiste na “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 258), envolvendo um maior acesso aos falantes de línguas consideradas não padronizadas, a eliminação de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder (relações médico-paciente; aluno-professor, por exemplo) e uma maior abertura democrática das relações de gênero em sua faceta discursiva. Existe a discussão, entretanto, se estes processos podem se converter em mudanças reais ou apenas superficiais e, ainda, se, ao se tornarem menos evidentes, os marcadores de assimetria de poder poderiam ser encobertos de maneira mais sutil ao invés de desaparecerem (FAIRCLOUGH, 2016).

A comoditização envolve o processo pelo qual instituições sociais são organizadas e definidas em termos de mecanismos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, ainda que seu propósito não se relacione com objetivos econômicos. Assim, setores ligados à educação, por exemplo, estariam absorvendo um vocabulário cada vez mais ligado à economia, em um processo que Fairclough (2016, p. 266) chama de “transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional”. Para o autor, exemplificando o caso da Grã-Bretanha, mas que poderia ser facilmente observado em outros locais, “a metáfora é mais do que um floreio retórico: é uma dimensão discursiva de uma

tentativa de reestruturar as práticas da educação sobre um modelo de mercado”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 266).

A tecnologização do discurso, já tratada aqui anteriormente, é exemplificada por Fairclough (2016) nos casos da entrevista, do ensino, do aconselhamento e da publicidade. Segundo o autor, na sociedade moderna, estes discursos têm assumido o caráter de técnicas transcontextuais, utilizadas para perseguir uma ampla variedade de estratégias, por meio da escolha premeditada de um vocabulário determinado.

A Análise Crítica do Discurso, assim, constitui-se enquanto campo teórico e metodologia que vai ao encontro da compreensão aqui traçada em torno de como se constituem as relações sociais ou, de maneira mais ampla, da visão de sociedade aqui defendida. Um dos exemplos desta aproximação está no entendimento de Fairclough (1989) sobre o Estado, tema discutido de maneira mais detalhada, a partir de outros autores, no primeiro capítulo desta tese. Ao tratar sobre como o poder está instalado na sociedade, o autor assume o Estado enquanto um elemento chave na manutenção da dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora.

A educação, assim como outras instituições sociais, assegura a continuidade desta dominação e, a ideologia operada nas instituições educativas, para Fairclough (1989), legitima as relações de poder existentes. Na análise do autor, na sociedade moderna, o controle social é praticado cada vez mais através do consenso e não da coerção (FAIRCLOUGH, 1989), através de, entre outros aspectos, uma “reestruturação das relações nos campos econômicos e não-econômicos, que compreende uma colonização massiva nestes realizadas por aqueles”. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314).

A compreensão de Fairclough (2010, 2012) sobre os discursos neoliberais é a de que estes orientam projetos políticos que visam remover os obstáculos à ordem econômica do neoliberalismo, aproximando-se, assim, do corpo teórico desenvolvido por Safatle (2021). Para Fairclough (2012), o discurso do neoliberalismo, ao apresentar as mudanças na economia global como inevitáveis e irresistíveis, em um “efeito gotejante” em diferentes textos e interações, utiliza cada vez mais um vocabulário que enfatiza o desejo dos agentes e representa estados afetivos, tornando pessoais questões originariamente sociais e dificultando a compreensão crítica dos problemas. Safatle (2021) corrobora essa argumentação ao pontuar que os conflitos e as contradições decorrentes deste contexto têm passado do campo social para o campo psíquico, o que torna ainda mais difícil a sua contestação.

Algumas características linguísticas são observadas por Fairclough (2012) nas representações que dominam esta nova ordem global, inclusive em textos educacionais. Para o autor,

Processos na nova economia são representados sem agentes sociais responsáveis, num presente dissociado do tempo e da história; e, no que se refere à modalização, as afirmações sobre a nova economia – frequentemente clichês bastante conhecidos – são representadas categoricamente como verdades desmodalizadas. Autoritariamente, há uma tendência de troca do *é* da economia para o *tem que ser* da política, e de deixar de lado o caso categoricamente para usar o *nós* em convocação a uma resposta. A nova realidade econômica é representada como universal, independentemente do lugar; uma série de evidências ou aparições da nova economia são representadas assindeticamente em listas. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 319, grifos do autor).

Analisando um discurso de Tony Blair, Fairclough (2012) observa o uso, por exemplo, de frases como “O mundo moderno foi varrido...”, sugerindo, neste caso, a ausência de agentes responsáveis por esta ação. O autor destaca, por outro lado, que, para a resolução destes problemas colocados como implacáveis e apresentados sem agentes responsáveis, constantemente aparecem presentes como agentes ativos “o comércio, o governo, o Departamento de Comércio e Indústria e especialmente *nós*” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 319, grifos do autor), em uma tentativa de legitimar as mudanças propostas e, ao mesmo tempo, legitimar este discurso para a população.

A compreensão sobre currículo aqui proposta, discutida no segundo capítulo, coaduna-se também com a proposta da Análise Crítica do Discurso, ao considerar que a seleção de conhecimentos considerados válidos ou mesmo o estabelecimento de uma base comum curricular não se dá de maneira neutra. A abordagem crítica sobre o currículo considera importante a compreensão, assim como a ACD, das relações de disputa por poder de diferentes grupos sociais, a partir de interesses e visões de mundo divergentes. Conforme postula Apple (2006), estiveram em jogo, desde a emergência dos estudos curriculares, diferentes interesses, inclusive aqueles voltados ao controle social.

Diante do quadro teórico e metodológico apresentado pela ACD, é importante salientar que a análise aqui proposta, apesar de ter como recorte os Documentos Curriculares do EM dos Estados da região Centro-Oeste e do DF, considera que a constituição destes se relaciona a outros diferentes tipos de texto ou outras convenções discursivas. Desta maneira, outros documentos, textos ou materiais que se relacionam com os Documentos Curriculares serão também objeto de análise, ainda que não seja aqui o objetivo central, como a BNCC-EM, a Lei

n. 13.415/2017 e materiais publicitários do governo federal e dos governos estaduais que envolvem o processo de implantação da reforma e a aprovação dos Documentos Curriculares pelos Estados.

Como forma de auxiliar o processo de análise textual, foi também utilizado o software *Nvivo* para localização e quantificação das palavras e expressões mais frequentes nos documentos, resultando na produção das chamadas ‘nuvens de palavras’¹³, e para a compreensão de suas relações e contextos em que aparecem.

O software *Nvivo* foi criado pela empresa Qualitative Solutions and Research Pty Ltd, a QSR International¹⁴, em 2006, a partir de uma versão integrada entre uma primeira versão deste e de outro aplicativo já em uso pela empresa. Desde então, já foram lançadas outras versões mais avançadas do aplicativo (LAGE, 2011).

O *Nvivo* é um dos softwares mais utilizados no meio acadêmico e tem sido adotado por diversos centros de pesquisas acadêmicos. Ele trabalha com o conceito de projeto, em que são desenvolvidas categorias de informações armazenadas em banco de dados. A estrutura dos projetos contempla os chamados “nós”, que podem integrar um conjunto de “árvore de nós”, formando categorias de informações, a depender dos objetivos da pesquisa (LAGE, 2011).

Importante considerar e pontuar, finalmente, que tanto a aprovação e homologação dos Documentos Curriculares quanto a própria análise aqui desenvolvida ocorreram em meio a pandemia de coronavírus¹⁵ que assolou o mundo. Diante de sua magnitude, inúmeros e variáveis foram os seus impactos no contexto político, social e econômico, assim como no campo educacional. Desta forma, o processo de aprovação e implementação dos novos currículos propostos para o EM também sofreu influência deste contexto pandêmico.

Ao atual momento histórico, assim, já configurado por dificuldades e problemas que há tempos impactam a sociedade brasileira, somaram-se as aflições de uma pandemia tratada de maneira irresponsável pelo governo que estava ora à frente do país. A educação foi mais uma das áreas terrivelmente afetadas. Ainda que estejamos, porém, diante de uma realidade que se apresenta tortuosa e difícil, ela precisa ser interpelada. A racionalidade que se apresenta, muitas

¹³ Figuras em formato de nuvens desenvolvidas pelo software, em que é possível destacar a quantidade das palavras mais utilizadas no texto, informando previamente a quantidade desejada.

¹⁴ Informações sobre o software estão disponíveis no site da empresa: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>. Acesso em: 19/6/2022.

¹⁵ A pandemia do coronavírus se iniciou entre o final do ano de 2019 e início de 2020, com casos de uma pneumonia até então desconhecida na China. Em 11 de março de 2020, foi declarada a situação pandêmica (disseminação geográfica) pela Organização Mundial de Saúde (OMS) da nova doença, a COVID-19. Segundo dados da OMS, mais de 6,3 milhões de pessoas perderam a vida para a doença até o dia 27 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---27-july-2022>. Acesso em: 28/7/2022.

vezes, como hegemônica e indiscutível precisa ser questionada, de maneira que possam ser construídas novas perspectivas, que contemplem a educação em uma perspectiva de busca por justiça histórica e social. Este questionamento é o que, aqui, se pretendeu.

A presente tese, assim, se organiza em três outros capítulos, além da introdução aqui apresentada e das considerações finais. O primeiro capítulo busca ponderar sobre a prática social que perpassa a instituição do contexto reformista nas políticas educacionais a partir da discussão sobre como o Estado tem se organizado a partir dos ideais neoliberais e, assim, contribuído para a formação e reprodução de uma racionalidade que busca instituir uma subjetividade que coadune com o neoliberalismo. Nesse sentido, discutem-se alguns aspectos sobre a formação do Estado liberal, sobre o período em que se convencionou chamar Estado de Bem-Estar Social e, mais recentemente, sobre o estabelecimento do neoliberalismo.

Em relação a este último período, discute-se como tem sido formada uma racionalidade que coaduna com os valores neoliberais e como esta racionalidade atravessa as políticas educacionais. A governamentalidade específica desenhada pelo neoliberalismo enquanto instrumento de subjetivação também é tema que perpassa o primeiro capítulo, com destaque para a questão da (in)visibilidade como um destes mecanismos.

O segundo capítulo discorre mais especificamente sobre as políticas educacionais do EM, com foco na lógica reformista atual e na instituição de uma Base Nacional Comum Curricular enquanto instrumentos de solidificação da hegemonia discursiva do neoliberalismo. Para alcançar essa discussão, são retomadas as políticas para o Ensino Médio colocadas em prática ao longo dos anos no Brasil, apontando para a lógica dual como uma das problematizações. De igual maneira e complementarmente, as práticas curriculares para o Ensino Médio também são discutidas como forma de contextualizar a instituição da BNCC-EM.

Finalmente, o último capítulo discute os Documentos Curriculares do Ensino Médio (DCEM) propostos pelos Estados da região Centro-Oeste e pelo DF, a partir da análise da prática discursiva e da análise textual, considerando as problematizações trazidas nos capítulos anteriores ou a prática social da qual são parte. Buscou-se, a princípio, trazer uma breve contextualização da região Centro-Oeste, dos Estados e do DF. Posteriormente, a prática discursiva abarca alguns aspectos sobre o processo de produção dos documentos, assim como a sua distribuição e consumo. Na análise textual, são discutidas as palavras e termos que aparecem com maior frequência nos documentos, buscando analisá-los na lógica da racionalidade neoliberal e na formação de uma subjetividade que com ela se coadune. Os

Itinerários Formativos também serão alvo de discussão, buscando questionar para quais caminhos apontam tais organizações.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se articular e sintetizar os achados da pesquisa, tendo por base os objetivos inicialmente delineados, bem como evidenciar os limites da análise e possíveis caminhos para o enfrentamento das problematizações levantadas. Por abarcar essencialmente a análise discursiva e documental, a pesquisa não traz apontamentos sobre como os Documentos Curriculares vêm sendo concretizados ou materializados nos diversos espaços escolares. A análise discursiva aqui apresentada buscou discutir aspectos que poderão, assim, servir de base para pesquisas que se proponham a investigar a sua materialidade.

CAPÍTULO I - NEOLIBERALISMO, ESTADO E GOVERNO DOS SUJEITOS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL

Os contextos em que os discursos são produzidos e veiculados dizem muito sobre as suas funções e intenções. Não é possível, assim, em uma análise que se pretenda crítica, analisar o uso de palavras, a organização textual ou outras estruturas gramaticais de um discurso sem que se estabeleça uma relação histórica e dialética com a conjuntura social, econômica ou cultural em que foi produzido.

Desta forma, na compreensão das práticas sociais e discursivas, a forma como o Estado se organiza e a maneira como é percebido pelos sujeitos, tanto no seu aspecto organizativo quanto no que se refere às funções que desempenha ou deveria desempenhar, é questão analítica importante. O Estado, enquanto estrutura que atravessa as práticas discursivas das políticas públicas, torna-se, assim, um campo importante de análise para a compreensão dos discursos produzidos e reproduzidos pelos sujeitos sociais.

Neste sentido, o presente capítulo busca contextualizar o modo como o Estado tem se organizado e como, a partir da eminência dos ideais neoliberais, tem contribuído para a formação e reprodução de uma racionalidade que impacta as políticas educacionais e busca instituir uma subjetividade que coadune com o neoliberalismo.

1.1 ESTADO LIBERAL, ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E ESTADO NEOLIBERAL: CONFIGURAÇÕES E CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A análise histórica dos diferentes mecanismos de formação do Estado remete, em geral, à necessidade de compreender suas diferentes concepções e modos de atuação, trazendo elementos, no presente, para a reflexão sobre o estabelecimento de perspectivas divergentes sobre como deveria ser sua organização, função, assim como sua atuação, tendo em vista a constituição e estruturação da sociedade, especialmente seu desenvolvimento econômico-social.

As análises sobre o Estado não têm origem na era moderna. Desde a Grécia antiga existe a preocupação sobre o Estado e os governos e suas relações com a sociedade. Em contraposição às explicações mágicas e religiosas da Idade Média, as concepções de Estado no pensamento moderno buscaram um conjunto de explicações para o fundamento de um Estado baseado em um direito natural, partindo do estudo da natureza humana (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Apenas no século XVII, entretanto, o Estado adquiri *persona* própria, separada do governante e de influências religiosas mais ostensivas, ascendendo sobre as demais instituições como um ente ou instituição política mais ampla. A demarcação das fronteiras territoriais torna-se possível através do fortalecimento e a extensão da burocracia estatal, facilitando a cobrança de impostos e a criação e manutenção de forças armadas como a encarnação do aparelho repressivo do Estado, único, a partir de então, dotado legalmente do poder coercitivo ou, conforme Weber, do monopólio legal da violência (PEREIRA, 2011).

Os chamados teóricos contratualistas, a exemplo de Hobbes, Locke e Rousseau, buscaram desenvolver, no processo de transição da sociedade para o modelo capitalista, a criação de um princípio de legitimação do poder político. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). No *Leviatã* de Hobbes, no século XVII, o Estado passa a ser encarado como uma instância artificial construída pela humanidade e separada do governante, marcando o início do reconhecimento liberal da divisão entre esferas pública e privada (PEREIRA, 2011).

Na perspectiva de Foucault sobre a formação do Estado, o liberalismo, já incorporado às questões econômicas, diferente daquele sobre o qual tratavam os contratualistas, se assenta em “um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso governar menos’”. (VEIGANETO, 1999, s/p).

O Estado chamado liberal teria emergido, assim, a partir dos ideais filosóficos e políticos dos contratualistas, como Locke, mas teria incorporado seu viés econômico a partir do século XVIII com Adam Smith e Stuart Mill (PAULANI, 2005 *apud* MIRANDA, 2020). Nesse sentido, há que se diferenciar o liberalismo enquanto corrente que se contrapõe ao Estado antes monárquico e o liberalismo econômico e social, que, utilizando-se dos pressupostos liberais, inserem elementos que estão voltados à defesa de uma determinada concepção de sociedade e de relações sociais e econômicas específicas e com ela condizentes.

Entre os dogmas do pensamento liberal estão, além da defesa de um direito natural, da liberdade de comércio e da propriedade privada, a premissa de um suposto equilíbrio do mercado. Outras perspectivas, como a socialista, questionam esses pressupostos, indicando que essa igualdade preconizada pelo liberalismo seria uma metafísica naturalista apenas fictícia (DARDOT; LAVAL, 2016).

O liberalismo, ainda que dominante no contexto da sociedade capitalista, encontrou questionamentos de outras correntes e perspectivas de compreensão sobre o Estado, além de também não ter se estabelecido como um corpo unificado, tendo que lidar, internamente, com

crises quanto à defesa de alguns de seus fundamentos. Nas perspectivas críticas ao liberalismo, como o neomarxismo e a sociologia política, a discussão do Estado adquire, assim, novas perspectivas (TORRES, 2008).

Considerado pai da visão crítica do Estado burguês, Marx criticava o Estado a partir da compreensão de que este não era a materialização da razão e nem organizava a sociedade, mas que esta explicava o surgimento daquele e a sua natureza. Ressaltava, assim, a constituição da sociedade burguesa como explicação da existência do Estado e o caráter alienante deste (PEREIRA, 2011).

Inúmeros outros teóricos marxistas continuaram a discussão de Marx sobre o Estado e a relação deste com a sociedade, diferenciando-se em alguns aspectos do corpo teórico desenvolvido pelo autor. O grego Nicos Poulantzas (1980 *apud* PEREIRA, 2011, p. 147), por exemplo, define o Estado a partir da compreensão de uma condensação de relações de forças identificada “como um bloco no poder ou como um pacto de dominação que exerce o seu domínio por meio de um aparato institucional (burocrático, jurídico, policial, ideológico) sobre a sociedade”.

Antônio Gramsci, outro pensador marxista, parte da compreensão do chamado Estado ampliado para trabalhar com categorias analíticas que não mais se reportavam ao uso do poder puro e simples, mas correspondiam ao consenso, à liderança intelectual e moral e à hegemonia/contra hegemonia. Para o autor, o Estado ampliado é formado pela sociedade civil, em que prevalecem relações ideológico-culturais e por meio das quais as classes exercem sua hegemonia de forma consensual, e pela sociedade política, em que o Estado exerce seu poder de coerção (PEREIRA, 2011).

A partir, então, da compreensão do corpo teórico desenvolvido por estes autores, Pereira (2011, p. 147) define o Estado como “uma instituição constituída e dividida por interesses diversos, tendo como principal tarefa administrar esses interesses, mas sem neutralidade”, a partir de uma relação de caráter dialético com a sociedade. Para a autora, a relação entre o Estado e a sociedade integra, dessa maneira, um processo histórico complexo e irreduzível a generalizações e padronizações, em que ambos estão implicados e se influenciam mutuamente.

Bourdieu, buscando integrar as tradições simbolizadas pelos chamados “pais fundadores” da sociologia, Marx, Durkheim e Weber, e ponderando os méritos e clichês inerentes a elas, desenvolve uma compreensão de Estado que busca explorar os domínios do simbólico (MICELI, 2014).

A compreensão sobre o Estado, para Bourdieu (1996), requer de antemão a consideração da existência de um pensamento de Estado, considerando que os sujeitos estão imersos nas categorias de pensamento produzidas e impostas por ele. As divisões e hierarquias sociais constituem-se em natureza pela ação do Estado e são instituídas, ao mesmo tempo, nas coisas e nos espíritos, conferindo as aparências do natural a um arbitrário cultural. Para o autor, o Estado se constitui, historicamente, assim, como monopólio da violência simbólica.

Entre a concepção liberal de Estado, em seu caráter de instituição de separação entre as esferas pública e privada e os contornos que vem assumindo mais recentemente, entretanto, muitas divergências podem ser apontadas. Neste sentido, a grande crise de 1929 implicou um colapso dos valores e instituições liberais, impelindo alguns setores a perceber a necessidade de novas formas de intervenção do Estado na economia. Emergem, assim, variadas formas de Estados sociais-democratas, como o denominado Estado de bem-estar social ou “liberalismo embutido” (HARVEY, 2008 *apud* MIRANDA, 2020).

Dardot e Laval (2016), utilizando um termo cunhado por Michel Foucault, observam que a crise do liberalismo é uma crise da *governamentalidade* liberal, ou seja, uma crise que apresenta o problema prático da intervenção política diante de questões econômicas e sociais novas que surgiram frente às mutações organizacionais do capitalismo e aos conflitos de classe que ameaçavam à propriedade privada.

A partir da defesa dos chamados reformistas sociais, ocorre, então, uma revisão dos dogmas liberais que, ainda que possa parecer “conciliar-se com as ideias socialistas sobre a direção da economia, forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38), tema a ser explorado com maiores detalhes adiante.

O Estado de bem-estar social ou *Welfare State* se desenvolve, assim, a partir de uma correspondência direta entre o desenvolvimento do capitalismo rumo à industrialização, a formação dos Estados nacionais e a transformação destes em democracia de massas, como um modelo estatal de intervenção que fortalece e expande o setor público, implantando e gerindo sistemas de proteção social (PEREIRA, 2011).

A instituição estatal deixou de ser simples “guardiã do quadro político, ou sustentadora do mecanismo produtivo (Estado liberal), para ser centro de regulação do processo de acumulação, da relação poupança-investimento que os instrumentos normais do mercado capitalista não conseguiam mais controlar”. (INGRAO *apud* PEREIRA, 2011, p. 35).

Pelo fato de o desenvolvimento do Estado de bem-estar social não ter ocorrido de maneira igual nos países, o momento em que surgiu não é preciso. Autores costumam identificar este momento nos planos bismarckianos de seguro social, na Alemanha, no movimento operário inglês pela diminuição da carga horária de trabalho ou no plano de governo do presidente americano Roosevelt (aplicado entre 1930 e 1940), o *New Deal*, para combater os efeitos da grande depressão de 1929, a partir de intervenções estatais defendidas pelo economista britânico John Maynard Keynes (PEREIRA, 2011).

Representando um pacto social entre o trabalho e o capital (TORRES, 2008), as políticas do Welfare State, assim como seu aparato institucional e suas justificações teóricas e ideológicas são parte integral do sistema capitalista, que deixou de ser liberal, nos anos 1940, por uma questão de sobrevivência, para ser temporariamente regulado (PEREIRA, 2011).

Neste período, em que o mundo vivia uma depressão econômica decorrente da crise de 1929, também conhecida como crise de superprodução, o desemprego massivo e o aumento da pobreza eram problemas a serem enfrentados pelos governos. O desenvolvimento do *Welfare State*, dessa forma, estava relacionado a demandas por maior igualdade e reconhecimento de direitos sociais e segurança econômica, com a instituição de seguro social obrigatório, leis de proteção do trabalho, salários mínimos e ampliação de serviços de saúde e educação, mas também atendia demandas do capital de se manter reciclado e preservado (PEREIRA, 2011).

Segundo Pereira (2011), o *Welfare State* guiou-se por três marcos: o receituário keynesiano de regulação econômica e social, inaugurado nos anos 1930; as postulações do Relatório Beveridge sobre a seguridade social, publicadas em 1942, e a formulação da teoria trifacetada da cidadania, de Thomas Marshall, nos fins dos anos 1940.

Keynes foi um importante economista inglês que, no decorrer dos anos de crise econômica pela qual passava o mundo na década de 1920, buscou uma explicação analítica para o desemprego e uma fundamentação teórica para a intervenção estatal como geradora da demanda para garantir níveis elevados de emprego. A publicação de “A teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, em 1936, estabeleceu uma grande controvérsia com outros economistas da época e, segundo Adroaldo Silva (1996):

A mensagem básica do livro está contida nas muitas vezes repetida proposição de que o sistema capitalista tem um caráter intrinsecamente instável. Ou seja, a operação da “mão invisível”, ao contrário do que ainda é sustentado por economistas de inclinação mais ortodoxa, não produz a harmonia apregoada entre o interesse egoístico dos agentes econômicos e o bem-estar global. Em busca de seu ganho máximo, o comportamento individual e racional dos agentes econômicos — produtores, consumidores e assalariados — pode gerar

crises a despeito do bom funcionamento das poderosas forças automáticas dos mercados livres. E essas crises advêm de insuficiências de demanda efetiva. Nisso se aproxima, dentre outros, de Marx; deste, no entanto, se afasta radicalmente quanto ao método de análise e quanto ao futuro do sistema capitalista. (SILVA, 1996, p. 11).

O pilar teórico keynesiano que informa a política econômica a partir de 1930, com uma atividade econômica estatal na geração de demanda efetiva, revigora o sistema capitalista e é decisiva na saída da depressão na economia. Nos Estados Unidos, maior economia capitalista do mundo, por exemplo, as compras de bens e serviços do Governo Federal passaram de 2,5%, em 1929, para 10% do Produto Nacional Bruto, em 1939 (SILVA, 1996).

Paulani (2006) destaca, porém, as transformações deste momento histórico em que se findam os ‘anos de ouro’ do capitalismo, durante os quais os Estados cresciam de maneira acelerada, puxados principalmente pela economia norte-americana, devido à ocorrência das crises do petróleo (1973 e 1979), das crises fiscais dos Estados e do retorno da inflação. A nova fase do capitalismo é marcada, ainda, pela exacerbação da valorização financeira e por um processo de centralização de capitais.

A autora explica a posição dos Estados Unidos neste contexto:

[...] o duplo papel que esse país tinha de desempenhar – de um lado, potência hegemônica e, de outro, detentor do monopólio da produção do meio de pagamento internacional – criava uma situação conflituosa e, no limite, insustentável, já que, no primeiro papel, os Estados Unidos tinham de estimular o crescimento interno e, com isso, a vitalidade do mundo capitalista, enquanto no segundo tinham de frear seu crescimento, para impedir que o dólar se fragilizasse. Em outras palavras, os Estados Unidos pagavam um preço pela manutenção da hegemonia de sua moeda, pois a relação nominalmente fixa entre ouro e dólar americano, que constituía a base do sistema concebido em Bretton Woods (por isso também conhecido por ‘padrão dólar-ouro’), retirava das autoridades americanas preciosos graus de liberdade na condução de sua política econômica. (PAULANI, 2006, p. 73).

A aceleração da inflação, o crescimento dos preços e os déficits comerciais fazem com que o presidente americano Richard Nixon rompa com o acordo Bretton Woods, desvinculando o dólar do ouro, o que, para Paulani (2006), contribui para o início do período de tumulto no sistema monetário internacional e, posteriormente, para a hegemonia do dólar na fase contemporânea capitalista.

Um acúmulo de capitais que buscavam valorização financeira levou a uma pressão crescente pela liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais.

O modo de regulação do capitalismo, que funcionara no período anterior, dos anos dourados, não se adequava mais a um regime de acumulação que funcionava agora sob o império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, ‘curtoprazista’ e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos. (PAULANI, 2006, p. 75).

A elevação dos juros, que favorecia os credores e a valorização financeira dos capitais, somada à crise que se prolongava, fizeram com que os empresários e governos endurecessem as relações com a classe trabalhadora. Para driblar a inflação e a crise, o controle dos gastos dos Estados era visto como essencial e o discurso keynesiano do período anterior já não servia mais. Os Estados, então, transformam seus modos de funcionamento e os fundamentos de sua intervenção são repensados a partir de uma nova lógica, uma lógica concorrencial que geraria maior eficiência e recuperação dos lucros (PAULANI, 2006).

Dardot e Laval (2016) apontam, assim, que a “crise do liberalismo” fez emergir dois tipos de resposta e conformação dos Estados e da sociedade, com discursos ao mesmo tempo teóricos e políticos que apontam para a forma e o sentido de intervenções estatais específicas e que produzem uma nova racionalidade. A primeira, chamada pelos autores de “novo liberalismo”, foi aquela proposta pelo Estado de Bem-Estar Social de Keynes, em que, ainda que proteja interesses coletivos em detrimento de interesses individuais, o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais.

A segunda resposta contra a crise liberal, que chega mais tarde, aparece, para os autores, como uma decantação do “novo liberalismo”, ou seja, do Estado de Bem-Estar Social, e como uma alternativa ao tipo de intervenção estatal antes empregada pelo reformismo social.

A atuação do Estado se modifica, assim, substancialmente, e esse é um ponto determinante para a análise de como as políticas atuais se desenham e para quais rumos caminham. Nesse sentido, para Paulani (2006)

[...] a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. (PAULANI, 2006, p. 79).

Uma nova racionalidade forma-se, então, como uma nova razão do mundo gerada no processo de luta ideológica estabelecida diante das críticas ao Estado de Bem-Estar que se manteve presente no momento de uma “grande virada”, ou seja, no período em que o

capitalismo, ao mesmo tempo em que se transformava, se apoiava nas políticas neoliberais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esta nova racionalidade se configura diante de uma transformação da percepção sobre a intervenção pública estatal e de uma concepção das relações econômicas fortemente centradas no princípio natural da concorrência. Neste contexto, o conjunto de valores defendido extrapola o campo econômico e invade o espaço dos discursos teóricos e sociais, trazendo, portanto, impactos em todos os âmbitos da sociedade e na concepção sobre os próprios sujeitos.

1.2 O ESTADO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO DE UMA NOVA RACIONALIDADE

O neoliberalismo costuma ter, erroneamente, segundo Dardot e Laval (2016), seu nascimento registrado na criação da Sociedade Mont-Pèlerin, na Suíça, em 1947, quando Hayek convoca os expoentes do pensamento conservador da época (como Mises, Karl Popper e Milton Friedman) para discutir estratégias de combate ao liberalismo social expresso nas ideias de Keynes materializadas, em grande parte, no estado de bem-estar social (PAULANI, 2006).

Anos antes, porém, em 1938, está o momento fundador do neoliberalismo, quando, em Paris, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco), ocorre o Colóquio Walter Lippmann, reunião em que foi lançada a tradução francesa do livro de Lippmann, tido como um manifesto para a reconstrução do liberalismo. A Sociedade Mont-Pèlerin, seria, assim, um prolongamento da iniciativa gestada no Colóquio.

No plano de defesa teórica neoliberal, dessa forma, o economista e pensador austríaco Friedrich Hayek teve fundamental importância. Em oposição às teorias neoclássicas, que concebem um equilíbrio natural do mercado, Hayek também defendia que o igualitarismo antes promovido pelo Estado do Bem-Estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, o que, como consequência, impediria a prosperidade de todos (PAULANI, 2006). Em sua obra clássica, “O Caminho da Servidão”, publicada originalmente em 1944, defende que os indivíduos estariam caminhando para a servidão¹⁶ ao se subjugarem a um controle centralizado da atividade econômica, que tenderia a produzir um totalitarismo muito próximo das variantes do comunismo ou do fascismo (HAYEK, 2010). O livro é uma espécie de manifesto do neoliberalismo, pois critica todas as formas de coletivismo, de intervenção estatal,

¹⁶ Hayek (2010) informa que o título de sua obra faz referência aos constantes apontamentos de Tocqueville, em *Democracy in America*, sobre uma nova servidão a que os indivíduos estariam submetidos diante do moderno estado previdenciário.

ao mesmo tempo em que defende a sociedade de livre mercado e a livre ação dos indivíduos no mercado como algo natural a ser preservado.

Tendo ensinado em Viena até 1931, Hayek assume, posteriormente, uma cadeira na Escola de Economia de Londres e passa a fazer parte da comunidade intelectual inglesa, tornando-se um dos principais teóricos no combate às teorias defendidas pelos reformistas sociais e por Keynes (PAULANI, 2006).

Como parte de um grupo de teóricos austro-americanos, que tem outros defensores, como Ludwig von Mises, Hayek advoga a superioridade da economia de mercado e a exaltação do papel do interesse individual no funcionamento do capitalismo. O mercado, neste contexto, não é mais aquele em que prevaleciam as relações de troca, mas é concebido como um processo de autoformação do sujeito econômico, em que empreender, a partir de um plano individual de ação, faz parte de um processo de auto-governo (DARDOT; LAVAL, 2016).

A concepção de sujeito e de como devem ser estabelecidas as relações sociais mudam drasticamente a partir dessas defesas, assim como as instituições e o Estado. Não se trata, dessa maneira, de mudanças meramente econômicas, mas de novas formas de se relacionar com os outros, em sociedade, e consigo mesmo.

O quadro geral do neoliberalismo, entretanto, foi esboçado antes mesmo de Hayek e do lançamento de sua principal obra, em 1944. Dardot e Laval (2016) apontam que, mesmo antes dele, Herbert Spencer, ainda no final do século XIX, reagia violentamente ao intervencionismo econômico e social, introduzindo a questão da primazia da concorrência nas relações sociais como um tema que ficaria marcado como característica do neoliberalismo. O spencerismo, segundo os autores, propõe um naturalismo extremo que marca, então, o contexto neoliberal, ainda que muitos autores referenciados a esta doutrina não façam referência a Spencer ou mesmo tenham críticas a ele.

Passa-se, assim, de um modelo de pensamento liberal referenciado na divisão do trabalho e na especialização para um modelo de seleção, em que a concorrência passa a ser natural e, inclusive, uma necessidade vital. Dardot e Laval (2016) esclarecem essa passagem, importante para a compreensão da lógica hoje amplamente estabelecida pela ordem neoliberal:

No primeiro modelo, que encontramos de forma exemplar em Smith e Ricardo, mas é muito anterior a eles, a livre troca favorece a especialização das atividades, a divisão das tarefas nas oficinas, assim como a orientação da produção nacional. [...] A consequência primeira desse modelo comercial e mercantil é que, pelo aumento geral da produtividade média que decorre da especialização, todo mundo ganha na troca. Essa não é uma lógica eliminatória do pior dos sujeitos econômicos, mas uma lógica de

complementaridade que melhora a eficácia e o bem-estar do pior dos produtores. [...] No segundo modelo, ao contrário, nada garante que aquele que participa da grande luta da seleção natural irá sobreviver, apesar de seus esforços, de sua boa vontade, de suas capacidades. [...] A concorrência [...] é a lei implacável da vida e o mecanismo de progresso por eliminação dos mais fracos. [...] o evolucionismo spenceriano conclui bruscamente que o progresso da sociedade e, mais amplamente, da humanidade supõe a destruição de alguns de seus componentes. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

A defesa desta nova racionalidade esteve presente também em “empreendedores ideológicos”, conforme destacado por Dardot e Laval (2016). Segundo os autores, George Stigler e Milton Friedman não foram apenas economistas de renome, mas se engajaram na militância declarada a favor da livre empresa contra todos os que defendiam a intervenção reformadora do Estado. Friedman e Stigler fizeram parte, assim, de uma teorização no contexto de uma luta ideológica que preconizava que:

[...] se as massas não pensam [...] cabe aos círculos estritos dos intelectuais travar frontalmente o combate contra todas as formas de progressivismo e reforma social, germe do totalitarismo. [...] Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. **A cultura da empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola**, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151, grifos meus).

Friedman teve uma grande produção teórica através da publicação de livros e artigos e na divulgação em massa de suas ideias em diferentes meios de comunicação, tendo sido o único economista de sua época a estampar a capa da revista Time Magazine, em 1969. Um novo tipo de disciplina neoliberal era por ele defendido, em que a situação de mercado é tomada pelos indivíduos como realidade única e sobre a qual eles teriam a “obrigação de escolha” diante dos recursos que possuem (DARDOT; LAVAL, 2016).

A “liberdade de escolher”, que para Friedman resume todas as qualidades que se tem o direito de esperar do capitalismo concorrencial, é uma das principais missões do Estado. É tarefa sua não apenas reforçar a concorrência nos mercados existentes, mas também criar concorrência onde ela ainda não existe. Isso porque o capitalismo é o único sistema capaz de proteger a liberdade individual em todos os domínios, em particular no político. Trata-se, portanto, de introduzir dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, para conseguir que os indivíduos se tornem ativos,

empreendedores, “protagonistas de suas escolhas”, “arrojados”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 223-224).

A partir desta concepção, Friedman foi um dos pioneiros em inserir no campo educacional a construção desta situação de mercado, propondo, na tentativa de resgatar o setor público de educação nos Estados Unidos, nos anos 1950, a implantação do sistema de concorrência entre instituições escolares baseado no “cheque-educação” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa nova racionalidade neoliberal, muitas vezes nomeada de ideário, norma, ordem ou mesmo “desordem neoliberal” (GENTILI, 2008), manifesta-se, assim, através de discursos econômicos, mas também sociais e educacionais e é importante atentar-se para essa capilaridade, de modo que possam ser criticamente compreendidas as suas consequências.

No plano financeiro, assiste-se a uma diferenciada expansão financeira do capital, entendida por Chesnais como a “mundialização do capital” e por Harvey como um “novo imperialismo”. Esse contexto é parte de uma fase específica do processo de internacionalização e valorização do capital no contexto da crise, em que a queda das taxas de lucro produz uma disponibilização do capital na esfera da circulação sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

A desregulamentação do mercado, a reestruturação da indústria fordista em um processo de flexibilização industrial e dos direitos trabalhistas, a reforma do Estado a partir das orientações neoliberais e a recondução das relações sociais para uma “liberalização” foram processos orientados, então, a partir da reunião entre organismos de financiamento internacional (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governos latino-americanos. O intuito desta reunião, realizada em novembro de 1989 e conhecida como Consenso de Washington, era avaliar as reformas econômicas da América Latina e estabelecer a eles recomendações em dez áreas, conforme apontam Montaña e Duriguetto (2011):

[...] 1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juros de mercado, 5) regime cambial de mercado, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8) privatização, 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 211).

Anos mais tarde, em 1993, um grupo de especialistas, dentre os quais Bresser Pereira, ministro da Fazenda no Governo de José Sarney, de abril a dezembro de 1987, e, posteriormente, da Administração e Reforma do Estado na gestão de Fernando Henrique Cardoso, de janeiro de 1995 a dezembro de 1998, reúne-se também em Washington para discutir um plano de ajustamento das economias periféricas, dirigida à estabilização macroeconômica, às reformas estruturais e a retomada dos investimentos e do crescimento econômico (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

A difusão do discurso neoliberal, entretanto, ocorria já desde o governo de Fernando Collor (1990-1992), com a defesa da redução do tamanho do Estado, do controle de gastos públicos e da abertura da economia, tomando força, por meio de um incremento nos processos de privatização e da transformação no sistema previdenciário, no primeiro mandato (1995-1998) do governo de Fernando Henrique Cardoso (PAULANI, 2006).

A dilapidação dos recursos do Estado e a sua diminuição diante de tais processos não implicam, entretanto, em uma ausência ou em uma maior fraqueza estatal. Conforme diversos autores apontam (DARDOT; LAVAL, 2016; PAULANI, 2006; GENTILI, 2008), o Estado atua como um fator importante na garantia desta “desordem neoliberal” (GENTILI, 2008), operacionalizando novas formas de intervenção para afiançar a violência exercida pelo mercado.

A transnacionalização do capital aparece como outro lado da sua mundialização: grupos e empresas multinacionais exploram oportunidades lucrativas em diferentes regiões do planeta, buscando a redução de custos através da supressão/enfraquecimento dos direitos trabalhistas e um forte subsídio, direto ou indireto, do Estado (PAULANI, 2006).

Este conjunto de estratégias do neoliberalismo proposto para a economia forma, em sua defesa, uma racionalidade neoliberal que atravessa a forma de atuação do Estado e da própria sociedade, “estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Neste sentido, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) têm chamado atenção em suas pesquisas sobre o contexto da “naturalização do possível”, em que a população brasileira, por ter iniciado mais tardiamente (pós-ditadura) o processo de reivindicação de direitos sociais, acaba por aceitar políticas focalizadas e nem sempre oferecidas pelo poder público.

Em discussão sobre o neoliberalismo no contexto sul-americano, Miranda (2020) destaca que, em países como Argentina e Brasil, o neoliberalismo tem se consolidado a partir do fim de governos neodesenvolvimentistas de centro-esquerda e da ascensão de setores de

direita que, encontrando dificuldades de imposição de medidas neoliberais, tem como reação o estabelecimento de um neoconservadorismo autoritário, colocando em risco a própria democracia liberal.

Gentili (2008) aponta também um novo padrão de intervenção estatal de caráter mais autoritário e antidemocrático, a partir do combate de defensores do neoliberalismo e do conservadorismo que questionam a forma histórica anterior do Estado de Bem-Estar Social. Para o autor, discursos hegemônicos ocultam, porém, este novo padrão do Estado:

[...] para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer-se do “bem-estar” que caracterizava aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico. (GENTILI, 2008, p. 223).

Apple e Oliver (2008) analisam este novo momento do neoliberalismo a partir da discussão do fortalecimento de uma nova direita. Os autores defendem que existe “uma íntima relação entre a forma como o Estado está estruturado e age e a formação de movimentos e identidades sociais”. (APPLE; OLIVER, 2008, p. 258).

Pessoas que inicialmente possuem um conjunto de convicções conservadoras e religiosas e preocupações fáticas com a situação econômica, segundo Apple e Oliver (2008), constituem-se em grupos de direita e se juntam a outros grupos menos moderados, em função das interações que o Estado permite que sejam com ele estabelecidas ou das “posições-de-sujeito” tornadas por ele disponíveis.

Os autores argumentam que os grupos de direita se formam, muitas vezes, em face de um descrédito em relação à atuação do Estado diante dos medos e condições reais do cotidiano de pessoas que apresentam uma compreensão mais conservadora das relações sociais ou do papel da educação:

[...] as políticas direitistas são feitas, muitas vezes, de compromissos tanto entre a direita e outros grupos quanto entre as várias tendências dentro da aliança conservadora. Assim, os grupos religiosos fundamentalistas, os populistas, os autoritários, os neoliberais, os neoconservadores e uma fração particular da nova classe média encontraram, todos, um lugar sob o guarda-chuva ideológico fornecido pelas amplas tendências de direita. (APPLE; OLIVER, 2008, p. 259).

Laval (2021), baseado em Dewey, propõe como saída a esse neoliberalismo conservador, propostas ofensivas de democracia radical, no plano social, econômico e ecológico, que devem ser consideradas no contexto da irracionalidade total do capitalismo que

cada vez mais traz graves aumentos nos níveis de desigualdade social. As instituições, para Laval (2021), precisam agir de outros modos e, para isso, é preciso pensar não apenas em resistência, mas em instrumentos que possibilitem a mudança. A revolução, assim, para ele, não se trata de pensar em “barricadas”, mas de uma revolução educativa, no sentido da construção de uma democracia social, ecológica e cosmopolítica.

A educação, para Laval (2021), sempre foi questionada quanto às questões que envolvem técnicas pedagógicas. O problema central, porém, deve ser a reflexão sobre as razões ou os sentidos em se educar. O neoliberalismo prega que seu sentido último é a economia, ou seja, que a razão de se educar é o retorno de investimento, numa lógica de empreendedorismo ou da educação como mercadoria e investimento em capital humano, uma visão utilitarista e economicista da educação. Nessa perspectiva neoliberal, a educação reforça o individualismo, o ideal de liberdade econômica, a meritocracia, o cálculo econômico, a formação por competências, a educação financeira, dentre outras.

Há que se fazer, para Laval (2021), uma ruptura com esse modo de pensar utilitarista e economicista na educação e com as medidas e dispositivos que estão neste contexto da escola neoliberal. Ainda que não seja somente através da educação que a revolução deva se fazer presente, ela deve se converter em espaço estratégico para a insubmissão das subjetividades ao neoliberalismo.

1.3 NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS PONDERAÇÕES

As políticas públicas estatais estão intrinsicamente ligadas à forma que o Estado assume diante das disputas entre diferentes grupos em determinado momento histórico e também à maneira com que a sociedade percebe e reconhece tanto o contexto destas disputas quanto o próprio Estado em suas ações.

No período atual, em que o Estado assume uma feição neoliberal e, no caso brasileiro, neoconservadora¹⁷, as políticas públicas serão atravessadas por esta racionalidade. Daí, então, a importância de se refletir sobre como elas são formuladas e implementadas e, nestes processos, a quais interesses buscam atender. Na análise das políticas educacionais no Estado neoliberal, Torres (2008) destaca a importância da reflexão sobre as teorias do Estado:

¹⁷ Referimo-nos, no caso brasileiro, ao período iniciado, sobretudo, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, de extrema direita.

[...] não somente porque as definições de quais são os problemas educacionais e suas soluções dependem em grande parte das teorias do Estado que justificam (e subjazem) ao diagnóstico e à solução, como também porque as novas modalidades de ação estatal, muitas vezes definidas como Estado neoliberal, refletem uma mudança significativa na lógica da ação pública [...]. (TORRES, 2008, p. 105).

A “estratégia neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016) vem incidindo fortemente sobre o planejamento e a execução das políticas públicas. O campo da educação é um dos que mais sofrem esta influência, considerando que os defensores do neoliberalismo enfaticamente defendem que a escola é um dos principais espaços para se desenvolver nos sujeitos uma cultura e um autogoverno empresariais, conforme apontaram Dardot e Laval (2016), em relação à Friedman, por exemplo.

Muito se discute sobre a lógica neoliberal que envolve a defesa dos valores de qualidade e eficácia (GENTILI, 2008; CHARLOT, 2013) e muitas confusões podem ser feitas, pelo senso comum, em relação a esta problematização. Ao questionar estes valores, não se pretende, é importante frisar, negar a sua importância em qualquer contexto de ação humana, ou seja, é necessário e desejável exigir qualidade e eficácia nos serviços educacionais ou em outros campos da sociedade (CHARLOT, 2013). Entretanto, estes valores, no contexto neoliberal, estão revestidos de significados próprios e alinhados a esse ideário.

Charlot (2013) aponta que é necessário questionar o que se entende por eficácia e qualidade e quais devem ser os critérios para avaliá-las. A escola, ao assumir estes valores na sua organização, passa a ser interpelada e avaliada repetidamente, o que pode interferir no seu próprio funcionamento e na identidade dos seus profissionais. Para o autor,

O assunto é definir aquela eficácia, essa qualidade e determinar quais são os problemas a serem resolvidos. Qual o critério da qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo? [...] Infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para **justificar a generalização da concorrência** já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Em adendo, ao falar da qualidade da escola, **esqueceu-se o problema da desigualdade social** face à escola e dentro da escola. Neste caso, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam, sim, lógicas neoliberais. (CHARLOT, 2013, p. 46, grifos meus).

Este Estado neoliberal, então, busca soluções para o enfrentamento dos problemas gerados pelo capitalismo que passam por ações muito específicas na agenda das políticas

educacionais e que apontam para a tentativa de naturalização da concorrência entre os sujeitos para ocultar a inexistência de espaços de trabalho digno para todos.

A desigualdade econômica, social e cultural é desconsiderada enquanto fator determinante no acesso, na permanência e no sucesso escolar dos estudantes, já que quando se atribui à escola o peso de ofertar qualidade e promover eficácia nos processos educativos, é através destes critérios que serão avaliadas a aprendizagem dos alunos e as instituições educativas.

O impacto da racionalidade neoliberal pode ser também observado, conforme Miranda (2020), ao tratar mais especificamente do contexto brasileiro do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (2019-2022), nos processos de mercantilização e privatização do campo público, assim como nas tentativas de controle ideológico destas instituições. A autora ressalta que é preciso:

[...] compreender que estão amalgamadas ações, como o corte orçamentário das universidades públicas, a medida provisória que impõe restrições à eleição de reitores e os reiterados ataques verbais de autoridades à universidade - de que ela seria um antro de decadência e depravação conduzido pela esquerda. Essas e tantas outras medidas estão concatenadas à produção das condições de privatização do público, direta ou indiretamente, e ao controle ideológico e doutrinário, objetivos que importam aos interesses de acumulação e de reprodução das classes dominantes brasileiras que, é preciso ressaltar, reproduzem-se e se perpetuam sem jamais terem deixado de sustentar - com o necessário aporte de violência - seu preconceito de classe, seu racismo, sua intolerância para com qualquer forma de pensamento político que não resulte na confirmação imediata de seus interesses. (MIRANDA, 2020, p. 695).

Conforme aponta Charlot (2013), vários outros fenômenos expressam a progressão do neoliberalismo na educação. Alguns Estados americanos, por exemplo, seguindo o modelo proposto por Friedman, nos anos 1950, deixaram de financiar diretamente as escolas e vêm adotando o dispositivo de *vouchers* no sistema educacional, em que os pais recebem um valor específico para o pagamento das instituições escolares, públicas ou privadas. Outra medida adotada tem sido a contratação de empresas de gerenciamento das escolas públicas, com a justificativa de melhorar a sua eficácia.

No Brasil, também se observam iniciativas como estas, justificadas por deficiências no atendimento do setor público e que acabam por beneficiar o setor privado da educação, como na Medida Provisória (MP) 1061, de 9 de agosto de 2021, em que são instituídos o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil. Objetivando “ampliar a oferta do atendimento das crianças em creches”, a MP propõe que, em caso de “inexistência de vaga na rede pública

ou privada conveniada”, seja concedido um auxílio financeiro para o “acesso da criança, em tempo integral ou parcial, a creches, regulamentadas ou autorizadas, que ofertem educação infantil”, a partir de um termo de adesão a ser operacionalizado com estabelecimentos educacionais, inclusive privados (BRASIL, 2021).

O Estado, desta maneira, recua cada vez mais na atuação direta das políticas públicas e, diante da justificativa de escassez de recursos financeiros, diminui mais ainda o investimento em áreas como a educação pública. Neste contexto de exaltação dos valores privados e empresariais em detrimento do público, em que imperam ideais neoliberais de naturalização da concorrência e do enfraquecimento do sentido de coletividade, e de um concomitante sucateamento das instituições escolares, a educação pública é questionada e, ao mesmo tempo, vilipendiada.

Neste processo, os professores, funcionários públicos, são também colocados sob avaliação constante e, a partir da defesa de valores conservadores, têm suas ações cada vez mais controladas e vigiadas, o que pode ser observado nas defesas de projetos como a “escola sem partido”¹⁸, na contestação do ensino das chamadas “ideologias de gênero”¹⁹, na proliferação de escolas militares ou militarizadas²⁰ e no estabelecimento de bases comuns curriculares que trazem a descrição de competências e habilidades que os professores devem promover nos estudantes.

É importante destacar como este atravessamento neoliberal nas políticas educacionais passa, conforme apontam Dardot e Laval (2016), por concepções de mundo e de relações sociais voltadas à desconfiança dos agentes públicos e a crença de que dispositivos de controle poderiam minimizar os efeitos negativos de suas condutas. A reestruturação da ação pública, dessa forma, parte desta hipótese que considera o funcionário público como um “ator egoísta e racional” que responde à lógica da defesa permanente de interesses individuais:

¹⁸ Escola sem Partido é, segundo sua própria denominação (disponível no site www.escolasempartido.org em 29/9/2021), “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31), entretanto, coloca aspas no “sem” inscrito na denominação do grupo, defendendo que “[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia”.

¹⁹ A ideologia de gênero é, segundo Junqueira (2018), um sintagma que emergiu diante de um cenário político-discursivo em que diferentes grupos (religiosos, conservadores, políticos) engajaram-se na elaboração de uma retórica antigênero. Para o autor, “na esteira desse processo, a cena pública de dezenas de países tem sido ocupada por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral”. (JUNQUEIRA, 2018, p. 449).

²⁰ Para mais informações sobre estes processos, ver Alves e Toschi (2019).

[...] O postulado da conduta inerentemente interesseira dos agentes públicos leva à reforma dos meios de controlá-los e guiá-los. Essa vigilância, que tomou o aspecto concreto e difuso de uma avaliação contábil de todos os atos dos agentes públicos e dos usuários, é o princípio implícito da reforma do setor público que é apresentada como a única possível. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 300).

Para que estas mudanças na concepção e nas ações do Estado a partir da instauração da racionalidade neoliberal surtam efeito, um novo vocabulário, advindo do mundo empresarial, passa também a ser utilizado. Assim, fala-se em governança do Estado a partir da concepção de uma governança de empresa:

Da mesma forma que os gerentes das empresas foram postos sob a vigilância dos acionistas no âmbito da *corporate governance* predominantemente financeira, os dirigentes dos Estados foram colocados pelas mesmas razões sob o controle da comunidade financeira internacional, de organismos de *expertise* e de agências de classificação de riscos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276, grifos dos autores).

A condução das políticas estatais é controlada, dessa maneira, por instâncias supragovernamentais e privadas e, neste contexto, as ações públicas passam a ser caracterizadas, conforme Dardot e Laval (2016), por uma nova hibridização, em que o Estado não se retira, mas assume códigos, normas e padrões do setor privado.

As reformas na condução das políticas educacionais estão imbricadas neste contexto de transformação do Estado e de suas ações, em uma valoração negativa dos funcionários e usuários do setor público e na homogeneização ideológica promovida, entre outros mecanismos, pelo uso de um vocabulário de origem empresarial, com vistas à promoção de consenso aos valores neoliberais.

A reforma do EM, colocada em prática inicialmente via Medida Provisória (MP n. 746, de 2016) e promulgada através da Lei n. 13.415, em 2017, é um exemplo de direcionamento de política educacional voltada ao ideário neoliberal, como diversos autores vêm apontando (FERRETI; SILVA, 2017; FERREIRA, 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017) e que será discutida, mais especificamente, no capítulo posterior. Cabe, neste momento, entretanto, apontar como esta política está ancorada neste conjunto de preceitos e normas ligadas às políticas reformistas neoliberais.

Dardot e Laval (2016, p. 312) apontam, neste sentido, que a “reforma da administração pública é parte da globalização das formas da arte de governar”, em que “os mesmos métodos são preconizados, e o mesmo léxico uniforme é empregado”. Essa similitude entre métodos e

sentidos colocados em ação no campo educacional em diferentes regiões e países é apontada também por Gentili (2008), que observa a construção de uma nova ordem cultural como mecanismo de geração de consenso em relação à concretização das políticas neoliberais no campo educacional. A despolitização da educação é conseguida, assim, através da sua transformação em mercadoria.

É neste contexto de busca por consenso que se pode compreender a implantação de uma reforma no EM que, teoricamente, para ser efetivada, precisaria do aporte de mais recursos financeiros, ser aprovada no ano posterior a uma Emenda Constitucional (EC n. 95, de 2016) que estabelece o teto de gastos, ou seja, limites no investimento público para os 20 anos subsequentes.

Estratégias discursivas são, então, largamente utilizadas para ocultar as razões e objetivos das políticas reformistas e uma delas é a que envolve a articulação do universo educacional com o universo do trabalho. No contexto neoliberal, tanto a educação quanto o trabalho não são vistos como direitos e há a redução da relação educação-trabalho para a fórmula “educação para o emprego” (GENTILI, 2008), em que a desigualdade e a competição entre os sujeitos são tidas como inevitáveis e, dessa maneira, naturalizadas e legitimadas.

A concepção sobre os fins a que se deve destinar a educação escolar passa, desta forma, por visões de mundo e de sociedade correspondentes. Assim, Paro (1999) critica a centralidade em que a escola é colocada na preparação para o trabalho, em uma relação que coloca na economia as razões de sua importância. O autor enfatiza, diferentemente, que a ela deve ser priorizada a função de contribuir com a atualização histórico-cultural dos cidadãos.

Considerando, ainda, que o acesso ao emprego, nas políticas neoliberais, é regulável pelas leis do mercado, é aceito como natural haver uma parte da população desempregada. O direito à propriedade, tido como um dos fatores que regulam o mercado, atua de maneira a naturalizar o fato de que alguns grupos terão acesso a uma educação diferenciada, com maior qualidade, e, portanto, maiores chances de empregos qualificados. A possibilidade que alguns tenham acesso à educação de qualidade, mas, ainda assim, não tenham acesso a estes empregos também se torna aceitável, conforme aponta Gentili (2008):

A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confiar cingidamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas. [...] A restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado

que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização. (GENTILI, 2008, p. 234).

Paro (1999) também denuncia a falácia que atribui à falta de escolarização das pessoas a dificuldade em acessar o mercado de trabalho:

A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação) bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola. (PARO, 1999, p. 111).

Essa relação estabelecida entre educação e trabalho muda não apenas as representações sobre o trabalho e sobre as funções a que a escola deve priorizar, mas também, conforme aponta Charlot (2013), leva a questionamentos em relação aos métodos educacionais empregados. Nesse processo em que o Estado diminui sua atuação nas políticas sociais e em que a educação pública e seus profissionais são colocados sob suspeita, abre-se espaço para a entrada do setor privado que, ao ser considerado parâmetro de qualidade e eficácia, tem buscado, cada vez mais, apropriar-se dos fundos públicos no campo educacional.

Assim, tem-se assistido cada vez com mais frequência a atuação de institutos e fundações ligadas a grandes corporações ou bancos privados junto a diversos entes estatais, em que são formadas parcerias com intenções nem sempre declaradas. O “aniquilamento da escola pública”, no contexto regressivo neoliberal, é colocado em prática pela atuação de escolas cooperativas, sistemas escolares de empresas, fundações e institutos ligados a grandes conglomerados privados.

O questionamento dos métodos pedagógicos induz, ainda, a questionamentos em relação ao conhecimento que deve ser priorizado e, neste sentido, ocorrem as propostas de mudanças curriculares. As bases nacionais comuns são, então, instituídas, com a promessa de que o conhecimento que procuram instituir estará em maior sintonia com as exigências do mundo contemporâneo (e, conseqüentemente, com o sistema capitalista neoliberal).

A instituição de bases curriculares, a ser discutida com maior aprofundamento no capítulo posterior, quando feitas em um contexto de reforma neoliberal no ensino público, ocorre de maneira impositiva e, portanto, com pouca participação da sociedade na sua discussão. Assim, novamente, são abertos espaços para que fundações e empresas privadas proponham capacitação dos profissionais, assim como o fornecimento de materiais didáticos, em uma clara intenção de apropriação dos vultosos recursos públicos da área da educação.

Todas estas contradições colocadas sobre as políticas educacionais no neoliberalismo, assim como sobre as demais políticas conduzidas pelo Estado convertido a esta racionalidade, precisam ser ocultas por discursos que apontam a inevitabilidade do capitalismo e a consequente necessidade de conversão à lógica do capital. Neste sentido, o neoliberalismo precisa, então, operar para a construção de novos modos de subjetivação e para a instauração de uma subjetividade neoliberal.

1.4 A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL COMO INSTRUMENTO DE SUBJETIVAÇÃO

Assim como Dardot e Laval (2016), Pablo Gentili (2008) relaciona a consolidação do neoliberalismo como uma expressão histórica em que, diante das contradições em que se assenta e perpetua, necessita do consentimento dos sujeitos para se manter como racionalidade incontestável. O neoliberalismo se exerce, assim, para o autor, como

[...] uma nova ordem cultural voltada para a geração de **novas formas de consenso** que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas [...] o que não implica em outra coisa que a construção de uma nova desordem. (GENTILI, 2008, p. 223, grifos meus).

Para que estas novas formas de consenso sejam, então, construídas, de forma a manter a racionalidade neoliberal como a única considerada possível, a formação de um novo sujeito é requerida. O neoliberalismo, assim, implica a formação de novas subjetividades²¹ ou novos modos de subjetivação e esta relação tem sido um dos principais aspectos investigados neste campo de estudos, através de vertentes como a foucaultiana, por autores como Rose, Lemke, Brown e Dardot e Laval (SILVA *et al*, 2021).

²¹ São amplos e diversos os estudos e discussões que envolvem o conceito da subjetividade, tanto no campo da psicologia como em outros campos, como o filosófico ou o social. Para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura de Crochik (1998) e Prado Filho e Martins (2007).

Neste sentido, a partir de uma análise ancorada na perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (1999) alerta que, no neoliberalismo, “o jogo jogado a nível da população não se engendraria nem, muito menos, subsistiria se não estivesse se dando, ao mesmo tempo, o jogo jogado a nível do indivíduo”. (VEIGA-NETO, 1999, s/p).

Ao “diagonalizar a atualidade pela história” (EWALD; FONTANA, 2008, p. XVIII), Foucault é referência constante na análise empreendida por Dardot e Laval (2016) ao tratar da discussão sobre o tema da subjetividade, principalmente quando relacionada aos dispositivos de disciplina e controle que operam na sociedade.

Os conceitos de saber, controle, disciplina e, principalmente, de poder estão em operação quando se trata, através de Foucault, de tentar explicar como a subjetividade é forjada e como esta se relaciona com o sistema de governo dos sujeitos. A discussão sobre a formação da subjetividade está, assim, estritamente relacionada com o conceito de governamentalidade, enquanto parte de uma análise filosófica da política desenvolvida por Foucault (MOTTA, 2006).

Na reflexão sobre como o poder opera em relação aos atos que submetem os sujeitos ao governo ou ao modo como se governa, Foucault aborda a passagem do modelo monárquico ao sistema das comunidades laicas, em que a figura do rei deixa de ser associada ao divino e, então, técnicas e métodos disciplinares se ampliam e penetram a sociedade, tomando a forma geral, já no século XIX, do contato sinóptico poder político-corpo individual (MOTTA, 2006).

É importante salientar que a análise em termos de poder, para Foucault (1988),

[...] não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Trazendo esta discussão sobre o poder para a esfera do campo mais subjetivo do que a sua objetificação na disciplina física dos corpos, através dos castigos corporais, Foucault (1988, p. 88) explica que “um homem acorrentado e espancado é submetido à força que se exerce sobre ele” e não ao poder.

A relação entre o conhecimento ou o saber deve também ser considerada na constituição deste poder sobre o qual fala Foucault. O conceito de governamentalidade, assim, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de um saber sobre a população, tornado possível com a instituição do Estado liberal.

A discussão sobre governamentalidade, feita diretamente por Foucault (2006) em uma de suas aulas no *Collège de France*, em 1978, analisa, principalmente através de dois processos históricos, a ordenação dos Estados territoriais e, depois, a Reforma e a Contrarreforma, a problemática do governo. Retomando ‘O príncipe’, de Maquiavel, bem como as obras que a contestaram ou a legitimaram, Foucault (2006) discorre sobre do que se trata, afinal, o governo e como ele é exercido.

Para o autor, a arte de governar encontra entre os séculos XVI e XVII uma primeira cristalização, quando se organiza em torno do tema da razão do Estado, em oposição às ideias do divino e das leis naturais. A questão estava, à época, em encontrar no próprio Estado e na sua administração as razões e os modos de governo, excluindo-se, neste contexto, explicações mágicas e divinas relacionadas ao ato de governar prevalentes no período anterior.

No século XVIII, a expansão demográfica e a emergência do problema da população causam uma mudança em relação à arte de governo: a economia se recentra em um nível de realidade que se denomina hoje de “econômico”, através do desenvolvimento da ciência do governo; e, ao mesmo tempo, “o problema do governo pôde, enfim, ser pensado, refletido e calculado fora do quadro jurídico da soberania”. (FOUCAULT, 2006, p. 298).

Neste contexto, um saber do governo passa a se constituir em associação ao saber de todos os processos e estatísticas que envolvem a população e a arte de governar se institui como uma ciência política:

[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diferentes elementos da riqueza, apareceu um novo sujeito: a população. É ao captar essa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território, a riqueza, que se constituirá uma ciência que chamamos de “economia política” e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo, que será a intervenção no campo da economia e da população. (FOUCAULT, 2006, p. 300).

Esta nova arte de governar, para Foucault (2006), entretanto, não elimina o problema da soberania, mas o torna ainda mais agudo. A soberania sobre o território é deslocada para uma soberania sobre a população e o olhar do soberano é introjetado em cada sujeito, ao mesmo tempo em que é apagado através de um duplo deslocamento da disciplinaridade: do âmbito

religioso para o civil e da perspectiva do indivíduo para a perspectiva da população (VEIGA-NETO, 1999). A disciplina torna-se, assim, ainda mais importante e valorizada (FOUCAULT, 2006).

A figura triangular da soberania-disciplina-gestão governamental apontada por Foucault (2006), serve para alertar que não há abandono de uma determinada forma de sociedade em detrimento de outra, mas a sua interligação através de relações históricas profundas como parte da história da própria governamentalidade.

É importante destacar, então, como Foucault (2006) compreende o conceito de governamentalidade, abrangendo três aspectos:

Por “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2006, p. 303, grifos do autor).

Alfredo Veiga-Neto (1999) aponta que o conceito de governamentalidade de Foucault problematiza não mais o governante, mas o Estado, entendido prioritariamente através da explicação de sua razão ou das táticas de governo, ou seja, de uma racionalidade governamental que faz da população seu principal objeto.

Assim, entre as táticas surgidas no contexto da nova lógica neoliberal, está a maximização da liberdade individual, que, junto à exacerbação do individualismo, são corolários da passagem do “governo da sociedade” para o “governo dos sujeitos”, em que estes possuiriam naturalmente a faculdade de escolher o melhor para si, anterior a qualquer determinação social (VEIGA-NETO, 1999).

Assim como sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e experto (supostamente sabedor do que lhe convém). [...] É dessa combinação inextrincável entre sujeição e expertise que vem **a ilusão de que cada um é capaz de dirigir**

ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica. Ela não decorre de uma suposta artimanha da lógica neoliberal, mas sim da própria ambivalência que a liberdade assume no neoliberalismo. (VEIGA-NETO, 1999, s/p, grifos meus).

É interessante, assim, observar a relação estabelecida entre as categorias de liberdade e escolha. No contexto do neoliberalismo, estes dois conceitos são de extrema importância e merecem uma análise minuciosa e é nesta tarefa que se debruçam Silva *et al* (2021) ao discutir as matrizes psicológicas da episteme neoliberal presentes nos discursos que trazem, por exemplo, as noções de liberdade e de escolha.

Os discursos e práticas de socialização constituem-se em modos de subjetivação, ou seja, em mecanismos de transformação do ser humano em sujeito. No contexto neoliberal, os modos de subjetivação inscritos, explicitamente ou não, em textos diversos ou de fundamentação teórica, em enunciados prescritivos de cunho moral, “definem como os sujeitos conhecem, pensam, sentem, sonham e se relacionam socialmente, e podem ser definidos como matrizes psicológicas de episteme neoliberal”. (SILVA *et al*, 2021, p. 78).

Partindo da consideração do neoliberalismo enquanto esta “matriz de produção de discursos que atravessa diferentes dimensões da cultura” (SILVA *et al*, 2021, p. 77), sob o prisma de uma episteme que envolve também as relações de poder e, portanto, uma dimensão política, Silva *et al* (2021) abordam os tratamentos do conceito de liberdade por alguns autores ligados à tradição neoliberal, como Hayek e Friedman.

Os autores apontam uma degradação neoliberal do conceito de liberdade empreendida por estes teóricos do neoliberalismo, que, além de o terem definido de maneira obscura, preconizavam a liberdade plena para os detentores de propriedade, enquanto a restringia para os que apelavam aos direitos democráticos na tentativa de defesa contra aqueles.

A defesa neoliberal da liberdade seria, então, a de uma liberdade negativa, definida como a ausência de interferência ou coerção. Diferentemente, a liberdade positiva requereria mais do que uma ausência, mas a possibilidade do exercício da autonomia e da autorrealização, em que o desejo do indivíduo é considerado (BERLIN *apud* SILVA *et al*, 2021).

Para Silva *et al* (2021), Hayek aborda a noção de liberdade como sinônimo de liberdade individual, justificando que uma liberdade coletiva conduziria a experiências totalitárias. Desta forma, perspectivas coletivistas imbricadas em padrões de justiça social tenderiam a ser arbitrárias e contrárias à liberdade individual. Para Silva *et al* (2021),

Nesse esquema cultural, a liberdade individual de alguns se reduz a vender a força de trabalho a ser explorada por capitalistas, cujas diferentes formas de usurpar a produção da mais-valia não têm limites. Aos intelectuais, defensores de tal liberdade, resta o benefício da cegueira em relação ao sofrimento de parcelas cada vez mais volumosas de seres humanos. (SILVA *et al*, 2021, p. 91).

Outra importante discussão sobre a noção de liberdade no neoliberalismo é a empreendida por Gary Becker, pensador neoliberal orientado por Friedman e vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1992, que amplia a análise microeconômica incorporando questões relacionadas à conduta humana. A abordagem de Becker se baseia na assunção de que o “comportamento humano é totalmente passível de ser apreendido pela abordagem sólida e implacável da economia convencional”. (SILVA *et al*, 2021, p. 107).

Becker assume uma noção opaca de sujeito, em que este aparece como “autorreferenciado”, ou seja, sem uma referência ao “outro”. Neste sentido, a noção de ‘escolha’ aparece como central em sua análise, comandada pelo individualismo metodológico e pelo positivismo. Assim, para Silva *et al* (2021), a análise de Becker assume que os sujeitos escolhem a todo o instante e a escolha acaba por significar o próprio sujeito. “São as suas escolhas que definem quem você é” seria, assim, o *slogan* do método de Becker.

Assumindo também uma estabilidade de preferências nas escolhas, mesmo de pessoas de diferentes grupos sociais e econômicos, Becker traduz, em seus pressupostos, uma psicologia implícita que confirma a inexistência de uma meta-escolha e, assim, delega ao mercado o papel de único promotor de mudanças.

A natureza revelada por esta abordagem econômica, sustentada pela máxima liberal conhecida por “TINA”: *There is no alternative*, tem como efeitos políticos o monopólio de uma visão de sujeito que exerce uma forma individualizada e silenciosa de poder e que “concebe uma forma específica de alienação [...] que encobre a submissão passiva do sujeito ‘ao conjunto de escolhas possíveis’ e à inescapabilidade de se produzir nessas escolhas”, pois “o controle desse ‘conjunto de escolhas possíveis’ jamais está à mão dos sujeitos supostamente livres”. (SILVA *et al*, 2021, p. 115).

O empreendedorismo aparece, neste contexto de autonomia de escolha, como modo do governo de si e parte, também, deste conjunto de táticas da estratégia neoliberal, que visa “à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Esta estratégia, no entanto, não está inscrita, para Dardot e Laval (2016), em um projeto formalmente elaborado ou em termos de um “complô”, mas é parte de práticas que se

multiplicam e se generalizam até formarem uma racionalidade única, o que também não implica dizer que não haja interesses de diferentes grupos em sua manutenção.

O neoliberalismo, dessa forma, não provocou apenas mudanças no funcionamento do Estado. A norma neoliberal implicou e continua a implicar uma remodelação da subjetividade ou a construção de uma “subjetivação contábil e financeira” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31) e uma mudança profunda na “forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Os indivíduos são, assim, instados a conceber a si mesmos como uma empresa, imersos em valores, tornados positivos, ligados à competitividade generalizada e ao autogoverno.

Para Dardot e Laval (2016), a legitimação da norma neoliberal exigiu, desta maneira, não apenas a conversão dos espíritos, mas também uma mudança comportamental a partir de técnicas e dispositivos de disciplina. Finalmente, a instauração desta racionalidade geral se impôs “como único quadro de inteligibilidade da conduta humana”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193).

O neoliberalismo, dessa maneira, de acordo com Safatle, Dunker e Silva Junior (2021), utiliza-se de categorias morais e psicológicas em seu discurso como pressupostos silenciosos da ação econômica. Nessa esteira, a noção de liberdade utilizada no contexto neoliberal é pouco discutida e acaba por ser reduzida à questão relacionada ao livre exercício da propriedade, despolitizando a sociedade e criminalizando seus conflitos.

Para os autores, o neoliberalismo, portanto, “é uma forma de gestão psíquica, de produção de figuras da subjetividade com seus padrões de ação e, principalmente, de sofrimento”. (SAFATLE; DUNKER; SILVA JUNIOR, 2021, p. 10). A hegemonia atual da depressão, o apagamento das neuroses e a exploração de fármacos na potencialização de performances são exemplos, para os autores, da reconstrução das estruturas categoriais clínicas na engenharia neoliberal de administração do sofrimento.

Safatle (2018), ao discutir o conceito de patologia social, faz interessantes reflexões sobre a compreensão das sociedades enquanto sistemas de produção e gestão de patologias e, em maior dimensão, de reprodução social de afetos. Segundo o autor,

Socializamos sujeitos, entre outras coisas, ao fazer com que eles internalizem modos de inscrever seus sofrimentos, seus “desvios” e descontentamentos em quadros clínicos socialmente reconhecidos. Não se socializa apenas levando sujeitos a internalizarem disposições normativas positivas, mas principalmente ao lhes fornecer uma *gramática social do sofrimento* [...] Não se socializa apenas através da enunciação da regra, mas principalmente através da gestão das margens. (SAFATLE, 2018, p. 9, grifos do autor).

Baseando-se em Adorno e Horkheimer, Safatle (2018) fala sobre a natureza dos vínculos sociais no fascismo, que estaria inscrita não apenas em categorias econômicas, sociológicas e políticas, mas também no quadro clínico ligado ao eixo paranoia-esquizofrenia. Para o autor, assim como no fascismo, tendências de segregação inerentes às democracias ocidentais

[...] precisariam mobilizar também **categorias psicológicas** para dar conta da maneira como experiências políticas podem gerir estruturas psíquicas e se enraizar em dimensões nas quais as ações não são motivadas apenas por cálculos de maximização de interesses ou de crença política, mas também por circuitos inconscientes de afeto. (SAFATLE, 2018, p. 27, grifos meus).

Dessa maneira, as formas com que os sujeitos interiorizam o contexto social e reproduzem socialmente estes afetos são também engendradas pelos discursos que os circundam, inclusive pelos discursos médicos e psicológicos que enquadram o “normal” e os desvios. As expectativas sociais em relação aos modos de agir e de sentir dos sujeitos direcionam estes afetos e, portanto, classificam o que pode ser considerado normal ou desviante.

Nesse sentido, Dunker *et al* (2021), tratando da psicologia neoliberal brasileira, falam sobre a mutação do sofrimento no trabalho ocorrida nas últimas décadas no Brasil. Para os autores, a Constituição Federal de 1988 expressava um liberalismo que representava a proteção ou a limitação do sofrimento do trabalhador. O neoliberalismo, diferentemente, define-se pela gestão desse sofrimento, baseado na sua administração controlada:

A psicologia da gestão neoliberal do sofrimento envolve cultivar a sobriedade de um *monge executivo*, capaz de distanciamento e desafetação calculada, mas também a disciplina das *sete leis espirituais do sucesso*. Enquanto a depressão emergia como narrativa hegemônica de sofrimento, a mania confundia-se com o perfil desejável para a liderança e o autoempreendimento de si. (DUNKER *et al*, 2021, p. 247-248, grifos do autor).

Dunker *et al* (2021, p. 251) advertem, entretanto, que esse discurso neoliberal, que ressoa em obras de autores brasileiros como Augusto Cury, é persuasivo porque “funciona como uma verdadeira introdução rápida ao discurso da gestão para uma população que se entende crescentemente como de empreendedores”. Para os autores, cria-se

[...] o efeito de que é possível começar do zero, com um **novo vocabulário**, cuja graça é a combinação entre significantes intrincados e noções intuitivamente simples. Cria-se assim um efeito de inteligência e inclusão no leitor. Sua mensagem vai ao essencial para integrar alguém ao universo de produção e consumo neoliberal: module as intensidades de emoção, feche as janelas para o que é desprazeroso e abra as que geram satisfação. Torne-se um

líder de si mesmo, alguém que é o verdadeiro senhor e soberano de sua vida. As síndromes propostas, do pensamento acelerado e da existência exteriorizada, simplesmente descrevem as duas gramáticas básicas do sofrimento neoliberal, combinando o empuxo ao aumento de desempenho com hipersocialização. (DUNKER *et al*, 2021, p. 251, grifos meus).

O mal-estar e o sofrimento decorrentes da ordem neoliberal são camuflados, portanto, por um discurso que busca a sua própria gestão. O sujeito abandonado pelo Estado, pelas políticas públicas e pela coletividade, é, agora, adjetivado e incentivado a ser “empreendedor” ou “protagonista”; o desgaste cotidiano diante das barreiras impostas pela ordem capitalista é renomeado para resiliência e os conceitos de liberdade e de direito são também ressignificados. Nesse contexto, altera-se não somente a noção de sujeito e das relações sociais, mas a própria noção e compreensão sobre o Estado e sobre suas funções.

A hegemonia neoliberal prescinde, dessa forma, para além do uso das categorias morais e psicológicas dos seus discursos, de um Estado que governe os homens direcionando-os para os ideais originariamente econômicos de livre-iniciativa, empreendedorismo e competitividade. O Estado se fez, então, “coprodutor voluntário das normas de competitividade, à custa de todas as considerações de salvaguarda das condições mínimas de bem-estar, saúde e educação da população”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

Para se naturalizar e se impor como modelo legítimo, a par de todos os efeitos nocivos que causa cada vez de maneira mais acentuada, o neoliberalismo necessita promover, dessa forma, “intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais”, mas também, especialmente, “na estrutura psíquica dos indivíduos”. (SAFATLE, 2021, p. 24-25).

A governamentalidade neoliberal implica, então, não apenas em mecanismos e estratégias do Estado direcionadas a população, mas em técnicas e dispositivos que produza subjetividades direcionadas aos valores que busca promover. Torna-se necessário adequar os sujeitos a estes valores para que, resignadamente, aceitem as políticas desenvolvidas pelo Estado neoliberal e os consequentes efeitos perversos que incidem sobre a maioria da população.

Safatle (2021) discute, nesse sentido, uma “economia moral” ligada à gestão neoliberal do sofrimento psíquico. O autor aponta que, paulatinamente, tornou-se cada vez mais comum o uso de um vocabulário ligado a psicologia e a questões de ordem moral no campo da economia. Termos como “austeridade”, utilizados para fazer referência às políticas a serem adotadas pelos Estados, explicitavam, assim, a mobilização de valores morais para justificar as intervenções sociais e econômicas. Atualmente, para o autor, esse uso tem sido de outra ordem,

pois as ações econômicas e a paralisação da crítica têm ocorrido por meio de uma mobilização massiva destes discursos.

[...] o império da economia é solidário da transformação do campo social em um campo indexado por algo que poderíamos chamar de “economia moral”, com consequências maiores não exatamente para os modos de produção e circulação de riqueza, mas para a eliminação violenta da esfera do político enquanto espaço efetivo de deliberação e decisão, com a redução da crítica à condição de patologia. Uma eliminação que [...] tem consequências maiores para os modos de sujeição psíquica e sofrimento social. (SAFATLE, 2021, p. 20, grifos do autor).

Para Safatle (2021), a explicitação da economia por meio do uso de uma psicologia moral é utilizada para que os valores do neoliberalismo possam se sustentar através do bloqueio do conflito relacionado à regulação da vida social. O aprofundamento deste processo exige, assim, para o autor:

[...] uma destituição completa da gramática do conflito e da contradição objetiva. Ou seja, tratava-se de **passar do social ao psíquico** e levar sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance [...]. Para tanto, seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica, que uma subjetividade própria a um esportista preocupado com performances se generalizasse, e para isso a mobilização de processos de internalização disciplinar de pressupostos morais era fundamental. Por isso, as modalidades neoliberais de intervenção deveriam se dar em dois níveis, a saber, no nível social e no nível psíquico. (SAFATLE, 2021, p. 25, grifos meus).

Uma determinada concepção sobre como os sujeitos se constituem e sobre como se dão as relações em sociedade são assim determinantes para a fundação da ordem neoliberal. O sujeito é colocado como central na resolução das crises sociais e econômicas geradas pelo capitalismo e considerado como movido por seus próprios interesses pessoais e pela sua satisfação individual. A teoria do capital humano, associada principalmente a Escola de Chicago, e a teoria utilitarista são exemplos de explicações centradas no indivíduo que constroem articulações de uma visão sobre os sujeitos que antecipam a emergência do neoliberalismo como psicologia moral (FRANCO *et al*, 2021).

Essa maneira de conceber os sujeitos, assim como suas ações no mundo parte de uma determinada compreensão de mundo, ou seja, de como é pensada a vida em sociedade, as relações entre as pessoas e entre estas e as estruturas sociais. O que está em jogo, assim, é a

percepção sobre como os sujeitos se inserem ou devem se inserir em sociedade, que valores devem calcar suas relações, além da própria concepção de indivíduo e formação de sujeito.

A relação entre o individual e o coletivo é colocada, na perspectiva neoliberal, sob uma ótica que privilegia o indivíduo dissociado da coletividade. As consequências deste processo serão sentidas, entretanto, não apenas no nível coletivo, em sociedade, mas também sobre os próprios sujeitos, individualmente. Ao conceber a ação humana como voltada a interesses individuais, em uma lógica de concorrência, hierarquia e egoísmo, eles são ajustados “plenamente a uma concepção centrada nas escolhas individuais do agente que investe, compra e vende”. (FRANCO *et al*, 2021, p. 56).

Quando internaliza e se submete a lei da valorização do capital, o indivíduo passa a exigir de si mesmo os valores associados ao sucesso no mercado. Franco *et al* (2021, p. 48) apontam que “essa subjetividade ilusoriamente inflada provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, angústia associada ao fracasso e autoculpabilização”, trazendo em seu corolário a depressão.

Para além desta questão que pode ser vivenciada a nível coletivo, individualmente, há que se considerar que os sujeitos se inserem em contextos sociais múltiplos e desiguais, com diferentes níveis de acesso ao capital econômico, cultural e social, e, portanto, o impacto dessa subjetivação neoliberal pode ser diferentemente sentido por alguns grupos sociais.

Não é simples a compreensão sobre como as relações de força ou estratégias de poder operam na maneira como a sociedade se organiza e na forma como as pessoas se movimentam em seu interior. Entretanto, esta complexidade é proporcional à forma com que se cristalizam as concepções de mundo e de sociedade que vão sendo formadas, generalizadas, naturalizadas e tornadas legítimas entre as pessoas. Não há como simplificar a explicação de processos que são gestados e se mantêm através de movimentos e conexões históricas complexas.

Igualmente importante e complexa é a discussão sobre como a visibilidade dos sujeitos tem sido cada vez mais requerida no contexto do neoliberalismo. Esta análise está intrinsecamente ligada à como as sociedades têm se organizado e requerido modos de subjetivação que vão ao encontro da governamentalidade neoliberal.

1.4.1 A (in)visibilidade enquanto mecanismo de subjetivação neoliberal

Norbert Elias (1994) e Claudine Haroche (2013) discutem como o desenvolvimento das sociedades de controle está relacionado com o modo como os sujeitos têm lidado com a questão da visibilidade e do uso das imagens. Não faria mais sentido explicar as questões

contemporâneas somente através da ideia de sociedade disciplinar, já que as pessoas estariam, sem muitas vezes se darem conta, movidas por um fluxo intenso e contínuo, se enredando em espaços de controle de si.

Desta maneira, em consonância com a estratégia neoliberal que impele o sujeito para um governo de si, através da busca por empreender em um contexto de competição constante com outros e consigo mesmo, a forma como a questão da visibilidade/invisibilidade de si mesmo e do uso das imagens vem atravessando os sujeitos impacta também a constituição de sua subjetividade.

Haroche (2013) destaca, assim, que uma condição fundamentalmente sensorial²² tem contribuído, nas sociedades contemporâneas, para a injunção do que chama de uma ‘visibilidade contínua’. Uma nova ideia de humano tem se formado, neste contexto, vinculada ao caráter intrusivo e ilimitado das tecnologias, em que tenderia a desaparecer o espaço interior ou íntimo de cada um.

A questão da visibilidade é discutida por Nicole Aubert (2013) através da relação das categorias espaço e tempo: a sociedade, antes com muito tempo e pouco espaço, teria se transformado em uma sociedade com pouco tempo e com espaço amplificado. A sofisticação dos meios de transporte e das tecnologias de informação e comunicação possibilitou, para a autora, que as pessoas pudessem acessar diferentes espaços em um tempo cada vez menor. Da mesma forma, o advento do mercado financeiro contribuiu para a vivência do tempo ‘instantâneo’, o imediatismo e o reinado da urgência. As categorias de espaço e tempo, neste sentido, se modificaram e impactaram as formas de subjetivação dos indivíduos:

Esse indivíduo se tornou um *homem-instante*, que vive no ritmo do instante presente, passando de um desejo a outro num saltitar e numa impaciência crônicos, que são a expressão de uma incapacidade de se inscrever não apenas no menor projeto, mas igualmente numa continuidade qualquer de si. [...] Por terem perdido a esperança da vida eterna após a morte, por passarem a acreditar apenas no que é visível, tangível, demonstrável, comprovado, que os homens seriam tomados por um frenesi de ações, de alegria, de uma espécie de urgência na ação e na realização de seus desejos. [...] como se fosse preciso se apressar para inscrever numa eternidade de si mesmo no âmbito da vida terrestre. (AUBERT, 2013, p. 116-117, grifos da autora).

Entre as formas que assume esta inscrição na categoria da eternidade, a autora ressalta a busca pela juventude eterna, manifestada nas tentativas de modificação do corpo à imagem

²² Vale destacar que, para a autora, o princípio da separação entre interioridade e mundo exterior colocado por Elias (1994) não perdura com a mesma nitidez nas sociedades contemporâneas, já que a imposição da visibilidade conduz a uma deslegitimação da invisibilidade, podendo se constituir em uma forma de controle social.

do desejo. Nesse sentido, tem-se assistido cada vez mais a utilização de aplicativos para mudanças nas imagens dos corpos e faces, até mesmo em gravações em tempo real²³.

Outra manifestação relacionada a esta tentativa de alcançar uma eternidade repatriada no campo da vida terrestre é a busca intensa pela visibilidade de si, segundo Aubert (2013), a mais característica da época contemporânea²⁴. Nesta busca, o olhar externo adquire uma importância fundamental: ‘ser visto’ ou ‘ser percebido’ é existir. Nesse sentido, o espaço para atingir esta visibilidade intensa se amplifica em redes sociais virtuais cada vez em maior quantidade.

Haroche (2013) aponta a dependência dos sujeitos diante das pressões por esta visibilidade e problematiza, também, o lado oculto desta configuração: a *invisibilidade proibida*, manifestada por um empobrecimento do espaço mental dos sujeitos. Para a autora, este estatuto contemporâneo da invisibilidade diz respeito tanto aos indivíduos quanto às instituições e, apesar de pouco discernível à primeira vista, muda a forma como os sujeitos se formam e como poderão constituir suas subjetividades, a partir de um imperativo de visibilidade intensa que coloca em xeque a possibilidade da escuta e a importância da palavra.

Utilizando a parábola das estátuas pensantes, que enxergam e refletem sobre o que as circundam, mas não podem movimentar-se, Elias (1994) enfatiza que, nas sociedades mais recentes, a relação dos indivíduos com o mundo exterior tem se exercido muito mais através dos sentidos da visão e da audição, em detrimento de necessária e importante movimentação real em direção ao ‘outro’.

Subjacente a esta postura, cultivou-se a ideia de dualidade entre corpo e mente, assim como de que haveria um “mundo interno” ou uma consciência interna no ser humano, relacionada com “a autopercepção de pessoas a cuja conduta um grau relativamente alto de cerceamento foi imposto pela natureza da vida social [...]”. (ELIAS, 1994, p. 98).

O discurso “científico”, embora tenha assumido facetas ora mais empiricistas, racionalistas, sensorialistas ou positivistas, manteve a postura fundamental de reificação da figura humana em que se supõe uma entidade interna isolada do mundo exterior (a psique, a mente) capaz de atingir o conhecimento através dos órgãos sensoriais (ELIAS, 1994).

A discussão sobre a visibilidade e o uso de imagens e de tecnologias relacionado ao contexto escolar é feito por Sibília (2012b), que aponta que o fluxo contínuo e incessante das

²³ Aplicativos utilizados em redes sociais que identificam as faces nos vídeos em tempo real e acrescentam maquiagem, aumentam ou diminuem partes do corpo ou adicionam acessórios, como cílios postiços, por exemplo.

²⁴ Uma terceira manifestação dessa busca pela eternidade estaria, segundo a autora, num processo de ‘intensificação’ dos sujeitos, como na tentativa de superação de limites internos (nos esportes radicais, por exemplo).

imagens e das palavras ligado ao uso intrusivo das tecnologias não consegue ser condensado em diálogo ou em pensamento, afetando, inclusive, a comunicação entre estudantes e professores nas escolas. Nos dias atuais, para a autora, “a estimulação é abundante mas escasseia a capacidade de incorporar esses estímulos, que deslizam sem se assentarem na subjetividade por meio da consciência”. (SIBILIA, 2012b, p. 90-91).

Paula Sibília (2012) chama atenção para o modo muitas vezes antiquado como as escolas ainda tratam a questão do uso de aparelhos eletrônicos dentro de seus muros. Para a autora, ainda que as instituições escolares proíbam ou cerceiem o uso de celulares, tablets ou similares, os estudantes buscam escapar dessa lógica de controle. A autora ressalta, porém, que estas tecnologias são mais resultado da mudança na forma em que o controle tem se exercido na sociedade do que causa do seu exercício, ou seja, a forma como as pessoas têm se utilizado destas ferramentas é já uma expressão de novas formas, mais sutis (porque aparecem como uma decisão ‘livre’ e ‘consentida’), de controle social:

[...] exercemos essas práticas com devoção cotidiana, o tempo todo, porque queremos e porque isso nos agrada. As crianças e os mais jovens parecem apreciá-lo especialmente, motivo pelo qual se dedicam a tais atividades a todo momento e em qualquer lugar. Muitas vezes o fazem, inclusive, driblando as eventuais proibições das hierarquias escolares; aliás, costumam recorrer a essas conexões para sobreviver à chatice que implica ter que passar boa parte de seus dias encerrados nas salas de aula, mas desesperadamente *desconectados* que disciplinadamente *confinados*. (SIBILIA, 2012, p. 177, grifos da autora).

Diversas práticas pedagógicas tentam atualizar a instituição escolar, que por não funcionar mais na perspectiva de um controle disciplinar como nos séculos anteriores, buscariam uma atração dos estudantes ao processo pedagógico, incorporando, por exemplo, a diversão e o lúdico na aprendizagem. Assim, é vital, para Sibília (2012b), resistir a este fluxo mediante estratégias de fixação, um compromisso que as escolas deveriam assumir, mesmo que esta seja uma tarefa difícil nos tempos atuais.

Referenciado em Foucault, Fairclough (2016, p. 82) destaca que “a visibilidade constante, por um lado, conserva o indivíduo assujeitado e, por outro, permite aos indivíduos serem tratados e organizados como objetos”. A questão que se coloca, assim, é em que medida é possível escapar deste emaranhado de dispositivos e táticas neoliberais que buscam controlar e governar os sujeitos, atingindo diretamente a formação de suas subjetividades.

Não há resposta simples, assim como não é simples a compreensão sobre estes processos. Entretanto, alguns caminhos podem ser considerados, como o que aponta Norbert

Elias (1994) quando indica a necessidade de uma crítica da autoconsciência e de uma revisão das formas de autopercepção e percepção do outro. Para o autor, é preciso escapar de uma “certeza ilusória”, pois “enquanto formos incapazes de fazê-lo, estaremos correndo o risco de deparar com dificuldades insuperáveis na resolução de questões práticas e teóricas, tanto na ação quanto no pensamento”. (ELIAS, 1994, p. 81).

Elias (1994) destaca como a construção do pensamento cartesiano, no século XVII, esteve alicerçada em um contexto²⁵ em que as explicações de cunho religioso perderam a sua condição de evidência ou o seu domínio completo, na medida em que se abria espaço para uma crescente busca pela reflexão e observação na tentativa de entendimento do mundo. A atividade mental ligada à ‘razão’ e os poderes da percepção foram, assim, deslocados para o primeiro plano da autoimagem das pessoas, que ascenderam a um ‘novo nível de autoconsciência’.

O necessário desenvolvimento da consciência crítica de si e do mundo, entretanto, não pode ser tido como linear ou automático. O nível de consciência ou a capacidade de cada um de “galgar a escada espiralada da consciência” depende, para Elias,

[...] não apenas do talento, da estrutura de personalidade ou da inteligência das pessoas individualmente consideradas, mas do estado de desenvolvimento e da situação global da sociedade a que elas pertencem. Estes fornecem o contexto, com seus limites e possibilidades, enquanto os homens tiram proveito das possibilidades ou as deixam inaproveitadas. (ELIAS, 1994, p. 89).

Assim, não há como se falar em novas possibilidades ou modos de subjetivação sem que sejam consideradas as estruturas objetivas que colaboram para a sua constituição. É entre o subjetivo e o objetivo, como Bourdieu (1989) nos alerta, que está a possibilidade do desenvolvimento de um conhecimento praxiológico que supere esta dicotomia.

A discussão sobre a subjetividade não pode, desta maneira, se converter em uma negação das questões objetivas, mas deve somar-se a elas na tentativa de instauração de novos caminhos que possibilitem pensar estratégias de mudança no contexto da governamentalidade neoliberal. O estabelecimento de espaços coletivos de escuta e diálogo pode ser, neste sentido, uma das estratégias utilizadas para que, neste contexto de fluxo intenso de informações e imagens, possam ser ressignificados os valores neoliberais.

²⁵ Segundo Elias (1994, p. 85), essa nova forma de autoconsciência que se relaciona com o pensamento de René Descartes (1596-1650), “esteve ligada à comercialização crescente e à formação dos Estados, à ascensão de ricas classes aristocráticas e urbanas e, não menos importante, ao poder visivelmente crescente dos seres humanos sobre os fenômenos naturais não-humanos”.

Como nos aponta Aubert, é necessário estabelecer uma “[...] conexão com o invisível do indivíduo”, que permita o “acesso ao verdadeiro conhecimento, à única alteridade verdadeira”. (AUBERT, 2013, p. 123).

Conforme apontam Dardot e Laval (2016), baseando-se também em Foucault, é necessária a emergência de uma “contraconduta”, ou seja, uma resistência a governamentalidade neoliberal que corresponda a uma conduta para o próprio sujeito, mas também para com os demais, em uma busca de articulação da subjetivação que resista ao poder imposto.

O neoliberalismo é uma racionalidade ou um discurso que constitui os indivíduos subjetivamente. Esta constituição subjetiva não é dada, porém, a priori. O sujeito neoliberal não é sempre o mesmo e produz um movimento que também é incontrollável. Conforme aponta Foucault, o poder é produtivo e essa produção não é controlada. A subjetivação neoliberal é algo que também vai se deslocando e só existe quando posta em ação. Desta maneira, existem espaços para o deslocamento desta lógica que podem produzir um mundo mais vivível, nas palavras de Judith Butler, em que mais pessoas vivam bem. Aí reside a possibilidade de pensar o efeito do neoliberalismo não como um destino ou como algo fatídico que não se pode resistir (MACEDO, 2021).

Nesse sentido, é preciso que sejam problematizadas afirmações de senso comum que tomam o Estado ou as políticas públicas a partir de naturalizações ou generalizações, descontextualizando a forma como têm se estruturado ao longo da história e a sua configuração atual. Neste processo de problematização e reflexão, os sujeitos também podem ter a oportunidade de ponderar sobre a construção de suas próprias subjetividades.

A promoção generalizada de mecanismos que buscam instituir uma determinada visibilidade dos sujeitos (que, em alguns aspectos, deve ser mais visível e, em outros menos) e, conseqüentemente, uma determinada subjetividade, assim como quais demandas procuram ser atendidas são questões que se colocam como importantes na tarefa de reflexão sobre a formação dos sujeitos e do próprio Estado.

As políticas educacionais, que também resultam de embates em torno da definição de como deve ser o sujeito social, como estes devem estabelecer as relações sociais e, finalmente, de como deve se organizar a sociedade, são parte de um campo que é atravessado tanto por questões ligadas à formação do Estado quanto à formação das subjetividades. Estas duas formações estão interseccionadas e precisam, portanto, ser parte de uma mesma reflexão.

CAPÍTULO II - O “NOVO” ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A CONSOLIDAÇÃO DA HEGEMONIA REFORMISTA E A SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS

Este capítulo pretende, a partir da discussão realizada anteriormente sobre o Estado neoliberal e sobre a governamentalidade que ele institui, discorrer sobre as políticas educacionais de EM, com foco na lógica reformista atual e na instituição de uma Base Nacional Comum Curricular enquanto instrumentos de solidificação da hegemonia discursiva do neoliberalismo.

O contexto reformista do EM é abordado a partir da discussão de suas políticas e da sua contextualização social ao longo dos anos no Brasil, principalmente em torno do embate que envolve as funções que deve atender. As mudanças mais recentes relacionadas à instituição de um “novo” ensino médio são discutidas a partir da compreensão deste enquanto instrumento de governo dos sujeitos, no âmbito da racionalidade neoliberal.

Na discussão que envolve o estabelecimento da BNCC-EM, são retomadas algumas questões que envolvem as teorias sobre o currículo e as políticas curriculares para o EM, para, posteriormente, problematizar a sua instituição e seus impactos no direcionamento dos documentos curriculares dos Estados.

2.1 POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A LÓGICA DUAL EM DEBATE

Diversos autores (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011; ARROYO, 2014; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; FERRETI; SILVA, 2017) vêm discutindo como o EM tem sido historicamente objeto de conflitos e disputas no campo educacional, relacionados, principalmente, à sua identidade ou à dualidade em que se inscreve enquanto última etapa da Educação Básica no que se refere à possibilidade de continuidade dos estudos, em nível superior, ou ao ingresso no mercado de trabalho.

Estes mesmos autores, entretanto, apontam como estas disputas estão inscritas tanto no processo de construção histórica desta etapa de ensino, com conotações diferenciadas conforme o contexto social e político (FERRETI; SILVA, 2017), quanto no próprio desenvolvimento das políticas educacionais e, mais ainda, como expressão última da dicotomia estrutural da sociedade dividida em classes (MELO; DUARTE, 2011) e da disputa por distintos projetos societários (FERREIRA; SILVA, 2017; FRIGOTTO, 2016).

Ferreira (2017) recupera o processo histórico de desenvolvimento do EM destacando que, desde 1930, ele assumiu uma forma específica de dualidade com a oferta de distintas

modalidades, segmentando e diferenciando os processos educativos e, assim, tratando diferentes grupos sociais de maneiras desiguais.

Dallabrida (2009) aponta que foi neste período e, mais precisamente, em 1931, que a reforma Francisco Campos modernizou o Ensino Secundário no Brasil. Anteriormente, vigorava no país o sistema de cursos preparatórios e exames parcelados, em que a frequência às aulas não era obrigatória e, com isso, apenas famílias abastadas conseguiam preparar os filhos com a ajuda de preceptores que os instruíam. A reforma Francisco Campos, para o autor:

[...] estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o sequestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário. [...] Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 189-190).

Francisco Campos foi o primeiro ministro do então Ministério da Educação e Saúde Pública, criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, e além de ter promovido a reorganização do Ensino Secundário e Superior, por meio do Decreto n. 18.890, de abril de 1931, criou também o Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras medidas (DALLABRIDA, 2009).

O Ensino Secundário, que antes durava cinco anos, passou a ter a duração de sete anos. Ainda dirigido principalmente às elites e partes das classes médias, ele se subdividiu em dois ciclos: o primeiro, com duração de cinco anos e formação geral e o segundo, com duração de dois anos e formação complementar, voltada para o ingresso ao ensino superior (DALLABRIDA, 2009).

Essa divisão em ciclos permaneceu até o início da década de 1970, tendo sofrido alteração apenas na Reforma Capanema, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, quanto ao período de duração dos ciclos: o então chamado ciclo ginásial passou a ter a duração de quatro anos e o ciclo colegial, três anos (DALLABRIDA, 2009).

Ferretti (2016) destaca que a mudança no segundo ciclo do Ensino Secundário foi mais profunda, considerando que a Reforma empreendida pelo então ministro da educação Gustavo Capanema o subdividiu em clássico e científico. Para o autor, a contraposição entre estas duas subdivisões deixa clara a identificação do enfoque científico com o utilitarismo e a formação para o trabalho, enquanto a formação clássica estava mais voltada para uma formação ampliada.

Esta problematização, iniciada ainda no início século XX, acompanha ainda a discussão atual em torno do EM, pois está calcada em uma questão de fundo que constitui a formação da sociedade capitalista, qual seja, a da distribuição do capital econômico e cultural entre diferentes grupos sociais, conforme destaca Ferreti (2016):

Os argumentos apresentados em defesa da ênfase no ensino das humanidades na perspectiva clássica oculta motivações integrantes das discussões anteriores, a saber, a de que tal defesa estava lastreada na manutenção de uma concepção educacional e de mundo que vinha sendo cultivada pela parcela restrita da população brasileira com acesso à escola secundária, geralmente de caráter privado, oferecida por instituições católicas. Tal defesa tinha, portanto, como referência, uma condição de classe. Não por acaso, o embate entre a formação humanística e a que enfatizava a formação científica deu-se no âmbito do processo de democratização da oferta do ensino secundário a setores de classe média e mesmo populares, antes excluídos dessa mesma oferta. (FERRETI, 2016, p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 4.024/1961, foi marcada, no que se refere ao Ensino Secundário, pela continuidade da tensão entre a formação humanística clássica e científica, mas atenuada, segundo Ferreti (2016), por meio da flexibilização curricular decorrente da oferta de disciplinas obrigatórias, optativas e complementares.

Apesar de a LDB/1961 não apresentar, explicitamente, a divisão entre curso clássico e científico, esta separação se manteve na maior parte das escolas secundárias do país (WEREBE *apud* FERRETI, 2016). Ainda que tenha havido o reconhecimento da integração entre o ensino profissional e o ensino regular de segundo ciclo, “a dualidade estrutural permaneceu porque continuaram a existir dois ramos distintos de ensino”. (FERREIRA, 2017, p. 296).

Um momento que estabeleceu uma mudança mais profunda no Ensino Secundário se deu em 1971, através da Lei n. 5.692, que determinava a profissionalização universal e compulsória dos estudantes. Segundo a interpretação de Cunha (2017), esta política educacional, gestada na ditadura empresarial-militar, foi derivada da política de Ensino Superior implementada no período, com a intenção não manifesta de conter a demanda de ingressantes neste nível.

A reforma educacional produzida naquele período esteve alinhada com as diretrizes da Teoria do Capital Humano, em que a educação é encarada como um investimento na formação de profissionais que contribuam com o desenvolvimento econômico e social do país. Entretanto, Ferreti (2016) aponta que

Para não dar a impressão de voltar-se apenas para as questões de ordem econômica e profissional, o citado parecer faz uma breve incursão sobre as relações entre humanismo e tecnologia, sugerindo que a legislação em pauta buscava superar a dicotomia que havia se manifestado em períodos anteriores entre a formação humanista e científica pela articulação entre elas. (FERRETI, 2016, p. 79).

Sem que as redes públicas de ensino tivessem condições físicas e estruturais para o atendimento de formação profissional, multiplicaram-se pelo país profissionalizações precárias (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) como secretariado, contabilidade e administração. A rede privada, entretanto, continuou a fornecer uma formação propedêutica para a elite social para ingresso nos cursos superiores (FERRETI, 2016).

Com resistências tanto do empresariado, que avaliava ser mais barato formar seus próprios trabalhadores do que contratar técnicos com salários maiores, quanto das escolas públicas que não conseguiam operacionalizar, diante das suas dificuldades estruturais, a formação adequada aos estudantes, a Lei n. 5.692/1971 foi flexibilizada pelo Parecer n. 76, do Conselho Federal de Educação (CFE) e, em 1975, as habilitações específicas foram substituídas por outras mais básicas. Além disso, o parecer apontou que nem todas as escolas de segundo grau precisariam oferecer profissionalização, mas poderiam, para este fim, se agrupar em centros interestaduais (FERRETI, 2016).

Apesar destas modificações, a Lei n. 5.692/1971 continuou a ser objeto de grande resistência e, em 1982, a Lei n. 7.044 praticamente revogou a profissionalização nas escolas de segundo grau (FERRETI, 2016), criando a possibilidade de habilitação básica e habilitação profissional. Cunha (2014, p. 930) aponta, porém, que esta Lei se constituiu em um “artifício político-ideológico”, pois o que “fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente”.

Ferreti (2016) chama atenção para o contexto social e político em que se deu a aprovação desta Lei, com o progressivo esgotamento da ditadura e o aumento das perspectivas de democratização do Brasil. Além disso, o autor destaca a produção e disseminação de um corpo teórico, como o de Bourdieu e Passeron, que contestava a conexão entre a educação e o desenvolvimento econômico e denunciava os processos de discriminação de origem social no sistema escolar.

Com a nova LDB (Lei n. 9.394/1996), o Ensino Secundário passou a ser denominado Ensino Médio (MELO; DUARTE, 2011), e, novamente, consolidou-se a dualidade entre a formação propedêutica e profissional, apesar de em seu primeiro projeto ter sido proposto um

ensino baseado na educação politécnica e na escola unitária, concepções, respectivamente, oriundas das formulações teóricas de Marx e Engels e Gramsci (FERRETI, 2016).

Promulgada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a LDB/1996 esteve alicerçada na chamada reestruturação produtiva, processo em que, a partir da década de 1970, o mundo do trabalho foi consideravelmente transformado para se organizar em torno da ideia de flexibilização, o que trazia, conseqüentemente, a necessidade de revisão das práticas educacionais (FERRETI, 2016).

O eixo estruturante da nova LDB/1996 era a oferta de uma formação geral e polivalente que preparasse os jovens para a vida e o Ensino Técnico passou a ser ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial, separado do EM regular. Em decorrência desta lógica, emergem, em 2000, o Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, que objetivavam, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e expansão do EM (MELO; DUARTE, 2011).

Ferreira (2017) destaca que o texto da LDB/1996 trouxe a articulação entre a formação do EM e a formação para o trabalho, mas, a partir do Decreto n. 2.208/1997, houve a proibição da junção desta oferta e o EM assumiu um caráter propedêutico. Para a autora, a partir deste período, “houve uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego”. (FERREIRA, 2017, p. 298).

Para Ciavatta e Ramos (2012), a aprovação da LDB/1996 constituiu-se no início de um movimento de reformas na educação brasileira que tomou corpo com regulamentações posteriores, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, baseadas nos quatro pilares da educação explicitados no relatório Jaques Delors da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

As DCNEM/1998 (Resolução CNE n. 3, de 23 de junho de 1998), de acordo com Zibas (2005), denotaram a insistência no desenvolvimento das competências e não na transmissão de conhecimentos. Ferretti (2002) também pontua que, sob o argumento de mudanças em curso na esfera do trabalho, desencadeou-se, durante a última década do século XX, um intenso movimento de reformas educacionais com a defesa do “modelo das competências”, buscando um novo sujeito social, no plano coletivo e individual.

Alinhada às proposições da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e às novas exigências de formação dos trabalhadores, uma nova forma de conceber a participação dos jovens passa a vigorar, propalando, neste contexto, o conceito de protagonismo juvenil (MELO; DUARTE, 2011), que vem sendo, atualmente, utilizado com grande força retórica e, ao mesmo tempo, tem sido problematizado por diversos autores (MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009; FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Nova mudança foi promovida no que se refere à integração do EM à educação profissional a partir do Decreto n. 5.154, de 2004, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). Ferreira (2017) aponta que este decreto, transformado posteriormente na Lei n. 11.741, de 2008, foi resultado das discussões que tomaram força, neste contexto, em relação à integração educação e trabalho, no sentido de busca por mudanças nas orientações das políticas educacionais baseadas, até então, na dicotomia formação, qualificação e certificação para o trabalho. Para a autora,

A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional. (FERREIRA, 2017, p. 299).

Outro avanço neste período é o que corresponde à aprovação da Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009, que assegura o acesso a todos os interessados ao EM público, e da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que assegurou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Para Ferreira (2017),

O que antes o Estado tinha como dever, assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, com a nova lei, o Estado deve assegurar a universalização do ensino médio gratuito. [...] Isso exige do poder público a promoção das condições objetivas e, sobretudo, de uma articulação dos sistemas estaduais de educação. (FERREIRA, 2017, p. 300).

Oliveira (2017) destaca, porém, em sua tese de doutoramento, que a disputa por diferentes projetos de EM continuou vigente entre o período de 2003 e 2014, ainda que tenha havido mudanças no campo do poder em razão da chegada à presidência de governos de esquerda.

Neste sentido, ao analisar as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição das políticas para o EM neste período, a autora aponta e discorre sobre a atuação

de organismos multilaterais e de agentes do campo econômico na definição da agenda educacional. Assim, o Projeto de Lei n. 6.840, de 2013²⁶, que objetivava a ampliação do tempo escolar e a flexibilização do currículo expressa, para a pesquisadora, um ideário específico para a educação secundária, oriundo de prerrogativas do Bird e da atuação mais forte de uma bancada empresarial ampliada na Câmara dos Deputados.

Oliveira (2017) conclui, então, que, na relação entre os diferentes campos (educacional, político e econômico), entre o período de 2003 e 2014, houve uma articulação importante do campo econômico no sentido de prosseguir com a pauta de EM definida nos anos 1990:

Alguns agentes individuais, que atuaram no governo FHC e colocaram em evidência um projeto de ensino médio convergente com as orientações mundializadas, se viram fora do governo e na condição de oposição no período de 2003 a 2014. Boa parte desse grupo se articulou junto aos agentes do campo econômico para dar cabo ao projeto de formação no ensino médio para os jovens e adultos, tendo em vista o projeto que representam organicamente. (OLIVEIRA, 2017, p. 288-289).

Mais recentemente e ainda em consonância com o contexto que Oliveira (2017) analisa, um novo capítulo foi aberto no que se refere às políticas educacionais para o EM. Uma nova reforma desta etapa da Educação Básica foi proposta através da Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016, no governo do então presidente Michel Temer (2016-2018), após o golpe²⁷ que tirou da presidência Dilma Rousseff (2011-2016), no quarto governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sabe-se que uma medida provisória é considerada um ato de urgência, tendo em vista que se constitui enquanto ação unipessoal do presidente da República, com força de lei, e editada sem a participação do Poder Legislativo. Neste sentido, Motta e Frigotto (2017) analisam os motivos desta urgência e apontam para a administração da “questão social” como uma das razões, não manifestas, da implantação da reforma do EM por meio de uma MP.

²⁶ O Projeto de Lei n. 6.840, apresentado em 27 de novembro de 2013 pela Comissão Especial de Estudos e Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), constituída a partir de solicitação do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) em 2012, propunha a alteração da LDB/1996, instituindo a jornada em tempo integral no Ensino Médio e organizando o currículo desta etapa de ensino.

²⁷ O uso do termo “golpe” se dá em virtude da consideração de que o impedimento do segundo governo legitimamente eleito de Dilma Rousseff, aprovado pelo Senado Federal em agosto de 2016 devido ao suposto cometimento de crime de responsabilidade fiscal e à edição de decretos de abertura de crédito sem autorização do Congresso Nacional, era expediente recorrentemente utilizado em governos anteriores (sem que um processo de impeachment tenha sido iniciado por esse motivo). O processo “golpista”, dessa maneira, configurou-se na concretização da resistência de parte do setor político a um projeto de governo voltado ao investimento em políticas sociais. (ASSIS; LIMA, 2017). É importante, portanto, ponderar sobre o contexto e razões da implantação de uma reforma no Ensino Médio que, além de ter sido implantada via MP, ocorrera tão logo após um processo de *impeachment* e início de um novo governo.

Entre outros motivos que acompanham a MP, consta a necessidade de corrigir o “número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016), ficando clara que a mudança está ligada a ideia de terminalidade da etapa de ensino e consequente ingresso no mercado de trabalho.

Mais uma vez, tem-se a disputa em torno das funções a que deve atender o EM como uma questão chave no delineamento das políticas educacionais que o sustentam. Novamente, tem-se a forçosa subordinação do campo educacional ao campo econômico, tendo em vista que o mundo do trabalho aparece como aspecto central para as mudanças colocadas em prática no EM.

Vitor Paro (1999) destaca que os fins a que se destina a escolarização devem ser pensados a partir das divergentes visões de mundo e de sociedade que orientam uma visão particular da própria educação. Neste sentido, Ferreti e Silva (2017) pontuam que a reforma do EM esteve alicerçada em um cenário de disputas em torno de suas finalidades, conteúdos e formatos que deveria assumir a partir de embates entre diferentes projetos societários. Para os autores,

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Paro (1999) pontua que a escola deve se constituir como importante espaço para exercício do direito de usufruir do patrimônio cultural construído pela humanidade, o que implica, como decorrência, a existência de outras importantes funções da instituição escolar, inclusive a econômica. Entretanto, o autor adverte que não se pode derivar a importância da escola exclusivamente ou principalmente das questões econômicas, o que, muitas vezes, se pretende fazer.

Neste sentido, cabe problematizar os argumentos colocados como justificativa para a reforma e os contornos que o EM passou a assumir. Existiria realmente uma crise de identidade histórica intrínseca a esta etapa de ensino? A sua qualidade estaria ligada, como veiculado nos discursos reformistas, a esta pretensa crise de identidade? Respostas para estes questionamentos direcionaram e direcionam os formatos que o EM vem assumindo e são usadas como

justificativas para processos reformistas e, por isso, precisam ser objeto de permanente problematização.

A Medida Provisória n. 746 é convertida, então, em Lei, em 16 de fevereiro de 2017. A Lei n. 13.415/2017, entre outras medidas, altera a LDB/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Entre as principais propostas, a reforma aumenta progressivamente a carga horária do EM e institui quatro áreas de conhecimento, através das quais são definidos os chamados “direitos e objetivos de aprendizagem”. Além disso, o currículo passa a ser composto pela BNCC e pelos chamados itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional), que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a *possibilidade* dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017, grifos meus).

Apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática são trazidas como obrigatórias nos três anos do EM. Para as demais, como arte, educação física, sociologia e filosofia, a Lei destaca que será obrigatória a inclusão de “estudos e práticas” (BRASIL, 2017). Assim, a ideia amplamente defendida de que os itinerários formativos (IF) promoverão flexibilidade curricular e atenderão as atuais necessidades dos jovens pode, na prática, promover um aligeiramento do ensino e afetar o alcance de um conhecimento mais profundo em muitas áreas do conhecimento, conforme destacam Koepsel, Garcia e Czernisz (2020):

Questiona-se, em primeiro lugar, a secundarização de artes, educação física, sociologia e filosofia, as quais, de disciplinas, passam a ser estudos e práticas; e, em segundo lugar, a centralidade em disciplinas de português e matemática. Há que se perguntar: o que significam estudos e práticas? Quem vai defini-los? (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Outra questão que se destaca como problemática é a vinculação da oferta dos arranjos curriculares ao que os sistemas de ensino consigam ou possam oferecer. Considerando que muitas escolas não possuem corpo docente com formações variadas ou preparação técnica em diferentes temas, estes arranjos podem acabar sendo definidos de maneira limitada e o que pode ser pior, levando a uma conformação legal à dura realidade que muitas escolas já enfrentam.

Neste contexto, alguns conceitos são ressignificados, como o de “projeto de vida” e “protagonismo juvenil”. Em relação a este último termo, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), ao analisar documentos oficiais relacionados à reforma do EM, concluem que sempre que

relacionados aos jovens, prefere-se a utilização da palavra “protagonismo”. Quando são outros os sujeitos, prefere-se a utilização do termo “participação”.

Infere-se, assim, um uso retórico do termo “protagonismo”, ou seja, um uso que o ressignifica com a intenção de gerar uma compreensão ou uma ideia para além do seu sentido original. A abstração já utilizada quando se fala em uma única “juventude”²⁸, desconsiderando a diversidade de jovens e de vivências juvenis, seria paralela à abstração colocada em prática no uso do termo “protagonismo juvenil”. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) esclarecem, porém, os objetivos que estão por trás deste uso indiscriminado e retórico:

A frequente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes [...]. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417).

Quanto ao uso do termo “projeto de vida”, cabe salientar que, assim como o termo protagonismo, por si só, não é problemático, ou seja, os jovens, enquanto agentes sociais, podem buscar a reflexão sobre o que desejam ou almejam para o seu presente ou para o futuro. Da mesma forma, podem atuar na sociedade de maneira a protagonizar ações importantes que os beneficiem, assim como a sua comunidade. O que se questiona, entretanto, conforme aponta Lopes (2019), é que quando o uso destes termos vem acompanhado de metas já fixadas, ainda que não totalmente explícitas, ou de propostas que não condizem com a emancipação social ou com o efetivo exercício dos direitos dos jovens, servem mais para ocultar uma realidade e conformar-se a ela, do que para o estabelecimento de mudanças efetivas nas relações sociais.

O termo “projeto de vida” é problematizado, neste contexto, por Dayrell, Leão e Reis (2011a), a partir da compreensão de que a concepção sobre o tempo não é natural, mas é parte também da dimensão sociocultural de cada contexto histórico e cultural. O tempo futuro, dessa

²⁸ Na análise em torno deste termo, Pais (1990) propõe uma construção sociológica da juventude, em que a discussão sobre o conceito é feita a partir da sua consideração enquanto unidade (com referência a uma fase da vida) e como diversidade (em que diferentes atributos sociais distinguem os indivíduos jovens). Essa proposta, inscrita em “um radical ascetismo de vigilância epistemológica” é de fundamental importância, para o autor, ao se considerar que “a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias”. (PAIS, 1990, p. 149).

forma, é pensado na modernidade como algo “subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação, e a projeção do tempo torna-se uma forma de controlar a incerteza”. (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011a, p. 1073).

A partir desta lógica, o “projeto de vida”, enquanto parte do discurso reformista, configura-se em uma tentativa de relacionar o destino social dos jovens pobres com a capacidade individual que possuiriam em alcançar o que almejam ou desejam. O “projeto de vida” torna-se, assim, “uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011a, p. 1073) que o jovem passará a ocupar quando adulto.

É interessante observar, neste sentido, a quase concomitância entre a propaganda veiculada pelo governo de Jair Bolsonaro²⁹ (2019-2022), no mês de julho de 2021, sobre o “novo” EM, em que se afirmava que os jovens poderão “escrever a sua história” e ser preparados para o “pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho³⁰” e o discurso do ministro da educação, Milton Ribeiro³¹, que declarava poucas semanas depois, em uma entrevista no dia 9 de agosto, que a universidade era lugar para poucos.

A propaganda veiculada por este governo começa com um áudio semelhante aos trailers de filmes de ação e, na sequência, dois jovens aparecem conversando, quando um deles pergunta: “você está pronta pra isso?”. Posteriormente, o locutor anuncia: “Em 2022” e um casal é mostrado em atividades de cuidado com a casa (lavando louças), quando a mulher diz: “ela vai poder escrever a sua história” (em referência a sua filha).

As incertezas ou escassas probabilidades de efetivar os planos ou sonhos de muitos jovens, principalmente daqueles que integram comunidades e famílias com poucos recursos econômicos e culturais, e concretizá-los em um futuro, decorrente do agravamento das suas condições de vida, são substituídas pelo discurso da escolha, da autonomia, da responsabilidade individual, das competências, do “protagonismo” e do “projeto de vida”.

Legaliza-se, de acordo com Frigotto (2016), o *apartheid* social na educação no Brasil: os 85% dos jovens de escolas públicas terão, em geral, como destino social o mundo do trabalho, em carreiras com baixa remuneração, sem a inserção em cursos superiores ou em

²⁹ O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), considerado de extrema direita, emergiu num contexto social e político de descrença nas instituições governamentais e no papel do Estado, principalmente decorrente do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff do governo do país.

³⁰ Propaganda disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>. Acesso em 12/8/2021.

³¹ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em 12/8/2021.

cursos com menos prestígio social, enquanto os demais, herdeiros do sistema de ensino, continuarão a ser preparados para os exames de ingresso no nível superior.

Assim, conforme aponta Carrano (2017), quando ainda analisava a medida provisória que deu origem à reforma do EM, o contexto atual das reformas educacionais no Brasil precisa ser compreendido no bojo da atual conjuntura que assume o Estado brasileiro na condução neoliberal das políticas públicas e também no que se refere à crise ética institucional do governo federal. Para o autor,

É neste contexto político de crise ética institucional do governo federal e de condução neoliberal da crise econômica que a Reforma do ensino médio precisa ser discutida. Fora disso nos iludiremos que a imposição da Medida Provisória 746 produzida no MEC e encaminhada ao Congresso pelo atual Presidente da República é de fato apenas uma peça técnica preocupada em “resolver” a “crise” de qualidade da escola de ensino médio no Brasil. (CARRANO, 2017, s/p, grifos do autor).

As reformas que vêm sendo impostas para o Ensino Médio não dialogam com as necessidades reais de jovens estudantes das escolas públicas e de suas famílias e, em geral, os seus principais destinatários não são consultados. A última reforma, promovida pela Lei n. 13.415, de 2017, foi implementada em um contexto político de retrocesso democrático e de enaltecimento dos ideais conservadores e neoliberais, o que indica a necessidade de questionamento sobre a visão de mundo e de sociedade que a inspirou e de problematização de quais interesses busca atender.

Neste sentido, vêm sendo propostas por inúmeras entidades³² a revogação da Lei n. 13.415/2017 e discussões sobre as políticas do EM, pautadas, diferentemente do que ocorrera quando da instituição desta reforma, em um processo efetivamente participativo e democrático.

³² Um exemplo de iniciativa como esta é a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, assinada em 08 de junho de 2022 pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras entidades. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 08/12/2022. Mais recentemente, em dezembro de 2022, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, entregou uma carta ao então Grupo de Trabalho de transição da área de Educação do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (eleito em 2022 para mandato 2023-2026), expondo resultados de pesquisas sobre a implementação do novo EM e os problemas constatados. Disponível em: <https://observatorioodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 08/12/2022. Em março de 2023 (e previsão de encerramento em julho do mesmo ano), uma consulta pública foi aberta pelo Ministério da Educação com a intenção de coletar subsídios para revisar e reestruturar a política nacional do Ensino Médio.

Inserida nas bases em que se assenta o campo educacional brasileiro, de precariedade de estruturação das escolas públicas, de exclusão de jovens com capital cultural diverso daquele exigido pelo sistema de ensino e, ainda, configurada em um modelo meritocrático, esta reforma parece revelar, conforme aponta Valle (2018, p. 11), “a ilusão irrealista de toda reforma educacional construída sobre bases exclusivamente psicológicas”.

Segundo Bourdieu, a “‘ideologia’ [...] não aparece e não se assume como tal, e é deste desconhecimento que lhe vem a sua eficácia simbólica”. (BOURDIEU, 1989, p. 48). Nesse sentido, a reforma pode ser considerada ideológica na medida em que ao nomear os jovens como protagonistas e colocá-los como responsáveis pelos seus destinos escolares em um contexto de “escolha”, suposta “igualdade” de oferta e melhoria na qualidade da educação, oculta a persistente desigualdade estrutural no acesso de um grande contingente de famílias ao capital cultural e econômico.

As determinações fundamentais do sistema capitalista, conforme nos alerta Mészáros (2008), são, entretanto, irreformáveis. Somente a partir da compreensão do neoliberalismo como um conjunto de estratégias que busca ocultar estas determinações e como uma racionalidade governamental que generaliza uma lógica normativa de competição e de individualização dos sujeitos sociais, será possível melhor compreender a lógica reformista no EM e contestar suas bases.

Esta racionalidade generalizada, por sua vez, afeta desde as concepções sobre o Estado até a construção das subjetividades dos jovens estudantes de EM. Por meio desta perspectiva, é possível refletir sobre como as políticas educacionais e as reformas são inscritas e, ao mesmo tempo, acabam, por contribuir para a manutenção deste sistema normativo.

2.1.2 Ensino Médio reformado: o governo do sujeito neoliberal

Para serem colocadas em prática, as reformas propostas pelas políticas neoliberais, sejam elas educacionais, trabalhistas ou previdenciárias, ao mesmo tempo em que buscam modificar as relações sociais e as condutas dos sujeitos, necessitam do assentimento destes, ainda que existam grupos de resistência que a elas se contraponham.

A reforma do EM, inscrita em um campo de disputas por hegemonia principalmente relacionadas à dualidade em que se inscreve historicamente esta etapa de ensino em relação às funções que deveria atender (propedêutica ou profissional), também necessitou de um

consentimento popular para ser implementada e, da mesma forma, busca produzir subjetividades que sejam com ela condizentes.

Neste sentido, conforme já discutido anteriormente, o discurso que defende a reforma do EM é carregado de termos e expressões que, se analisados criticamente, apontam para a ocultação da estratégia neoliberal que dissimula a dura realidade imposta à maior parte da sociedade pelo capitalismo tal qual configurado atualmente.

Isso ocorre, como já discutido, com o uso da expressão “protagonismo juvenil” ou com o termo “projeto de vida”. Ainda, a ideia de que os jovens, tornados protagonistas, podem agora escolher o que desejam estudar conforme o “projeto de vida” por eles/elas traçado, aponta para o uso dissimulado que pretende conformar os sujeitos a uma determinada configuração social e, ao mesmo tempo, colocar sobre eles a responsabilidade de seus destinos sociais, traçados, em grande parte, desde muito cedo.

Conforme Dardot e Laval (2016),

A partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a “irresponsabilidade” de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344).

Safatle *et al* (2021) apontam, nesse sentido, que o que é preconizado como liberdade de escolha revela-se, no contexto do neoliberalismo, como coerção a certa conduta e pressuposto para uma suposta harmonia entre indivíduo e sociedade, agente e mercado.

Sobre essa discussão, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) destacam que

O pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei n. 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”. Dessa forma, no ponto de partida não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para aqueles que dependem da educação pública, num contexto de contenção de investimentos públicos – face ao que é posto pela reforma fiscal na Emenda Constitucional n.º 095/2016 [...]. (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Quando se afirma que os jovens podem escolher o seu próprio caminho, negam-se, assim, as diferentes origens sociais das famílias e o precário acesso aos bens culturais e econômicos de grande parte da população, variáveis que atravessam a definição dos cenários considerados “possíveis” de serem escolhidos. Neste contexto, Dardot e Laval (2016, p. 304) apontam que “essa ‘livre escolha’ é muito desigual, porque as famílias não possuem a mesma capacidade de exercê-la com as mesmas vantagens”.

Kuenzer (2020), ao analisar a reforma no EM e a sua proposta de flexibilização curricular, destaca que esta se expressa como um projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. Para a autora, objetiva-se, contemporaneamente, “a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha”. (KUENZER, 2020, p. 57).

O sociólogo Pierre Bourdieu reflete em seus trabalhos sobre os dispositivos de manutenção e reprodução desta ordem social, que funcionam como uma violência simbólica sobre os sujeitos. Segundo o autor, a legitimação suprema desta violência ocorre por meio de processos de naturalização, que instauram e restauram “o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns”. (BOURDIEU, 2011, p. 70).

A ideia que está por trás da possibilidade de escolha e suposta liberdade dos jovens na definição de seus projetos de vida traz consigo a negação da desigualdade no acesso aos bens culturais e econômicos entre diferentes grupos sociais. Quando esta desigualdade é desconsiderada, naturalizam-se as diferenças de desempenho entre os sujeitos e o modo como eles constroem suas perspectivas em relação ao futuro, instaurando-se um aparente consenso sobre seus destinos sociais.

Ao tratar sobre o campo religioso, Bourdieu (2011) identifica alguns destes mecanismos de legitimação e naturalização que poderiam ser aplicados ao contexto do campo educacional aqui analisado:

[...] trata-se de reforçar simbolicamente a propensão para medir as esperanças pelas possibilidades inscritas [...], por intermédio de técnicas de manipulação simbólica de aspirações tão diversas (embora convergentes) como o deslocamento das aspirações e conflitos através da compensação e da **transfiguração simbólica** (promessa da salvação) ou a transmutação do **destino em escolha** [...]. (BOURDIEU, 2011, p. 53, grifos meus).

No caso da reforma do EM, a promessa de protagonismo dos jovens se mostrou em diversos estudos e pesquisas tal qual esta ‘transfiguração simbólica’ sobre a qual fala Bourdieu, considerando que eles/elas possuem pouca margem para atuar como protagonistas num ambiente escolar demasiadamente fechado e, por vezes, excludente.

Da mesma forma, a ideia de que estão eles mesmos fazendo escolhas em relação ao seu processo de formação escolar e profissional parece obnubilar as forças de reprodução do sistema de exclusão social, que destina um grupo de jovens ao mercado de trabalho, na maioria das vezes precarizado, e outros, à formação acadêmica que, em geral, oferece maiores êxitos financeiros.

O posicionamento dos jovens em relação à sua formação escolar e profissional ou as suas disposições diante dela, consideradas ou transmutadas como sendo resultado de suas escolhas, são, para Bourdieu (2011), o que ele denomina de *habitus*, um conceito importante para compreender como é construído um consenso sobre o discurso promovido pelo contexto neoliberal de reformas educacionais:

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que [...] tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2011, p. 201-202, grifos do autor).

Ao colocar sob a responsabilidade dos jovens o sucesso ou fracasso escolar ou profissional, o discurso reformista naturaliza e legitima a segregação de um determinado grupo de jovens, deixando de problematizar a questão da desigualdade de acesso de diferentes famílias aos capitais econômico e cultural. Além disso, a própria estruturação dos sistemas de ensino e das políticas educacionais é naturalizada e deixa de ser problematizada enquanto reprodutora dos mecanismos de exclusão social.

Com a compreensão do mundo social a partir de conceitos como campo, *habitus* e capital, Bourdieu e Passeron (2018) pontuam que as desigualdades diante da escola não podem, desta maneira, ser explicadas unicamente através das desigualdades econômicas ou das questões políticas: o sistema educacional assegura também a perpetuação dos privilégios dos considerados “herdeiros”, pelo jogo de sua própria lógica (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

Ione Ribeiro Valle (2018), em prefácio da segunda edição de “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, importante obra de Bourdieu e Passeron (2018) na análise dos mecanismos de exclusão operados pelos sistemas de ensino, denuncia que

[...] a escola, da educação infantil ao ensino superior, atua na reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes, fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática. (VALLE, 2018, p. 11).

Em ‘A reprodução’, Bourdieu e Passeron (2014) apresentam a influência de um sistema de determinações ligadas à condição de classe que interferem no percurso da carreira escolar: a residência de origem, o sexo e outras características demográficas, as condições de existência, o *ethos* (conceito relacionado às disposições em relação à escola e cultura, à linguagem e às esperanças subjetivas relacionadas à escola e a ascensão que pode propiciar) e o capital cultural e social.

Para os autores, estas determinações se reestruturam em função do peso que exercem em cada caso particular e, ainda, perdem progressivamente sua força diante de um processo de ‘retradução’, ou seja, da interiorização e transformação das possibilidades objetivas em esperanças subjetivas. Assim, tudo se passa como se as ‘escolhas’ fossem de caráter puramente pessoais, sem que seja considerado este sistema de determinações que a elas deram origem.

Tratando sobre os herdeiros no sistema de ensino francês, Bourdieu e Passeron (2018) destacam:

A relação que os estudantes mantêm com seu futuro, isto é, com seus estudos, tem a ver diretamente com **as chances objetivas que os indivíduos de sua classe têm de acesso ao ensino superior** [...] os estudantes das classes baixas não podem deixar de se interrogar sobre o que fazem porque têm menos chances de esquecer que poderiam não fazê-lo. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 85, grifos meus).

Para Bourdieu e Passeron (2018), as condições materiais relacionadas ao acesso aos bens e recursos econômicos a partir da origem social e familiar impactam a posição que as pessoas ocupam no mundo social, principalmente considerando a sua relação com a aquisição de outros capitais, como o capital cultural ou social.

Esta relação é estabelecida, para Bourdieu (1998a), por meio de um processo de reconversão do capital econômico em capital simbólico, produzido por relações fundadas na economia, mas dissimuladas como se assim não o fossem, como no caso dos títulos obtidos por determinados grupos de agentes. O capital cultural se configura, dessa forma, como um tipo de capital simbólico, já que ainda que esteja relacionado ao acesso ao capital econômico, esta relação não é plenamente reconhecida.

Nesse sentido, Bourdieu (1998a) ressalta que os conhecimentos nos domínios da cultura são tão maiores quanto mais elevada é a origem social da pessoa. Assim, o “capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”. (BOURDIEU, 1998a, p. 74). Esse processo de incorporação, entretanto, ressalta o autor, depende do quanto o conjunto familiar já tenha incorporado um capital cultural significativo e das condições temporais (uso de tempo livre) disponíveis para a transmissão aos novos integrantes da família.

A origem social e os capitais disponíveis para cada indivíduo exercerão influência na sua formação e nas posições que ocupará em diferentes espaços sociais ou campos. As condições de existência material dos agentes, a sua origem de classe, o acesso aos capitais, dessa maneira, estão na base na estruturação do que Bourdieu denominou de *habitus*:

[...] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins. (BOURDIEU, 2009, p. 87, grifos do autor).

Para o autor, o *habitus* é produzido através de condicionamentos associados às condições de existência. Essas condições, por sua vez, estão relacionadas às origens de classe de cada indivíduo e ao capital econômico, cultural e social a que teve acesso. Não se trata, portanto, de um cálculo consciente e estratégico das opções de ações que os indivíduos podem ou não executar, mas de uma predefinição a partir das potencialidades objetivas destas ações, ou seja, das chances vislumbradas de sucesso ou de êxito relacionadas a elas.

Em relação ao sistema de ensino, os estudantes terão, dessa maneira, maior ou menor sucesso a depender da distância que separa o seu *habitus* e aquele tendente a ser inculcado pela instituição escolar. Nesse sentido, é importante considerar tanto as diferenças na constituição dos *habitus* em diferentes grupos de jovens quanto aquele exigido pelo sistema escolar e, mais especificamente, pelo campo do EM recentemente reformado.

Em geral, sabe-se que os jovens estudantes de escolas públicas, para as quais as reformas de ensino são principalmente direcionadas, detêm um capital cultural menor que aqueles inseridos no sistema privado de ensino, já que possuem também menor acesso ao capital econômico (que permitiria, por sua vez, maior acesso aos bens culturais).

A cultura escolar, entretanto, se formou pela incorporação da cultura da classe dominante que, legitimada e naturalizada, torna-se indiscutível (BONNEWITZ, 2003). Assim,

a seleção dos conteúdos e das disciplinas ensinadas, a linguagem utilizada na rotina escolar e cobrada nas avaliações acaba, por si só, já exercendo um papel de seleção entre os estudantes: o sucesso escolar será mais provável, então, para aqueles com *habitus* mais próximos aqueles exigidos pelo sistema de ensino.

O capital linguístico também é levado em conta na avaliação dos estudantes, ainda que implicitamente. Bourdieu e Passeron (2014) ressaltam que a influência deste capital não cessa nunca de se exercer, implícita ou explicitamente, em todos os momentos do EM e, ainda que em graus diferentes, no ensino superior.

Para Bourdieu e Passeron (2018, p. 16-17), “o sistema de ensino opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas” e as chances escolares objetivas manifestam-se através das imagens construídas dos estudos superiores como um futuro “impossível”, “possível” ou “normal”.

Em um país com taxas altíssimas³³ de desemprego, que tem se agravado diante das consequências da pandemia da Covid 19 que assolou o mundo, e com aumento da pobreza entre os mais vulneráveis³⁴, a pressão para que os jovens de escolas públicas busquem acesso aos recursos financeiros no mercado de trabalho precarizado também aumentou. Há, ainda, um contexto ideológico e político que legitima e naturaliza a segregação de jovens de classes populares, como foi possível observar em uma declaração do ex-ministro da educação no Brasil, que afirmou não haver espaço para todos nas universidades e que estas devem ser reservadas para um grupo específico de brasileiros, os pertencentes à elite intelectual do país³⁵.

Declarações como a do ex-ministro da educação não estão restritas, é importante frisar, a ideologias individuais ou de um grupo específico de pessoas. Como esclarece Bourdieu (1998b):

As transformações recentes das relações entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, com a consequente explosão escolar e todas as modificações correlativas do próprio sistema de ensino [...] **são o resultado de uma intensificação da concorrência pelos títulos escolares**, para a qual, sem dúvida, tem contribuído muito o fato de que, para assegurar sua reprodução, **as frações da classe dominante (empresários da indústria e do**

³³ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no Brasil atingiu o índice de 13,1% no 3º trimestre de 2020, com mais de 14 milhões de pessoas desempregadas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 15/01/2021.

³⁴ Após 11 anos de redução da pobreza, o Brasil voltou a aumentar estes índices a partir de 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/09/pobreza-brasil-banco-mundial/>. Acesso em: 15/01/2021.

³⁵ Declaração feita pelo ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, em entrevista ao jornal Valor Econômico, em 28/1/2019, amplamente divulgada em diversos meios de comunicação. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/01/ministro-da-educacao-diz-que-universidade-para-todos-nao-existe/>. Acesso em: 15/01/2021.

comércio) e das classes médias (artesãos e comerciantes), as mais ricas em capital econômico, tiveram que intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino (BOURDIEU, 1998b, p. 147, grifos meus).

Assim, à constituição dos *habitus* dos jovens estudantes do sistema público de ensino, em um contexto de ensino que responsabiliza os jovens pelo seu destino social através de um discurso de protagonismo e de escolhas individuais, soma-se uma configuração social que promove um direcionamento específico para esta juventude, o que torna ainda mais perversa essa situação. Estas disposições do *habitus* encontram, desse modo, condições em que

[...] as mais improváveis práticas se encontram excluídas, antes de qualquer exame, na qualidade de *impensável*, por essa espécie de submissão imediata à ordem que inclina a fazer da necessidade virtude, ou seja, a recusar o recusado e a querer o inevitável. (BOURDIEU, 2009, p. 89, grifos do autor).

O sistema de ensino reserva, então, para os seus "herdeiros", os jovens da elite, o destino escolar dos estudos superiores como um caminho aparentemente "natural". Para Bourdieu e Passeron (2018),

[...] particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionado, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta "em seu lugar" ou "deslocado" na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 29).

O *habitus*, entretanto, deve ser compreendido como uma disposição, ou seja, uma tendência a agir no mundo social de uma maneira específica. Existem, porém, aberturas ou brechas para que, a partir de configurações diversas e movimentos de mudanças no espaço social, os agentes adaptem essas disposições, visando à superação de processos de exclusão. Para Bourdieu (2011), as práticas e ideologias podem atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que propiciem uma posição e uma trajetória determinadas no interior do campo. Dessa maneira,

[...] se os sujeitos das classes desfavorecidas têm maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 43).

É preciso, desse modo, inserir nas discussões sobre o sistema de ensino e nas ações desenvolvidas junto aos jovens estudantes das escolas públicas a possibilidade de se pensar o ‘impensável’, desconstruindo e desnaturalizando o contexto do ‘inevitável’.

O EM reformado, ao colocar o destino social dos jovens inseridos nas escolas públicas sob o discurso das competências, do protagonismo ou de liberdade de escolha, desconsidera as operações de segregação destes agentes a partir do contexto legitimado de exclusão do sistema de ensino brasileiro. Oculta, ainda, os mecanismos de exclusão que há anos vêm destinando os jovens de classes diferentes para espaços sociais opostos.

A questão, é importante frisar, não está na contestação sobre a validade da escola em tempo integral, mas nos discursos que continuam a depositar no sistema de ensino uma salvação aos jovens pobres, ocultando os moldes do contexto de construção da reforma, que pode servir mais aos interesses da ordem social dominante do que aos interesses destes.

A compreensão deste contexto que envolve o modo de estruturação dos *habitus* dos jovens inseridos em escolas públicas, considerando a origem social e os capitais aos quais tiveram acesso, assim como a identificação dos mecanismos de exclusão operados pelo sistema escolar diante da reforma do EM podem contribuir para a superação destes mesmos mecanismos.

Ainda que com diferente foco de análise, Foucault relaciona a compreensão da escola moderna com a fabricação do sujeito moderno, em que práticas escolares são por ele descritas e analisadas enquanto tecnologias disciplinares que produzem novas economias do poder (VEIGA-NETO, 1999).

Em uma análise sobre a escola na atualidade e partindo do pensamento de Foucault e da ideia de causalidade imanente de Deleuze, Veiga-Neto (1999) chama a atenção para a necessária precaução metodológica de não considerar isoladamente a existência da relação complexa entre a formação da instituição escolar e a sociedade. Mais do que isso, para o autor,

[...] trata-se de levar em consideração que o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria Modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão. (VEIGA-NETO, 1999, s/p).

As instituições como a prisão, o quartel, a fábrica e, sobretudo, a escola, a partir da combinação entre as perspectivas a nível populacional e individual, foram resultantes e produtoras de práticas sociais e de aplicação de novos saberes, principalmente preparando as massas a viverem num Estado governamentalizado (VEIGA-NETO, 1999).

Na perspectiva foucaultiana adotada por Veiga-Neto (1999) e que se aproxima da ideia da escola enquanto instrumento de reprodução social, a crítica à escola moderna precisa ser examinada fora da perspectiva neoplatonista que assume um sujeito natural a ser iluminado pela ação pedagógica e, ainda, não tomar a instituição escolar a partir, *a priori*, de princípios intelectuais e morais. Devem ser observadas, desta forma, as práticas que estão surgindo na escola e as relações que estão se estabelecendo com novos dispositivos na fabricação das identidades.

Veiga-Neto (1999) defende que o que está em jogo, então, na análise da escola pelas perspectivas pós-modernas não é a escolarização de massas ou a própria instituição, mas o fato de ela ser tomada, *a priori*, a partir do que deveria ser ou de como deveria funcionar, ou seja, do que a modernidade iluminista inventou sobre ela. É preciso, portanto, pensar, quando se trata da escola, sobre qual “tipo” de escola se fala, para quem se destina e quais objetivos pretende atender.

Ainda que na lógica neoliberal o objetivo da escola seja moldar um sujeito-cliente, não há o apagamento total de sua primeira função, qual seja a de disciplinar e normalizar as sociedades modernas. Veiga-Neto (1999, s/p) aponta a discussão de Bauman sobre Foucault, em que o autor indica que o poder disciplinar está, na atualidade, “destinado a controlar aqueles que não estão ao alcance das tecnologias de sedução ao mercado”.

Desta forma, os alunos de escolas privadas, estando a um maior alcance da sedução do mercado, estariam sujeitos a práticas de controle menos rígidas, enquanto os demais, estudantes de escolas públicas, sofreriam com mais intensidade as práticas disciplinares, ainda que não de maneira tradicional (VEIGA-NETO, 1999).

Neste sentido, cabe questionar onde estão, majoritariamente, os estudantes do EM e para quais grupos têm sido direcionadas as reformas colocadas em prática. Segundo dados do INEP (BRASIL, INEP, 2021), o número de matrículas no EM em 2021 foi de 7.770.557, sendo que, destas, apenas 935.158 foram realizadas em instituições privadas de ensino, ou seja, aproximadamente 12%. Assim, majoritariamente, estes estudantes estão na rede pública de ensino, que será a mais impactada pela instituição deste “novo” EM e pela base curricular correspondente.

Esquinsani e Esquinsane (2019) apontam que as recentes alterações legais no EM não superaram o dualismo histórico relacionado a esta etapa de ensino, mas, ao contrário, representam o seu aprofundamento. Para os autores,

[...] o currículo baseado em itinerários formativos, escolhas ou estímulos para escolhas de vida/carreira desde o ensino médio são meritórias. [...] tal currículo não funcionará do mesmo jeito para escolas públicas e privadas, aumentando o fosso entre tais instituições e os jovens que se dividem entre as mesmas na realização de seu processo formativo. (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2019, p. 178).

Cabe, então, compreender a instituição deste “novo” EM a partir de como têm sido considerados os diferentes grupos juvenis, assim como o sistema escolar. Essa compreensão deve envolver, porém, a discussão sobre a governamentalidade instaurada a partir da racionalidade neoliberal e, desta maneira, sobre como o modo de governo dos sujeitos nesta perspectiva exige instrumentos como os estabelecidos pela lógica reformista do EM.

Da mesma maneira, é preciso refletir, mais especificamente, sobre como as políticas curriculares desta etapa de ensino têm sido desenvolvidas ao longo do tempo no bojo das reformas colocadas em prática, assim como os impactos de uma base comum curricular, o que será contemplado nos tópicos seguintes.

2.2 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIAS, PRÁTICAS E PROBLEMATIZAÇÕES

Refletir sobre as políticas curriculares para o EM exige considerar as contribuições críticas do campo específico do currículo, como ele vem sendo construído ao longo do tempo, quais os diferentes discursos que são veiculados neste contexto e quais as relações que ele estabelece com outros campos, como o campo econômico ou social.

Ainda que estudos apontem que a primeira menção ao termo currículo tenha sido feita em 1633, na Universidade de Glasgow, Escócia, em uma referência a um curso inteiro seguido por estudantes (HAMILTON, 1992 *apud* LOPES; MACEDO, 2011), os estudos propriamente curriculares se iniciaram, para muitos autores, na virada dos anos 1900.

No Brasil, especificamente, os estudos curriculares teriam emergido com o movimento da Escola Nova, nos anos 1920, quando, num processo crescente de industrialização e consequente aumento na demanda por formação dos trabalhadores, a escola e a sua eficiência

passam a ser questionadas e o currículo se constituiu, então, em um instrumento de controle social (LOPES; MACEDO, 2011).

Tomaz Tadeu da Silva (2004) aponta também o processo de industrialização e massificação da escolarização, além da formação de uma burocracia estatal na área educacional e do desenvolvimento de uma literatura especializada, como algumas das condições para o surgimento do currículo enquanto objeto específico de estudos e pesquisas.

A obra de Bobbit, *The curriculum*, marca o estabelecimento do currículo como campo especializado em 1918 e, para Silva (2004), muitas escolas, professores, estudantes e administradores escolares passaram, então, a adotar como realidade, de maneira conservadora, o que era definido como currículo por aquele autor: um modelo baseado nos princípios da administração científica de Taylor que propunha o funcionamento da escola como o de uma empresa, com o estabelecimento de metas e objetivos e formas de mensurá-los.

Apple (2006) chama atenção para o fato de que não somente a expansão populacional e a consequente massificação escolar influenciaram a emergência da preocupação com o currículo, mas também a diversificação da população que acessava as escolas ainda no século XIX. O autor pontua que as seleções curriculares e a busca pela padronização do currículo estiveram alicerçadas em uma “missão moral da escola” ou em uma “cruzada para eliminar a diversidade” (APPLE, 2006, p. 106) na tentativa de preservar a cultura nativa (referindo-se especialmente ao caso dos Estados Unidos) em detrimento da cultura dos imigrantes e negros.

Para Apple (2006), este contexto influenciou a emergência dos estudos curriculares, no sentido de que os primeiros pensadores e pesquisadores da área, como Franklin Bobbitt, W.W. Charters, Edward Thorndike e David Snedden, não estavam imunes a estas percepções e “tanto o papel da escola na cruzada moral quando no ajuste econômico e na estratificação eram coisas com as quais eles se sentiam bem à vontade”. (APPLE, 2006, p. 108).

No contexto da nova organização do trabalho, que consistia na divisão das tarefas entre diversos trabalhadores, especialistas na área de currículo, como Bobbitt e Charters, ao tomar emprestadas ideias do movimento da administração científica, construíram uma teoria de currículo baseada na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções a serem desempenhadas na vida adulta. Para Apple (2006),

Isso não é de pouca importância, pois foi a necessidade, na idade adulta, de unidade, cooperação e uma atitude de aceitação entre esses trabalhadores especializados que levou os teóricos da época a definir um dos papéis principais do currículo como sendo o de desenvolver a “comunidade”. O

currículo seria usado para estimular a “integração social”. (APPLE, 2006, p. 109, grifos do autor).

Em uma fase posterior, entretanto, estes mesmos teóricos deixaram de focar o aspecto das diferenças étnicas, de classe ou raciais como justificativa para a necessidade de homogeneização do currículo, para, então, utilizar as diferenças na inteligência como argumento, o que levou ao uso do discurso científico como manto retórico (APPLE, 2006). O controle social, desta maneira, “foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje. Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas”. (APPLE, 2006, p. 116).

Historicamente, assim, o currículo tem sido significado pelo seu aspecto organizativo, ou seja, pela “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19) e o desenvolvimento das teorias curriculares esteve fortemente ligado, conforme apontou Apple (2006), à ideia de um modelo de comunidade a ser desenvolvido a partir das questões originariamente econômicas e sociais.

O desenvolvimento inicial da área do currículo, assim como a própria organização da escolarização formal, esteve, desta forma, intrinsecamente relacionado com a ideia do *sujeito econômico*, ou seja, de como os sujeitos são constituídos e devem se formar visando a atender as demandas da economia e do capitalismo. Não é de se estranhar, então, que persista, ainda nos dias atuais, a defesa da educação voltada aos ditames econômicos e ao atendimento do mercado, em detrimento de uma formação mais humanística, o que impacta fortemente a construção dos currículos e os discursos construídos sobre as políticas curriculares vigentes.

De acordo com Apple (2006),

Apenas se considerarmos como a área do currículo frequentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje. Podemos ainda constatar, infelizmente, que a retórica da ciência e da neutralidade ainda serve mais para ocultar do que para revelar. (APPLE, 2006, p. 120).

Lopes e Macedo (2011), ao trazer esta contextualização histórica sobre o currículo, destacam três diferentes perspectivas através das quais ele tem sido pensado e discutido: a *eficientista*, a *progressista* e a *eclética* ou Tylerista. A perspectiva *eficientista* é baseada em conceitos como eficácia, eficiência e economia e defende a ideia de que o currículo deve comportar, de maneira central, tarefas e objetivos que visem à resolução de problemas práticos,

sem uma referência a conteúdos ou disciplinas que seriam mais importantes para a formação dos alunos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 22), “a transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular”.

O *progressivismo*, para as autoras, possui mecanismos de controle social menos coercitivos e parte do princípio de que a educação pode se constituir em um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial. Em diferentes níveis, entretanto, dependendo dos autores, não considera natural a distribuição de poder na sociedade e, portanto, a educação é considerada instrumento que pode formar indivíduos capazes de atuar no sentido de sua transformação. Representante mais conhecido do movimento progressista, John Dewey teve seus princípios colocados na base das reformas educacionais de 1920 de escolanovistas como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (LOPES; MACEDO, 2011).

Anos antes de Bobbitt, Dewey já escrevera um livro com a palavra currículo em seu título. Em *The child and the curriculum*, escrito em 1902, havia, diferentemente do que era proposto por Bobbitt, uma preocupação maior com a construção da democracia em detrimento da economia. A influência de Dewey, entretanto, na formação do currículo como campo de estudos não foi tão grande quanto à de Bobbitt, muito provavelmente por conta da defesa considerada mais “científica” deste último (SILVA, 2004).

Na abordagem *eclética* de Ralph Tyler, em um modelo centrado na formulação de objetivos de ensino, a teoria curricular produziu a “mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as [...] com a proposta de articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Silva (2004) aponta que o paradigma estabelecido por Tyler consolidou o modelo de currículo proposto anteriormente por Bobbit, influenciando até o final da década de 1980 o campo do currículo a partir da ideia de organização e desenvolvimento e da consideração de questões essencialmente técnicas.

Estas tradições do campo curricular possuem em comum, segundo Lopes e Macedo (2011), a ênfase no carácter prescritivo do currículo, posteriormente denominado de currículo formal, e na ideia de planejamento realizado segundo critérios objetivos e científicos. As teorias tradicionais são consideradas, desta forma, neutras e objetivas, desinteressadas nas questões de poder e, portanto, concentrando-se mais em questões técnicas. Assumem, assim, como legítimos, o conhecimento e os saberes dominantes (SILVA, 2004).

Silva (2004) chama a atenção, porém, para o fato de que as teorias do currículo são influenciadas por uma determinada noção de ser humano e, ao mesmo tempo, buscam formar um sujeito específico. Nesta medida, a questão do poder aparece como central nesta discussão, o que diferenciaria, para o autor, as então chamadas teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, as teorias críticas e pós-críticas não se limitam a questionar qual conhecimento ou saber deve ser transmitido, mas quais razões induzem estas seleções no sentido de privilegiar a formação de uma determinada identidade ou subjetividade ao invés de outras (SILVA, 2004).

Os conceitos mais utilizados nas diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo podem ser resumidos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Classificação das teorias curriculares

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Silva (2004).

Em oposição à noção de *currículo formal* promovida pelas teorias tradicionais ou científicas, surge, então, a noção de *currículo oculto*, com contribuições de autores ligados as análises ditas reprodutivistas, como Althusser, Bourdieu e Michael Young (LOPES; MACEDO, 2011).

Silva (2004) aponta também que os modelos mais tradicionais de currículo começaram a ser contestados a partir dos anos 1970, nos Estados Unidos, com o movimento de “reconceptualização do currículo”, como parte de discussões que eclodiam em vários outros

países pela renovação no campo educacional, impulsionados por transformações sociais que aconteciam pelo mundo³⁶.

O autor distingue, porém, as teorias críticas mais gerais, como as de Althusser, Bourdieu e Passeron, e aquelas mais centradas nas questões curriculares, como as da “nova sociologia da educação” ou a do movimento de reconceptualização do currículo, enfatizando que as primeiras certamente tiveram grande influência no desenvolvimento destas (SILVA, 2004).

Pierre Bourdieu, ainda que não tenha trabalhado diretamente com questões curriculares, ao denunciar a violência simbólica operada pelas instituições de ensino na reprodução da cultura dominante e, conseqüentemente, a exclusão operada daqueles que possuem capital cultural diferente daquele proposto pelas escolas (BOURDIEU; PASSERON, 2014; 2018) contribuiu decisivamente para a reflexão sobre o currículo e sobre os processos de seleção e legitimação do conhecimento.

Michael Apple, autor também já aqui referenciado na discussão sobre o campo de estudo do currículo, apoia-se na teoria bourdieusiana e empreende de maneira mais específica que Bourdieu a discussão sobre o currículo, reformulando o conceito de *currículo oculto*, originalmente cunhado a Philip Jackson. Para Apple (2006), o *currículo oculto* pode ser considerado como

[...] o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos. (APPLE, 2006, p. 48).

Com um posicionamento que considera a natureza política do currículo, Apple (2006) destaca a importância de problematizar a sua suposta neutralidade, demonstrando como a forma e o conteúdo em que se sustenta, reflete e contribui, como uma força de reprodução ideológica, para a manutenção dos arranjos políticos, econômicos e culturais dominantes. O autor problematiza, assim, as perspectivas que estudam o currículo a partir de aspectos técnicos e científicos no sentido de ponderar sobre quais grupos são por elas beneficiados e como acabam por servir como mecanismos de interesse social e econômicos.

Lopes e Macedo (2011) indicam, por outro lado, que as distinções entre *currículo formal*, vivido ou *oculto*, como a que estabelece Apple (2006), são inócuas quando se considera

³⁶ O autor cita, neste contexto, os movimentos de independência das antigas colônias, os protestos estudantis na França, os protestos contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros (SILVA, 2004).

o currículo enquanto prática de significação ou enunciação de sentidos. Para as autoras, a “manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Apple (2001), por outro lado, aponta o erro do que ele denomina de algumas “formas mais agressivas do pós-modernismo” em menosprezar a existência das estruturas no contexto capitalista e superestimar as construções discursivas. Para o autor, é necessário atentar-se para a importância das análises de classe e das análises estruturais, sem tratá-las, porém, de maneira redutora e essencialista.

Em uma perspectiva de análise que privilegia mais as estruturas, Apple (2006, p. 37) aponta como as escolas podem constituir-se enquanto instituições de preservação e distribuição cultural, criando e recriando “formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”.

Apple (2001) sustenta, assim, uma discussão sobre o currículo ou o conhecimento escolar a partir da relação entre a reprodução cultural e econômica, aproximando-se do corpo teórico desenvolvido por Raymond Williams, Basil Bernstein e Bourdieu, referência constante em seus textos. Ainda que teça críticas a alguns aspectos da construção teórica destes autores, Apple (2001) destaca a importância deles em denunciar o impacto das relações de poder no contexto educativo.

Apple (2006) desenvolve, então, sua compreensão sobre as políticas curriculares com base na discussão e na tentativa de desvelamento das conexões entre conhecimento, ensino e poder. O autor volta-se a problemática da dominação ideológica no campo da educação e da reprodução das relações sociais existentes, discutindo, entre outros, os conceitos de ideologia e hegemonia.

Fazendo referência a Raymond Williams e à discussão que este desenvolve a partir de Gramsci, Apple (2006) discorre sobre a hegemonia como um conceito que abarca a existência de algo verdadeiramente total que satura de maneira profunda a consciência de uma sociedade, no sentido de ser vivido de maneira profunda pelas pessoas como um ‘único mundo’ possível. Constitui-se, assim, como um sentido de realidade e tem, portanto, as escolas como poderosos agentes de sua produção.

As relações hegemônicas se desenvolvem por meio de categorias estabelecidas pela ordem econômica, mas que se sustentam através da legitimação a elas conferida por um grupo

de pessoas, consideradas, muitas vezes, intelectuais aparentemente neutros. Essa suposta neutralidade e a sua defesa é um ponto importante na discussão de Apple (2006), que a considera como um dos instrumentos de manutenção da hegemonia, pois, ao obstaculizar a análise da injustiça social e econômica e aprofundar o enfraquecimento da sensibilidade política, mantém o *status quo*. A hegemonia, assim, é “criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer”. (APPLE, 2006, p. 125).

O conceito de ideologia, para Apple (2006), está imbricado no conceito de hegemonia. Para o autor,

A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras na instrumentalização neutra do ensino [...], embora ao mesmo tempo esses modelos sirvam a determinados interesses econômicos e ideológicos que lhes são ocultados. (APPLE, 2006, p. 56).

O problema do conhecimento educacional, desta maneira, para o autor, não deve estar ligado ao que se considera como conhecimento ou como ele deve ser transmitido, mas envolve um estudo ideológico, ou seja, a “investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo”. (APPLE, 2006, p. 83). A questão principal, para Apple (2006), é compreender como este conhecimento pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que reforce os arranjos institucionais existentes na sociedade.

Nas práticas escolares, o ensino dos significados sociais é feito, entre outras maneiras, pelo controle do tempo e das emoções. Os significados atrelados à categoria do trabalho, entretanto, para Apple (2006), são os que mais determinam o lugar das escolas entre as instituições econômicas e sociais existentes.

Analisando o contexto escolar, Apple (2006) aponta que mesmo as crianças pequenas já recebem uma iniciação à dimensão social do mundo do trabalho, quando as lições ou seus conteúdos são menosprezados diante da valorização da experiência própria de ser alguém que trabalha. Assim, para o autor,

Os atributos pessoais de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados do que a competência acadêmica. A aceitação, sem questionamento, da autoridade e das vicissitudes da vida nos

ambientes institucionais está entre as primeiras lições de um aluno da pré-escola. (APPLE, 2006, p. 95).

As teorias críticas do currículo como a de Apple invertem, assim, os fundamentos das teorias tradicionais, ao questionar o *status quo* e ao colocar em dúvida os pressupostos dos arranjos educacionais e sociais vigentes. Não se preocupam, neste sentido, com a questão técnica de como o currículo deve ser elaborado, mas desenvolvem conceitos para a compreensão sobre os efeitos do currículo (SILVA, 2004).

Ao situar historicamente as teorias do currículo, Silva (2004) aponta para o fato de que os discursos, ainda que pretendam apenas descrevê-lo, sempre, efetivamente, produzem uma noção particular sobre ele. Neste sentido, Lopes e Macedo (2011) também advogam que não é possível definir o currículo a partir de sua caracterização, tendo em vista a necessidade de se refletir sobre os acordos firmados em relação às construções sobre os seus sentidos, engendradas sempre de maneira parcial e historicamente localizadas.

A discussão sobre as teorias curriculares, assim, segundo Silva (2004), deve partir da problematização da própria noção de teoria, levando em conta os seus efeitos discursivos, o que implica também problematizar a utilização das diferentes definições históricas sobre o currículo na defesa de uma posição sobre como ele deveria ser (SILVA, 2004).

Para o autor, “talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder”. (SILVA, 2004, p. 14). Devem estar em jogo, como questões centrais, quais conhecimentos devem ser selecionados e para qual perspectiva de formação ou de “modelo” de sujeito. As questões relacionadas ao currículo, desta forma, estão imbricadas à imagem que constituímos sobre como são ou devem ser os sujeitos para os quais ele é direcionado e qual modelo “ideal” de humano pretende-se formar, conforme destaca Silva (2004):

No fundo das teorias do currículo está, pois, **uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”**. [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2004, p. 15, grifos meus).

Neste sentido, Arroyo (2014, p. 54) aponta que o conhecimento é um campo dinâmico e, portanto, “o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um

território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade”.

No contexto de disputa que envolve o estabelecimento do conhecimento considerado válido e discutindo a internacionalização do campo dos estudos curriculares, Pacheco (2013) problematiza as tentativas de uniformização do currículo a nível global. O autor destaca a diversidade a nível local como um dos fatores que contrastam as tentativas de globalização do currículo, imposta, entre outras maneiras, por meio de uma linguagem comum utilizada nas reformas curriculares e na agenda de organismos transnacionais.

No prefácio da terceira edição de ‘Ideologia e Currículo’, Apple (2006) também pontua que, nos últimos anos, a ordem do dia tem sido a tentativa de padronização e controle da pedagogia e dos currículos, não como alternativas, mas como única opção existente. O autor destaca que, em muitos sentidos, as reformas servem mais como “espetáculo político” do que como um conjunto de iniciativas sérias que considerem a profundidade dos problemas com que as escolas se deparam.

As abordagens e teorias críticas e pós-críticas que discutem o currículo e as políticas curriculares contribuem, portanto, para o desvelamento de sentidos que envolvem o seu estabelecimento e que, nas teorias tradicionais, permaneciam ocultos. Seja contextualizando social e historicamente as diferentes propostas de currículo ou problematizando os discursos que as sustentam ou a sua própria instituição, as teorias sobre as práticas curriculares contribuem para a reflexão sobre os aspectos que, muitas vezes, contribuem para a manutenção da hegemonia de grupos que historicamente concentram o poder na sociedade.

Na discussão que aqui se realiza, parte-se de uma perspectiva crítica de compreensão do currículo, que busca contestar a neutralidade com que muitas vezes é tomado e o considera imerso em um campo de disputas que envolve a ordem econômica e social e, portanto, constituindo-se em um campo que reflete embates pela hegemonia de distintos projetos de sociedade. Nesse sentido, é importante problematizar os discursos que atravessam as questões curriculares e como eles impactam o campo educacional e, de maneira mais abrangente, a própria ordem social.

Refletir sobre as políticas curriculares para a etapa do EM envolve, assim, elementos que convergem para a discussão mais ampliada sobre o currículo, mas também aponta para a existência de novos matizes de análise das políticas curriculares específicos a esta etapa de ensino, às representações sobre ela construídas e, ainda, sobre a categoria social da própria juventude.

A definição e conceituação de currículo, a necessidade de sua instituição, os processos de sua construção e quais finalidades deve atender são algumas das questões que se colocam neste processo, imbricadas, todas elas, nas especificidades das diferentes configurações que o EM assumiu ao longo do tempo. Neste sentido, cabe discutir como as políticas curriculares para esta etapa da Educação Básica têm sido engendradas nas últimas décadas para que se possa melhor contextualizar e refletir sobre como elas têm sido atualmente configuradas.

De maneira geral, as reformas e mudanças empreendidas em relação ao EM vêm acompanhadas de alterações no seu currículo, a partir de considerações sobre as funções que esta etapa de ensino deve atender de acordo com a avaliação sobre a situação econômica e social do país. Assim, a depender desta avaliação, é proposta uma organização curricular mais voltada aos interesses econômicos ou para uma formação humanística e integral dos estudantes.

Desta forma, as diferentes políticas curriculares propostas para o EM caminharam ao lado das mudanças empreendidas em relação às políticas e reformas educacionais já aqui discutidas, como as promovidas pela reforma Francisco Campos, Capanema, pela Lei n. 5.692/1971 e, mais recentemente, pela Lei n. 13.415/2017, entre outras.

Em tese em que discute as políticas curriculares para o EM, Siqueira (2019) destaca que as mudanças estabelecidas historicamente para esta etapa pretenderam manter o *status quo* da sociedade, favorecendo os setores pertencentes à elite social e econômica brasileira e destinando grupos com maior poder aquisitivo aos níveis de escolaridade mais altos.

Assim como Siqueira (2019), Reis (2015) também discute, em distintos tópicos, em sua tese, as mudanças curriculares no período que vai até a segunda metade da década de 1990 e o que se inicia a partir deste momento, o que indica a importância de uma análise específica a partir da consideração de novos contornos que assumem as políticas educacionais nas últimas décadas.

No início do século XX, conforme já aqui apontado, começam as primeiras preocupações com as políticas curriculares no Brasil³⁷. Em especial a partir do movimento da Escola Nova, em um contexto de crescente urbanização e massificação da escola, intensificam-se as discussões sobre o que deveria ser ensinado, atendendo a quais ideais e com quais metodologias.

A primeira reforma do então Ensino Secundário, a Reforma Francisco Campos, de 1931, distanciou-se, porém, dos ideais dos pensadores escolanovistas, ao assumir uma postura

³⁷ A preocupação com o conteúdo a ser ensinado existia desde os jesuítas, conforme apontam estudos de Romanelli (1998 *apud* ZOTTI, 2002). Porém, a preocupação sistemática com a organização curricular aparece, efetivamente, como afirmam Lopes e Macedo (2011) e Silva (2004), no início do século XX.

prescritiva, centralizadora e de controle em relação à educação nacional (REIS, 2015). De acordo com Zotti (2002), a proposta curricular desta reforma deve ser pensada no âmbito do processo da “Revolução” de 1930, marcada por um contexto de complexificação da sociedade, não mais agrária-exportadora, mas principalmente urbano-industrial, em que se torna necessária a colocação de um maior número de pessoas na instituição escolar e a educação passa a ocupar um lugar de maior destaque.

O currículo do Ensino Secundário, então, neste momento, preocupa-se com a formação de trabalhadores que ocuparão postos na indústria, num contexto de valorização do ideário de desenvolvimento nacional. Segundo Zotti (2002),

A proposta curricular da Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu definitivamente o currículo seriado e, tentando fazer frente aos desafios impostos pelo desenvolvimento, visava preparar o homem para os diversos setores das atividades econômicas, além de uma formação geral para capacitá-lo a viver na sociedade. Estas preocupações foram relevantes no sentido de ver o ensino secundário com uma função educativa e não só propedêutica, porém, isso tornou o currículo extremamente enciclopédico. (ZOTTI, 2002, p. 71).

Ao mesmo tempo, ao dividir o ensino em ciclos, fundamental e complementar, estava colocada de maneira explícita a inscrição do Ensino Secundário na dualidade que buscava separar os grupos de estudantes que seriam encaminhados ao mercado de trabalho e aqueles, com maior capital econômico e, portanto, com tempo disponível para continuar a formação no ciclo complementar, destinados aos cursos superiores (ZOTTI, 2002).

O caráter elitista da Reforma Francisco Campos foi intensificado pela Reforma Capanema, em 1942. Segundo Zotti (2002), o caráter enciclopédico foi mantido, mas diante do espírito nacionalista que se intensificava no país, os conhecimentos em geografia, história e ciências receberam um novo dimensionamento, representando uma ruptura com a tradição humanística clássica.

O currículo, neste período, atendia tanto às exigências do contexto produtivo quanto do contexto político. Assim, segundo Zotti (2002),

As necessidades do contexto produtivo que caminhava para a industrialização eram contempladas nas orientações curriculares através dos conhecimentos científicos enquanto que a realidade política, caracterizada pela ditadura, era contemplada através da Educação Moral e Cívica para a preparação adequada das “individualidades condutoras”, pois estas deveriam difundir às massas os princípios ideológicos dominantes. (ROMANELLI, 1998 *apud* ZOTTI, 2002, p. 72, grifos da autora).

Com a instituição da primeira LDB, em 1961 (Lei n. 4.024), mantém-se a dualidade na estrutura do Ensino Secundário, através do ensino propedêutico, que visava a formação dos trabalhadores e dirigentes intelectuais, e do ensino técnico-profissionalizante, que objetivava a formação de trabalhadores instrumentais (KUENZER, 1997 *apud* ZOTTI, 2002).

Em relação à organização do currículo, porém, Zotti (2002) observa, ao menos teoricamente, uma maior flexibilização e descentralização das suas orientações, considerando que ele passa a ser formado por três partes: uma fixada pelo Conselho Federal de Educação, outra definida pelos Conselhos Estaduais e, finalmente, outra formada pela escolha dos estabelecimentos a partir de listas elaboradas pelos Conselhos. Na prática, porém, a autora ressalta que “os currículos foram compostos de acordo com as condições materiais e humanas disponíveis” (ZOTTI, 2002, p. 74) e, pelo fato de grande parte dos Estados não contar com a instituição de um Conselho Estadual de Educação, acabava-se por se seguir as sugestões do Conselho Nacional.

Assim, a LDB/1961 (Lei n. 4.024), ainda que tenha preservado o caráter de dualidade de ensino, flexibilizou a organização curricular e tornou o currículo menos sobrecarregado, segundo Zotti (2002), ao diminuir o número de disciplinas e substituir disciplinas tradicionais clássicas por disciplinas científicas a partir de novas exigências da sociedade industrial.

Outra mudança significativa na organização curricular do Ensino Secundário se deu quando, através da Lei n. 5.692/1971, passa a ser obrigatório o ensino de 2º grau profissionalizante. De acordo com Zotti (2002), uma concepção tecnicista permeou a educação neste período e as orientações continuaram centralizadas no Conselho Federal de Educação, porém, com um detalhamento técnico superior ao da LDB (Lei n. 4.024/1961).

O currículo era formado, neste momento, por um núcleo comum obrigatório, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, por uma parte diversificada (definida pelos Conselhos Estaduais e pelos estabelecimentos de ensino) e por componentes curriculares previstos na Lei (educação moral e cívica, educação física, educação artística, programa de saúde e educação religiosa). Segundo as análises de Zotti (2002),

[...] há um completo controle da organização curricular das diversas escolas. Por mais que o discurso presente nos documentos era o de autonomia na escolha da parte diversificada, pouco sobrou para as escolas decidirem. As escolas acabavam escolhendo disciplinas da parte diversificada para atender os objetivos da formação especial (sondagem de aptidões, iniciação ou habilitação profissional). Nesse sentido, verificamos que há um aparente espaço democrático para as decisões relativas ao currículo escolar. (ZOTTI, 2002, p. 76).

Em relação ao ensino de 2º grau, Zotti (2002) salienta que as disciplinas profissionalizantes tiveram maior ênfase e, desta forma, a formação geral foi deficitária. Analisando os pareceres e resoluções da época, a autora destaca que “a Lei e suas regulamentações tinham um caráter autoritário, camuflado por um disfarce democrático” e as exigências do mercado de trabalho comandavam as decisões, “não a formação ‘integral do adolescente’ como o discurso dos documentos queria fazer crer”. (ZOTTI, 2002, p. 77, grifos da autora).

Reis (2015, p. 60) destaca que a inscrição do Ensino Secundário (2º grau) na perspectiva de habilitação profissional, “além de intencionar uma aproximação umbilical entre escola e mercado de trabalho, numa flagrante submissão daquela a este, significou também uma estratégia para conter as demandas populares por ensino superior”.

Diante do fracasso na profissionalização buscada pela Lei n. 5.692/1971, considerando que os setores dominantes encontraram mecanismos de burlar esta exigência e manter os estudantes na formação direcionada ao ensino superior (REIS, 2015), a sua obrigatoriedade se finda através da Lei n. 7.044, de 1982, quando a organização curricular buscou, então, atender perspectivas que tendiam a ser mais democráticas no contexto brasileiro. Essa nova Lei acaba com a profissionalização compulsória no Ensino de 2º grau, criando a possibilidade de o estudante optar pela habilitação básica ou pela habilitação profissional.

Neste contexto, a partir de meados da década de 1980, iniciava-se um processo de reabertura democrática, que culminaria na instituição da nova Constituição Federal de 1988. No campo educacional, as reformas serão impactadas por este novo contexto, atendendo também ao ideário liberal e, em parte, neoliberal, que passa a dominar as políticas dos Estados.

Siqueira (2019) destaca que a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da nova LDB (Lei n. 9.394/1996), as reformas educacionais e curriculares adquirem novos contornos, diante, principalmente, da escalada do neoliberalismo, especialmente a partir da eleição do Presidente Fernando Collor de Mello no início dos anos 1990, encerrado por meio de renúncia em 29 de dezembro de 1992, sendo substituído pelo vice-presidente Itamar Franco.

A nova LDB (Lei n. 9.394/1996) constituiu-se em um marco importante para as reformas curriculares no Brasil e em uma referência para a construção de um projeto nacional de currículo (PINTO; MELO, 2021). A aprovação desta lei, segundo Ciavatta e Ramos (2012), “significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional”, através, entre outros, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Segundo Malanchen e Santos (2020), com a Constituição Federal, houve, efetivamente, uma primeira indicação de intencionalidade em relação à elaboração de um currículo nacional quando, no artigo 210, previu-se a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (que, na época, era para faixa etária de 7 a 14 anos), buscando assegurar uma formação básica comum aos estudantes (a expressão Base Nacional Comum, entretanto, aparecia somente na LDB/1996).

As reformas na educação brasileira a partir da década de 1990, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), fundamentadas em princípios neoliberais como qualidade empresarial, competitividade, eficiência e eficácia e impulsionadas pela influência de organismos internacionais, tais como já aqui mencionado, implicaram em transformações que culminaram em uma nova lógica que alterou aspectos relativos, entre outros, ao currículo escolar (PINTO; MELO, 2021).

Tendo como um de seus alvos o currículo escolar, esse contexto reformista traz em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural que indicavam uma visão utilitarista e relativista do conhecimento, em uma lógica de formação tecnicista e instrumental. (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Segundo Pinto e Melo (2021),

As diretrizes e parâmetros curriculares aprovados em 1998 e 1999, respectivamente, trouxeram à tona a **noção de competências** atribuídas à formação, dando sequência a um processo de articulação, mais nítido, entre educação e economia – voltada a atender os requerimentos das atividades produtivas. A partir de então, os delineamentos elaborados no tocante ao currículo do ensino médio foram muitos, transformando essa etapa de ensino em um alvo de constantes alterações. O conjunto de políticas curriculares a ela direcionadas expressa as intensas disputas na elaboração de um projeto de ensino médio mais atrativo aos interesses econômicos. (PINTO; MELO, p. 3-4, 2021, grifos meus).

As autoras analisam o conjunto de políticas curriculares para o EM entre o período de 1990 a 2018 e observam três diferentes momentos quanto ao discurso oficial: um primeiro momento seria o que corresponde ao discurso de flexibilização curricular, expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999, no segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1998-2001).

Um segundo momento seria o correspondente ao discurso da inovação, materializado no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de 2009, já no final do segundo governo do

presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2009). O ProEMI é apresentado como um programa de apoio às redes de ensino para promover inovações pedagógicas no Ensino Médio, a partir de mudanças na organização curricular e do reconhecimento da singularidade dos sujeitos, tendo como perspectiva a articulação interdisciplinar (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Em um terceiro momento, para Pinto e Melo (2021), que corresponde ao período atual, seria, então, retomado o discurso de flexibilidade iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, porém, revestido, agora, pela defesa das ideias de atratividade no currículo e de protagonismo juvenil.

Entre o segundo e o terceiro momentos discutidos por Pinto e Melo (2021), há a criação, em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Currículo em Movimento e, em 2010, por meio da Resolução n. 4, de 13 de julho, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Novas Diretrizes Curriculares para o EM seriam aprovadas menos de dois anos depois, em 20 de janeiro de 2012, por meio da Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), já no primeiro governo que sucedeu os de Lula, da presidenta Dilma Rousseff (2010-2013). (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), os movimentos para a discussão de uma Base Nacional foram retomados com maior ênfase e, em 2015, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC) publicou um documento preliminar e desencadeou um debate nacional sobre o currículo (MALANCHEN, SANTOS, 2020).

Malanchen e Santos (2020) pontuam que as políticas curriculares expressam os embates travados no âmbito do Estado e os desdobramentos que este assume no contexto das mudanças econômicas e, conseqüentemente, no reordenamento das relações sociais. Neste sentido, as autoras pontuam que, inicialmente, os textos preliminares da BNCC não estavam explicitamente focados em competências e habilidades. A mudança ocorrida na LDB/1996, através da instituição da Lei n. 13.415/2017 que reformou o EM, teve a intenção, assim, de possibilitar que a BNCC fosse fundamentada na pedagogia das competências³⁸ (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Segundo Pinto e Melo (2021),

³⁸ A pedagogia das competências propõe que “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”. (RAMOS, 2001, p. 221 *apud* FERRETTI, 2002, p. 301).

[...] a reforma posta em curso através da aprovação da Lei n. 13.415/2017, corroborada pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BNCC-EM), representa o acúmulo de projetos elaborados ao longo dos governos nacionais desde 1995. Ela retoma, de maneira intensificada, o que se pretendia com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, **direcionando a formação a uma lista de competências e habilidades**, conferindo a educação o reducionismo à respostas imediatistas e destituída de pensamento crítico. (PINTO; MELO, 2021, grifos meus).

Arroyo (2014) pontua que a chegada de um maior contingente de estudantes de grupos populares no EM contribuiu para esse processo de discussão sobre a questão curricular. Para o autor, quando estes grupos aumentaram o acesso a este nível de ensino, surgiu o questionamento de quais lugares sociais deveriam ser a eles reservados após a escolarização:

As camadas médias e altas garantem esses direitos por sua conta. [...] Pensar que currículo, que escola, que políticas educacionais para essas Outras juventudes e até adolescentes, jovens-adultos na EJA, exige levar em conta que políticas socioeducativas vêm sendo pensadas para os setores populares, para os trabalhadores, para seu presente precário e seu futuro incerto. (ARROYO, 2014, p. 61).

É interessante a leitura que Krawczyk e Ferretti (2017) fazem, neste contexto, sobre os “efeitos de duplo alcance” produzidos pela instituição do currículo escolar. Para os autores, o currículo escolar

No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para **a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira**, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35, grifos meus).

Neste sentido, a instituição da BNCC-EM, por meio da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, retoma o discurso de defesa das competências, com a justificativa de adequação das escolas às mudanças do mundo do trabalho e à lógica do mercado, mas, pautada mais no controle dos resultados do que nos processos, restringe a formação para a autonomia e obstaculiza a reflexão crítica dos estudantes (SILVA, 2018).

Considerando a importância deste novo momento no campo do currículo para o EM no Brasil e as análises que aqui serão desenvolvidas, a BNCC-EM será discutida com maior aprofundamento no tópico seguinte.

2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UM “PARA ALÉM” DO CURRÍCULO

Bordejar/reconhecer que o que quer venha a ser chamado de base (uma política curricular) resultará de antagonismos e exclusões, não terá pouso final, não recobrará a uma origem ou à verdade toda vez que for pronunciado, não afiançará uma identidade ainda não assegurada pela escola, tampouco a “renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”. O que pode ser o currículo é, radicalmente, apenas um para além.

CUNHA (2015, p. 585).

A citação acima aponta para a necessidade de uma análise crítica sobre os alcances de uma base ou de uma política curricular a partir do questionamento dos seus efeitos no aprimoramento da educação. Esta perspectiva traduz, ainda, a necessidade de reflexão sobre o currículo ou sobre uma base curricular para além do que é expresso diretamente em seu texto, contextualizando o momento, o espaço e toda a gama de complexas relações estabelecidas no seu processo de instituição.

Esta problematização, entretanto, não descredita o estudo sobre os currículos ou sobre as bases curriculares existentes e não desmerece a importância em se questionar como a instituição de uma política curricular funciona para além de instruções e direcionamentos restritos ao contexto escolar. Ainda que uma política ou uma base curricular, assim como a própria educação, não seja e não deva ser considerada a salvação dos problemas sociais ou educacionais, como muitas vezes o discurso neoliberal apresenta, ela deve ser problematizada para que possam ser desnudados sentidos que, muitas vezes, permanecem ocultos.

Assim, conforme esclarece Apple (2006, p. 211), “o estudo do currículo, daquilo que é considerado conhecimento escolar apropriado e os princípios usados para selecioná-lo e valorizá-lo, é parte de um problema mais amplo”, que envolve o debate teórico sobre a justiça econômica e social e as questões de distribuição e manutenção de poder na sociedade.

É imprescindível, então, pensar o currículo e uma base curricular para além de seus textos e das intenções declaradas pelos grupos que hegemonicamente têm conseguido imprimir

sobre eles suas visões de mundo, mas a partir das contradições e antagonismos observados a partir da confrontação com a realidade social historicamente compreendida.

Partindo, dessa maneira, de uma análise política e crítica (APPLE, 2006) do currículo, considera-se que, ao desempenhar papéis na orientação do ensino, ele deve ser visto não apenas como descritivo, mas também como antecipatório, implicando sempre uma intenção (JOHNSON, 1980 *apud* PACHECO, 2013).

No processo de seleção, organização e direcionamento do conhecimento escolar inscrito na BNCC-EM estão expressas, assim, intencionalidades que envolvem as relações de poder e as disputas pela hegemonia de diferentes grupos sociais, com perspectivas de educação e de formação de sociedade também distintas.

O contexto de disputas relacionadas às políticas curriculares para o EM foi já abordado no tópico anterior. Em relação à BNCC-EM (BRASIL, 2018), entretanto, cabe ressaltar que as suas discussões começaram anos antes de sua aprovação.

Em 2014, iniciaram-se os primeiros debates em torno da instituição de uma Base Comum Curricular, tendo sido apresentada uma primeira versão após consulta pública pela internet com a participação de professores e especialistas de universidades. Em 2016, uma segunda versão foi disponibilizada e discutida em seminários promovidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Estas duas primeiras versões foram revisadas por especialistas internacionais ligados ao *Comum Core* americano, indicados pela Fundação Lemann, por meio do Movimento pela Base, um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua desde 2013 no sentido da construção de uma base nacional. O comitê gestor instituído pelo MEC através da Portaria 790, em 2016, contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério que, a partir de revisões de integrantes internacionais, estabeleceram as diretrizes para a publicação da terceira versão da Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Neste sentido, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) apontam que a aprovação da BNCC ocorreu de forma antidemocrática, sem uma discussão ampla com a sociedade. Para as autoras,

[...] a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43).

Esta versão da BNCC excluía o EM, que teve sua base aprovada apenas em dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE n. 4. A BNCC-EM também é apontada como um ato antidemocrático (PERONI; CAERANO; ARELARO, 2019; KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020) que completou a tríade da reforma do EM, envolvendo também a publicação da Lei n. 13.415/2017 e a atualização das DCNEM (Parecer n. 03/2018 CNE/CEB).

Neste sentido, Ferreti e Silva (2017) destacam que a instituição da BNCC-EM é um instrumento de viabilização da proposta reformista desta etapa da Educação Básica. Segundo os autores, os propósitos educacionais que orientam a estruturação desta base têm estreita aproximação com a orientação teórica, política e ideológica da medida provisória que deu origem à reforma do EM. Um destes propósitos seria a “produção de sujeitos sociais [...] que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397-398).

As audiências em torno da discussão e aprovação da BNCC-EM envolveram críticas de diversos segmentos da educação, em sua maioria contrários à reforma e ao texto da BNCC. A primeira audiência ocorreu em maio de 2018. A segunda audiência, marcada para junho de 2018, foi suspensa em decorrência da realização de protestos. Em seguida, o conselheiro do CNE que coordenava a comissão da BNCC-EM, Callegari, anuncia a sua saída da presidência, juntando-se aqueles que denunciavam o desmonte proposto para a educação de nível médio no Brasil. A terceira e quarta audiências, realizadas entre julho e agosto de 2018, ocorreram também em meio a protestos diversos. A última audiência, ocorrida em Brasília em 10 de setembro de 2018, teve forte aparato de segurança (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

É preciso, portanto, questionar: por que a demora na aprovação da BNCC do Ensino Médio, em comparação às demais etapas da Educação Básica? Qual era o contexto que precisaria estar presente para que, então, a BNCC-EM pudesse ser exarada? Diferentemente das demais etapas da Educação Básica, é preciso frisar, a BNCC-EM traz em seu arcabouço a instituição de uma Medida Provisória e, posteriormente, da Lei n. 13.415/2017, para alterar significativamente o modelo de Ensino Médio, baseando-se, conforme aqui já apontado, em outros arranjos, como, entre outros, o modelo das competências.

O processo de instituição da BNCC-EM, como parte do contexto reformista do EM, reflete, assim, as disputas por diferentes projetos societários ou pela hegemonia de distintos interesses. Distintos grupos estabeleceram lutas pelos sentidos a serem impressos na base, envolvendo entidades do campo educacional e a própria sociedade civil enquanto grupos de resistência, como pode ser visto desde as diversas ocupações das escolas de Ensino Médio

organizadas por jovens estudantes que questionavam as medidas reformistas³⁹. Estas disputas continuaram e continuam no processo de sua implementação.

Cabe destacar, nesse contexto de disputas, a influência de fundações e instituições privadas na implementação das políticas educacionais, nos processos reformistas e no processo mais recente de instituição da BNCC-EM. Diversos autores (MACEDO, 2014; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019; MALANCHEN; SANTOS, 2020) vêm apontando que estas instituições, tal qual a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú, entre outras, assim como movimentos como o Todos pela Educação, participaram ativamente na discussão e implantação da BNCC, com a perspectiva de aumentar o controle sobre os currículos. É importante considerar, ainda, que estes grupos estão articulados com instituições educacionais globais e organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020), que visam promover mudanças na educação dos países e, mais especificamente, nos currículos, processos de avaliações e na formação docente (PERONI; CAETANO, 2015).

Analizando as primeiras versões da BNCC para a Educação Básica e a que foi instituída para o EM, Malanchen e Santos (2020) observam que a alteração da LDB/1996 pela Lei 13.415/2017 objetivou encaminhar aquele documento com base na pedagogia das competências. Segundo as autoras, as primeiras versões da BNCC-EM não traziam explicitamente este foco, mas a sua versão aprovada acabou por se alinhar à ideia de competência e seus correlatos e aos interesses de grupos empresariais, retomando um modelo já criticado desde os PCN.

O marco regulatório da chamada pedagogia das competências sucedeu-se com a LDB (Lei n. 9.394/1996) que, em relação ao EM, pressupõe uma formação educacional pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, alinhada com os quatro pilares da educação difundidos pela UNESCO nos anos 1990, conforme já aqui apresentado: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Os saberes decorrentes do desenvolvimento das competências e habilidades pregadas pela BNCC-EM, entretanto, segundo Malanchen e Santos (2020),

³⁹ Várias foram as notícias que traziam informações sobre as ocupações de estudantes de Ensino Médio ainda no contexto da instituição da Medida Provisória n. 746/2016. Mais de mil escolas foram, à época, ocupadas em todo o Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-tem-mais-de-mil-escolas-ocupadas-contr-reforma-no-ensino-m%C3%A9dio/a-36151916>. Acesso em: 06/03/2023.

[...] pautam-se em aprendizagens denominadas significativas, mas que, no entanto, são adaptativas ao contexto econômico que requisita indivíduos ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudanças. No âmbito do currículo escolar caracterizam-se pela adoção de práticas de ‘sucesso’ decorrentes da experiência individual, subjetiva de cada indivíduo. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 10).

Neste sentido, a BNCC-EM funciona como um instrumento para a efetivação das finalidades a que se propõe a reforma desta etapa de ensino. Como gestão e regulação do currículo, a base reafirma os pressupostos neoliberais propostos pela reforma, ainda que, inicialmente, em seu texto, traga um discurso aparentemente “progressista” que parece defender o combate à desigualdade social e educacional. Conforme apontam Dourado e Siqueira (2019),

[...] o discurso de defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional é insuficiente para garantir o princípio da igualdade na educação e poderá converter-se em processo gerencial de naturalização das desigualdades e diferenças. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 303).

Discutindo a instituição desta base no bojo do contexto reformista, Lopes (2019) indica a intenção da BNCC-EM em formar subjetividades neoliberais, ainda que a proposta declarada seja a de se flexibilizar o currículo. Para a autora,

[...] a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*. (LOPES, 2019, p. 63, grifos da autora).

Logo no início do seu texto, a BNCC-EM destaca o EM como um “gargalo na garantia do direito à educação” e propõe que, além de universalizar o seu atendimento, é “crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes”. O documento destaca, ainda, a partir de uma referência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2011, que o EM deve trabalhar com a perspectiva de que um grande contingente de “adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (BRASIL, 2018, p. 461-462), reconhecendo, assim, a desigualdade social que atravessa as questões educacionais.

Logo na sequência do trecho acima destacado, a BNCC-EM traz como resposta a este contexto a necessidade da “recriação da escola” e, para tanto, toma como imprescindível reconhecer as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional e o impacto destas na formação dos jovens (BRASIL, 2018).

Assim, reconhece-se a diversidade dos grupos juvenis, a desigualdade social que atinge grande parte dos jovens e impacta as suas perspectivas de futuro, porém, deixa implícita a ideia de que esta problemática pode ser resolvida com mudanças formativas e curriculares no EM que impactariam na constituição de uma subjetividade “adaptativa” dos jovens.

Conforme indicam Bartho e Azeredo (2021, p. 1601), “a BNCC busca justificativas para os direcionamentos que estabelece para a educação brasileira, sem problematizar, todavia, os aspectos negativos do capitalismo e da racionalidade neoliberal”.

Um dos primeiros tópicos apresentados na BNCC-EM refere-se às finalidades do EM na contemporaneidade e destaca a necessidade de sua recontextualização diante das rápidas transformações da dinâmica social e dos “desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018). O documento traz, então, a proposta de uma “escola que acolhe as juventudes” e que favoreça “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”. (BRASIL, 2018, p. 465). Adverte, porém, que esta preparação “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho”, mas considera o “desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. (BRASIL, 2018, p. 465).

A questão que se coloca, entretanto, é que este “mundo do trabalho complexo e imprevisível” a que a BNCC-EM se refere, tem sido marcado, conforme diversos pesquisadores apontam (ANTUNES, 2011; POCHMANN, 2019), pela precarização do trabalho, pela perda de direitos trabalhistas e pela crescente informalidade. Como, então, inserir-se em um mundo do trabalho desta forma configurado? O próprio documento traz a resposta, indicando que os jovens devem se tornar “capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018, p. 466), o que parece ser nada mais do que resignar-se diante da difícil realidade tal qual está configurada.

Como apontam Bartho e Azeredo (2021),

Os “novos desafios da contemporaneidade” [...] devem ser enfrentados. Dito de outra forma, é necessário, segundo o discurso da base, um sujeito proativo que, em vez de cobrar responsabilidades das instâncias de poder, enfrenta ele mesmo as questões, ou seja, há a desoneração do Estado e sua naturalização. A ênfase aos novos desafios silencia os velhos – e ainda não resolvidos – desafios históricos. Ocorre, pois, um apagamento das contradições e da historicidade das problemáticas sociais, o que pode levar à sua naturalização e, por consequência, sua reprodução. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1604).

O documento apresenta outra finalidade do EM, qual seja a de “aprimorar o educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o que não pode ser contestado como um objetivo realmente válido para qualquer etapa de ensino.

Finalmente, a base indica que, para atender a essas demandas de formação no EM, é imperativo repensar a sua organização curricular, “que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas”. (BRASIL, 2018, p. 467-468).

A BNCC-EM, ao colocar em paralelo a necessidade de atendimento das demandas contemporâneas e a necessidade de formação crítica dos estudantes, acaba por constituir-se enquanto um discurso híbrido que parece, entretanto, ocultar o objetivo final de atendimento desta configuração curricular, principalmente quando considerado o contexto em que foi aprovada.

Neste sentido, Dourado e Siqueira (2019) pontuam que a BNCC-EM configura-se como uma “arte do disfarce” que, ao final, reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos, como parte de um projeto retórico reformista alicerçado em uma perspectiva de educação que retoma os princípios da Teoria do Capital Humano.

Ferretti e Silva (2017) também destacam o texto da BNCC-EM enquanto um discurso que apresenta, por um lado, um direcionamento que parece fazer referência a uma proposta de formação integrada, mas que acaba por assumir traços da racionalidade neoliberal, com a intenção de produção de sujeitos sociais adaptados à atual forma de organização produtiva do capital e à sociabilidade dela decorrente. Para os autores,

[...] quando o documento da BNCC discute as finalidades e dimensões dessa etapa, remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto. (FERRETTI; SILVA, 2017, grifos dos autores).

O discurso reformista de liberdade de escolha dos jovens estudantes do EM, que se materializa, no caso da BNCC-EM, na proposta dos chamados “itinerários formativos” e na

referência constante as ideias de “protagonismo juvenil” e de desenvolvimento de um “projeto de vida” (PV) parece, como já discutido, uma tentativa de responsabilização dos sujeitos pelo destino social que ocupam ou que ocuparão.

A ideia de que o excesso de disciplinas e de que as abordagens pedagógicas até então desenvolvidas contribuíam negativamente na configuração do EM é utilizada como justificativa para o estabelecimento de um currículo tomado, agora, como diversificado e flexível. Desta forma, o currículo do EM passa a ser composto, após a reforma desta etapa de ensino, pela BNCC e pelos IF. Segundo a BNCC-EM,

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente 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, 2018, p. 468).

As áreas de conhecimento definidas na BNCC-EM agrupam-se em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, segundo o documento, fazendo referências às DCNEM de 1998, tem a finalidade de integrar dois ou mais componentes do currículo, para que os estudantes possam melhor compreender a complexa realidade e nela atuar. Apenas as disciplinas de português e matemática seguem obrigatórias. Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas e, relacionadas a elas, são descritas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, 2018).

Os “itinerários formativos” são considerados estratégicos, segundo aponta a BNCC-EM, para a flexibilização da organização curricular do EM e são relacionados ao exercício do “protagonismo juvenil” e ao desenvolvimento do “projeto de vida” dos estudantes:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus **projetos de vida** e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o **protagonismo juvenil**. (BRASIL, 2018, p. 478, grifos meus).

Observa-se, assim, no discurso da BNCC-EM, uma integração constante entre as categorias de “itinerário formativo”, “protagonismo juvenil” e “projeto de vida”. Estes

aparecem interligados, dando a ideia de que os itinerários formativos são instrumentos para a concretização do PV dos jovens e para o exercício do seu protagonismo.

Esta ideia, porém, oculta o fato de que a efetivação de muitos planos ou projetos de vida dos jovens é atravessada por questões de ordem estrutural inscritas nas enormes desigualdades decorrentes do contexto da exploração desenfreada do capitalismo neoliberal e por desafios que persistem há décadas na Educação Básica dos jovens brasileiros.

Em relação aos “itinerários formativos”, conforme discutem Bartho e Azeredo (2021),

[...] é importante salientar que há inúmeras discussões sobre sua viabilidade e suas consequências para os jovens, sobretudo de classes desprivilegiadas. A escolha precoce por um itinerário pode ser desastrosa e determinada não por desejo ou aptidão pessoais, como o documento preconiza, mas por ser a única opção ofertada pela escola e/ou localidade do aluno. Ademais, o itinerário técnico profissionalizante, conforme outros momentos históricos e exemplos de outros países já mostraram, acaba por ser a “escolha” da classe trabalhadora, que vê nesse itinerário uma forma de ampliar suas condições de empregabilidade, o que não necessariamente caminha junto com a sua entrada nas universidades. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1609).

A nova configuração do EM proposta pela reforma e sua consequente base comum curricular, ao serem consideradas soluções para os problemas pelos quais passa esta etapa de ensino da Educação Básica, acabam por constituir-se em instrumentos que ocultam e reproduzem os problemas estruturais históricos que seguem impactando o campo educacional brasileiro.

Conforme dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), divulgado pelo INEP em 2022⁴⁰, a meta 3 do PNE, que propõe a universalização da assistência escolar para todos entre 15 e 17 anos, ainda não foi atingida (obteve o índice de 95,3% em 2021).

A BNCC-EM, dessa forma, apesar de ser exarada como uma resposta para os problemas em relação ao EM,

[...] assume [...] um caráter paradoxal: por um lado, surge com o rótulo de proposta curricular inovadora e traz valores e discursos pós-modernos, desvendando a crise disciplinar (do corpo e do saber) por que passamos, como um efeito da crise da Modernidade; mas, por outro lado, ela é tão fechada e arraigada a campos de saberes (no fundo, rearranjos de disciplinas) e à delimitação de habilidades e competências, que acaba por (re)produzir o

⁴⁰ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 13/12/2022.

desejo de máquina disciplinar moderna. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1608).

Segundo Malanchen e Santos (2020, p. 16), os seus objetivos são claros:

[...] o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos, etc. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 16).

Refletir, portanto, sobre as necessidades de mudanças no EM brasileiro ou mesmo no campo educacional envolve pensar para além das demandas da sociedade contemporânea neoliberal, conforme propõe o contexto reformista ou a proposta da BNCC-EM. Muitos dos desafios do EM estão ligados a problemas históricos estruturais no campo educacional, relacionados também a questões de ordem mais ampla que envolvem os campos de disputas por poder na sociedade, como a persistente desigualdade social e econômica que afeta diretamente os estudantes de escolas públicas brasileiras e suas famílias.

A reforma do EM, articulada entre a Lei n. 13.415/2017 e a BNCC-EM, deve ser lida, ainda, em conjunto com as demais reformas propostas pelos governos, em especial a Reforma Trabalhista, a Lei da Terceirização, a Lei da Liberdade Econômica, a Reforma da Previdência e com outras políticas públicas, como as da Educação Superior. Este conjunto de mecanismos governamentais denota não apenas as intenções para um ou outro campo específico, seja ele educacional ou trabalhista, mas os sentidos e visões de sociedade defendidos.

Problematizar, assim, como as políticas têm sido implementadas como instrumentos de uma determinada governamentalidade e como elas impactam a constituição das subjetividades dos estudantes do EM parece ser condição para que possam ser criticamente compreendidos os mecanismos que levam a defesa de reformas, como a do EM, ou o estabelecimento de uma base comum curricular, por aqueles que, inclusive, poderão ser mais negativamente por elas afetados.

CAPÍTULO III - OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO CENTRO-OESTE NO CONTEXTO DA PROPOSIÇÃO DA BNCC-EM

Este capítulo pretende, diante da discussão desenvolvida em relação ao contexto reformista do EM e às suas políticas curriculares, compreendidas no âmbito da racionalidade neoliberal, analisar os documentos curriculares para o EM propostos pelos Estados da região Centro-Oeste e pelo DF a partir da instituição da BNCC-EM.

Conforme apontado na introdução desta tese, além do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores que embasam a compreensão e discussão do tema, será utilizada a proposta metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), principalmente através do corpo teórico desenvolvido por Norman Fairclough (1989, 2010, 2012, 2016), e o software *Nvivo* como instrumentos para análise dos documentos.

Sabe-se que são inúmeras as possibilidades de análise, diante da grande quantidade de material textual e diante, também, das vultosas perspectivas que podem ser sobre ele lançadas. Ainda assim, pretendeu-se, ao trazer quatro diferentes documentos que propõem o estabelecimento de um novo paradigma curricular para o EM na região Centro-Oeste, apontar proximidades e/ou distanciamentos que contribuam para a discussão mais ampliada sobre o tema.

Considerando a metodologia proposta da ACD, serão discutidos primeiramente alguns aspectos relacionados à prática discursiva, que envolvem os processos de produção, distribuição e consumo dos documentos, sem desconsiderar, entretanto, que estes podem também estar contemplados em outros tópicos de análise. Posteriormente, serão abordadas questões mais específicas do texto ou, conforme Fairclough (2016), a prática textual, a partir de alguns eixos considerados relevantes diante da perspectiva de análise e das discussões já aqui empreendidas.

A análise da prática social, outro momento da ACD proposta por Fairclough (2016), ainda que já tenha sido contemplada na discussão desenvolvida nos primeiros capítulos, permeará todos os tópicos aqui apresentados, considerando que ela perpassa tanto a análise textual quanto a análise da prática discursiva.

O texto apresenta, simultaneamente, a análise dos quatro DCEM, e, portanto, uma ampla gama de informações. Com objetivo, então, de sintetizar estas informações e melhor visualizar os diversos temas que perpassam a discussão, serão apresentados, ao longo das análises, esquemas ou imagens que buscam deixar a leitura mais fluida.

Antes de adentrar, porém, na análise dos documentos curriculares (DCEM⁴¹) aqui propostos, cabe contextualizar alguns aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais de cada ente federativo, o que será feito adiante.

3.1 ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A região Centro-Oeste é formada pelos Estados de Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Goiás (GO) e pelo Distrito Federal (DF). A incorporação da região de maneira mais sólida à economia do país se deu, principalmente, entre os anos 1960 e 1980, no processo de aceleração da industrialização brasileira. O avanço do complexo agroindustrial, somado às políticas setoriais e regionais específicas, fez com que o agronegócio capitalista moderno se expandisse rapidamente pela região neste período (SOARES, 2018).

Segundo Soares (2018, p. 264), este contexto pode ser entendido como um processo “no qual o grande capital multinacional procurou obter o controle não só do setor industrial, mas também da produção agropecuária dos países da semi-periferia”. O autor destaca que

As multinacionais agroindustriais e os produtores rurais que se estabeleceram na região, a partir do movimento migratório oriundo da região Sul, encontram na cadeia produtiva de soja, cujo plantio é amplamente desenvolvido no Centro-Oeste brasileiro, apoio estatal no sentido de participar de um pacto regional de classes, de mobilizar mão de obra e de garantir a segurança institucional da grande propriedade rural capitalista e investimentos em infraestrutura. (SOARES, 2018, p. 264).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (BRASIL, IPEA, 2014), a atividade agropecuária respondia, em 2009, por quase 20% da produção nacional, com alto índice de concentração agropecuária, o que pode ser observado no fato de os estabelecimentos agropecuários familiares constituírem-se em cerca de 70% dos estabelecimentos totais, ocupando, porém, apenas 9% da área total.

⁴¹ Ainda que os Estados apresentem nomes diferentes para o documento (Mato Grosso utiliza o nome “Documento de referência curricular”; Goiás utiliza o termo “Documento curricular”, o Distrito Federal fala em “Currículo em movimento” e Mato Grosso do Sul, “Currículo de referência”), para fins de fluidez na leitura, será aqui utilizada, em geral, a sigla DCEM para fazer alusão ao documento curricular proposto por cada um deles para o EM. Quando a referência for a um documento específico, será utilizada a sigla de cada estado ao lado daquela (DCEM-MT, DCEM-MS, DCEM-GO, DCEM-DF).

Em relação à área territorial ocupada no país, MT é o Estado que apresenta maior extensão na região Centro-Oeste e o terceiro em nível nacional; o DF é o ente com menor território no Brasil.

Tabela 1 – Área territorial da região Centro-Oeste

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
Área territorial	903.207.047 km ²	357.147.995 km ²	340.242.856 km ²	5.760.784 km ²
Em relação ao país	3º	6ª	7º	27º

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (BRASIL, IBGE, 2021).

Apesar de MT abranger a terceira maior área territorial do país, ficando atrás apenas do Amazonas e Pará, sua população é a 19º do país, de acordo com o Censo 2010, o que indica uma baixa ocupação do território. O DF, mesmo sendo o menor ente federativo em relação ao território, tem a população muito próxima da de MT, conforme se pode observar nos dados abaixo:

Tabela 2 – População da região Centro-Oeste

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
População	3.035.122	2.449.024	6.003.788	2.570.160
Em relação ao país	19º	21º	12º	20º

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (BRASIL, IBGE, 2010).

A maior população majoritariamente alvo do Ensino Médio, ou seja, jovens entre 15 e 19 anos, em termos proporcionais, encontra-se em Mato Grosso e a menor, no Distrito Federal, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 3 – População entre 15 e 19 anos na região Centro-Oeste, em relação ao total de cada ente

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
População entre 15 e 19 anos	9,4%	9,3%	8,9%	8,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (BRASIL, IBGE, 2010).

Em relação ao rendimento da população, o IBGE (2021) aponta que os Estados da região e o DF estão entre os 11 com maiores rendas no país, o que também pode ser observado em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano:

Tabela 4 – Rendimento nominal mensal domiciliar per capita e Índice de Desenvolvimento Humano

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
Rendimento médio (posição em relação ao país)	R\$ 1.362 (8º)	R\$ 1.471 (7º)	R\$ 1.276 (11º)	R\$ 2.513 (1º)
IDH (posição em relação ao país)	11º	10º	8º	1º

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (BRASIL, IBGE, 2010).

As matrículas no EM, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, INEP, 2021), seguem abaixo indicadas, com destaque para o percentual registrado em instituições privadas.

Tabela 5 – Matrículas no Ensino Médio e porcentagem em relação às matrículas em instituições privadas

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
Matrículas no Ensino Médio	157.928	109.762	258.549	116.843
Matrículas no Ensino Médio em instituições privadas	12.646	9.750	31.691	26.126
Porcentagem de matrículas em instituições privadas em relação ao total	8%	8,9%	12,3%	22,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, INEP, 2021).

Observa-se que a diferença entre o Estado de MT, que possui menor porcentagem de estudantes de EM em instituições privadas em relação ao total, e o DF é muito grande: aproximadamente um em cada quatro estudantes do DF está matriculado na rede privada de ensino, o que é um índice bastante elevado, influenciado, entre outros fatores, pela maior renda da sua população.

Outro aspecto importante de análise, no campo educacional, é o que se refere à oferta de vagas para o Ensino Superior, o que impacta diretamente na formatação e organização dos rumos do Ensino Médio. Nesse sentido, a tabela 6 apresenta o número de matrículas de graduação presencial na região Centro-Oeste:

Tabela 6 – Matrículas no Ensino Superior (modalidade presencial) na região Centro-Oeste em 2020

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
Instituições públicas	45.450	35.606	60.754	45.057
Instituições privadas	51.852	34.091	108.577	97.046
Total	97.302	69.697	169.331	142.103

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (BRASIL, INEP, 2021).

Mato Grosso do Sul é o único Estado que apresentou mais matrículas em instituições públicas que privadas. Outro destaque a ser feito é que, no DF, as matrículas em instituições privadas são duas vezes maiores que nas instituições públicas. A região Centro-Oeste é a segunda no Brasil em menor número de matrículas (com 478.433 matrículas), ficando à frente apenas da região Norte (com 408.458 matrículas). Em relação às matrículas em instituições públicas, entretanto, é a que apresenta menor número de matrículas, com 186.867 registros (a região Norte teve 187.444 matrículas em instituições públicas).

Estes são aspectos que também impactam na forma como o Ensino Médio é organizado e tratado nos diferentes Estados, considerando a maior ou menor probabilidade de ingresso na Educação Superior. Da mesma forma, os direcionamentos curriculares do Ensino Médio envolvem as expectativas ou não de ingresso e permanência no Ensino Superior.

Os governos de todos os Estados da região e do DF são historicamente marcados pela ocupação de partidos de centro e direita desde a redemocratização do país, com destaque para a presença do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁴².

Após a redemocratização, Mato Grosso, que atualmente tem um governador filiado ao Partido Democratas (DEM), Mauro Mendes, reeleito para um segundo mandato (2023-2026), contou com três governos do PSDB e três do PMDB. Outros partidos que tiveram governadores

⁴² Desde 2017, o Partido mudou o nome para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

eleitos neste período no Estado de MT foram o Partido Popular Socialista (PPS), atualmente nomeado Cidadania, e o antigo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM).

Outro Estado que possui majoritariamente, em sua história, governadores eleitos de partidos de centro e direita é Goiás. Nos últimos 40 anos, o Estado teve cinco governadores filiados ao PMDB e três ao PSDB. Apenas um governador esteve filiado a outro partido, o Partido Progressista (PP), entre os anos de 2006 e 2011. Atualmente, o governador do Estado, Ronaldo Caiado, reeleito para o período de 2023-2026, é filiado ao partido União.

MS e DF tiveram governos de um partido considerado de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT), porém, por pouco período de tempo em relação ao total de anos do recente período democrático. O estado de MS teve um governador filiado ao PT entre os anos de 1998 e 2005, mas, após esse período, seguiu com dois governadores, ambos reeleitos em seus mandatos, filiados ao PMDB e PSDB. Atualmente, o governador, recentemente eleito para seu primeiro mandato, Eduardo Riedel, é do PSDB. O DF teve dois governadores ligados ao PT, entre os anos de 1995 e 1998 e entre 2011 e 2014. Atualmente, o governador do DF, Ibaneis Rocha⁴³, também reeleito, assim como em MT e GO, é filiado ao MDB.

A tabela 7 apresenta os governadores dos Estados da região Centro-Oeste e DF⁴⁴:

Tabela 7 – Governadores dos Estados da região Centro-Oeste e DF desde a redemocratização⁴⁵

	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás	Distrito Federal
1987-1990	Carlos Bezerra PMDB	Marcelo Miranda PMDB	Henrique Santillo PMDB	Joaquim Roriz PMDB
	Edison de Oliveira PMDB			Wanderley Vallim PTB
1991-1994	Jaime Campos PFL	Pedro Pedrossian PTB	Iris Rezende PMDB Agenor Rezende PMDB	Joaquim Roriz PTR

⁴³ Ibaneis Rocha foi afastado do cargo por 90 dias em 9 de janeiro de 2023, por decisão do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes. O afastamento ocorreu devido à possível suposta responsabilização do governador diante de atos antidemocráticos ocorridos em 8 de janeiro de 2023 na sede do Palácio do Planalto, no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ibaneis-rocha-deve-recorrer-de-afastamento-ao-stf-nesta-semana/>. Acesso em: 07/03/2023.

⁴⁴ Convém destacar que o formato e a organização das Secretarias de Educação também podem se constituir em aspectos relevantes de análise de como se desenharam as políticas educacionais em cada Estado ou no DF. Por não se constituir em tema central do presente estudo, esta análise, entretanto, poderá ser feita em outras pesquisas.

⁴⁵ Os nomes que aparecem juntos, em uma mesma célula da tabela, representam vice-governadores que assumiram após renúncia do governador anterior ou, como no caso do DF (entre 2007 e 2010), governador interino ou eleito indiretamente após saída do governador e vice.

1995-1998	Dante de Oliveira PDT/PSDB	Wilson Barbosa Martins PMDB	Luiz Maguito Vilela PMDB Naphtali Alves (1998) Helenês Candido (1998) PMDB	Cristovam Buarque PT
1999-2002	Dante de Oliveira Rogério Salles (2002) PSDB	José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) PT	Marconi Perillo Júnior PSDB	Joaquim Roriz PMDB
2003-2006	Blairo Maggi PPS	José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) PT	Marconi Perillo Júnior PSDB	Joaquim Roriz PMDB Maria de Lourdes Abadia (2006) PSDB
2007-2010	Blairo Maggi PPS	André Puccinelli PMDB	Alcides Rodrigues Filho PP	José Roberto Arruda PFL/DEM Paulo Octávio (2010) DEM Wilson Lima (2010) PR Rogério Rosso (2010) PMDB
2011-2014	Silval Barbosa PMDB	André Puccinelli PMDB	Marconi Perillo Júnior PSDB	Agnelo Queiroz PT
2015-2018	Pedro Taques PSDB	Reinaldo Azambuja PSDB	Marconi Perillo Júnior José Eliton Júnior (2018) PSDB	Rodrigo Rollemberg PSB
2019-2022	Mauro Mendes DEM	Reinaldo Azambuja PSDB	Ronaldo Caiado DEM/União	Ibaneis Rocha MDB
Atual	Mauro Mendes União	Eduardo Riedel PSDB	Ronaldo Caiado DEM/União	Ibaneis Rocha MDB Celina Leão PP (jan-março 2023)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações coletadas nos sites oficiais de cada Estado/ente⁴⁶.

⁴⁶ Dados do DF disponíveis em: <https://www.df.gov.br/galeria-dos-governadores/>. Dados de Goiás disponíveis em <https://www.casacivil.go.gov.br/noticias/615-governantes-republica.html>. Os dados de Mato Grosso e Mato

Durante o processo de implantação da reforma do EM e de homologação da BNCC-EM, ou seja, entre o período de 2017 e 2018, os governos de MT, MS e GO eram ligados ao PSDB; o do DF estava ligado ao PSB. No governo federal, quando da edição da Medida Provisória que iniciou, efetivamente, a reforma do EM, em 2017, estava Michel Temer (2016-2018), do MDB, que assumiu a presidência após o impeachment da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), filiada ao Partido dos Trabalhadores. Dessa maneira, pode se considerar que havia, entre o governo federal e os governos dos Estados da região e DF, um alinhamento político, ao menos ao que se refere aos partidos que integravam seus representantes.

Estes aspectos políticos, econômicos e sociais fornecem indícios para a compreensão do que Fairclough (2016) chama de prática social, ou seja, do contexto ideológico e hegemônico em que um determinado modo de dominação é incorporado por diferentes grupos de agentes sociais, inclusive por grupos subordinados, na geração de consentimento com o *status quo*. Atravessam estes aspectos e integra a prática social, de maneira mais ampla, a forma como o Estado e a sociedade têm incorporado e reagido à racionalidade neoliberal que atualmente vigora, conforme já anteriormente aqui discutido.

O contexto da prática social, por sua vez, estrutura as práticas discursivas nas ordens do discurso, nas quais se constroem as identidades e as relações sociais. Neste sentido, serão analisadas, nos tópicos seguintes, as práticas discursivas e textuais relacionadas ao processo de produção, distribuição e consumo dos documentos curriculares elaborados pelos Estados da região Centro-Oeste e pelo DF para o EM, no sentido de compreender quais relações e identidades sociais têm se buscado constituir a partir da prática social ora vigente.

3.2 PRÁTICA DISCURSIVA: A PRODUÇÃO, A DISTRIBUIÇÃO E O CONSUMO DOS DCEM

3.2.1 A produção dos documentos

Os documentos curriculares analisados apresentam, com exceção do DCEM-MT, um tópico inicial nomeado “Apresentação”, no qual versam sobre o processo de sua produção. Na página (site) específica criada pelo Estado de MT para divulgar informações e documentos relacionados ao “novo Ensino Médio” (esta questão relacionada ao processo de distribuição do

Grosso do Sul foram obtidos no site de buscas do google, pois não havia uma galeria dos governadores disponível nos sites oficiais dos governos. Alguns dados de Mato Grosso foram acessados também em: <https://www.tre-mt.jus.br/eleicoes/historia-e-cultura/candidatos-eleitos-1945-1990> e <https://www.tre-mt.jus.br/eleicoes/eleicoes-plebiscitos-e-referendos/eleicoes-plebiscitos-e-referendos>. Acesso em: 07/03/2022.

documento será mais bem discutida adiante), consta, entretanto, um memorial da elaboração do DCEM-MT.

Neste memorial, são listadas e detalhadas as “etapas do processo de elaboração” do documento: 1- Adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; 2- Seleção das escolas participantes do Programa; 3- Constituição de um grupo de trabalho responsável por coordenar a ação de implantação das escolas-piloto; 4- Constituição da equipe ProBNCC: Coordenador de Etapa, Coordenadores de Área, Articuladores de IF, Articulador entre etapas e Redatores de todas as áreas do conhecimento; 5- Formação aos professores da rede; e 6- Processo de construção dos IF para a Educação Técnica e Profissional.

Apesar de estas etapas serem identificadas como parte do processo de elaboração do DCEM-MT, é apenas na quarta etapa que este efetivamente começa, considerando que o próprio documento afirma que a “elaboração do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT) teve início com a publicação do Edital N° 003/2019/GS/SEDUC/MT”. (MATO GROSSO, 2021a).

Os bolsistas selecionados neste processo seletivo elaboraram uma versão preliminar do documento, que, segundo consta no memorial, “foi apresentado publicamente e colocado para apreciação em algumas instâncias”, como na plenária do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), no Fórum do Sindicato, em oficinas intersetoriais na Secretaria de Educação, em audiências com a comunidade escolar das escolas-piloto e em rodas de conversa com estudantes e comunidade escolar de alguns municípios. Além disso, o memorial cita leituras críticas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), do Instituto Reúna, entre outros.

A apresentação destas instituições e instâncias é feita em forma de lista, em mais de uma página do memorial, fornecendo uma ideia de ampla participação da comunidade na elaboração do DCEM-MT. O tópico que aborda estas apresentações e apreciações públicas não apresenta possíveis apontamentos, contestações ou mudanças que tenham sido propostas ou estabelecidas no documento. Dessa maneira, o processo é apresentado sem intercorrências, ainda que, muito possivelmente, elas tenham existido.

Já no próprio DCEM-MT, o tópico introdutório não faz menção ao processo de sua produção, mas explica, de maneira geral, a organização do documento. Esta introdução aparece com a utilização da voz passiva, em que se menciona que o documento “**é proposto** na perspectiva de contemplar as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a partir da

flexibilização curricular, com vistas à formação integral do estudante”. (MATO GROSSO, 2021, p. 7, grifos meus).

O DCEM-GO é o documento que faz uma referência mais explícita ao processo de elaboração do documento em decorrência da instituição da BNCC-EM, pois, logo após a sua apresentação, traz um tópico nomeado “Da BNCC ao DC-GOEM”, em uma demonstração clara do que Fairclough (2016) chama de intertextualidade, ou seja, a presença de outros textos no discurso analisado.

Diferentemente do DCEM-MT, o DCEM-GO apresenta já em seu primeiro parágrafo a autoria do documento de maneira direta: “[...] **a Secretaria de Estado da Educação de Goiás apresenta** o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), fruto de **esforços coletivos** dos/as profissionais da educação [...]”. (GOIÁS, 2021, p. 30, grifos meus).

Inúmeros profissionais que participaram da elaboração do texto são referenciados em quatorze páginas do documento, o que reforça a intenção de defender a ideia de elaboração coletiva e democrática do DCEM-GO. Aparecem como colaboradores professores da rede pública, um professor ligado a uma Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a uma Universidade privada e seis especialistas ligados ao Instituto Reúna.

Alves e Oliveira (2022, p. 89), analisando o ‘Novo’ Ensino Médio em GO, apontam que, neste Estado, a reforma tem sido apresentada como um movimento participativo, mas a análise documental revela, diferentemente, “um processo centralizado e alinhado com a perspectiva do atual governo, em parceria com institutos privados e foco na formação técnica profissional”. Segunda as autoras, o documento curricular proposto por GO “é uma espécie de clone da reforma nacional”. (ALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 106).

Inicialmente, é defendida a ideia de que a existência de diferentes juventudes e a necessidade de melhoria da aprendizagem dos estudantes são fatores que impeliram a oferta do chamado novo Ensino Médio e a consequente produção do DCEM-GO. Posteriormente, porém, fica implícita a noção de que mudanças no contexto social impuseram estas transformações na etapa do EM:

A reflexão sobre as diversidades das nossas juventudes e a necessidade iminente de melhorar a aprendizagem dos/as nossos/as estudantes moveu-nos a uma escrita que permite a oferta de um Novo Ensino Médio com temáticas contemporâneas [...] Reconhecemos que, **frente às mudanças que estão conectadas com a capacidade** de antecipar ações, planejar o futuro, compreender suas identidades e lugares que ocupa no mundo, **os/as jovens protagonistas precisam (res)significar** os elementos da sua educação. (GOIÁS, 2021, p. 30-31, grifos meus).

É interessante observar como as mudanças no contexto social aparecem naturalizadas e, portanto, legitimadas enquanto fatores que levam à “necessária” transformação do EM. A defesa de que estas mudanças estão conectadas com o desenvolvimento de “capacidades” favorece ainda mais a naturalização daquelas. Ainda, o uso da palavra “capacidade” e, na sequência, as ações que devem ser promovidas pelos jovens, induz a ideia de adaptabilidade conforme suas capacidades “naturais” e, ao mesmo tempo, de imposição, reforçada pelo uso do verbo “precisar” (“os jovens precisam”).

A qualificação dos jovens como protagonistas e a consequente naturalização do uso do conceito podem ser observadas logo na primeira menção do termo, quando o artigo definido “os/as” (jovens protagonistas) propõe um “significado existencial”, conforme pontua Fairclough (2016), de algo considerado previamente existente, ou seja, enquanto característica ou natureza inerente aos jovens.

O tom da apresentação do documento é muito mais o do *ethos* da vida do que um *ethos* científico, buscando uma maior aproximação do leitor, conforme discute Fairclough (2016), o que pode ser observado no uso conotativo do termo “abrir-se” ou do pronome possessivo “nossas” ao fazer referência às juventudes e aos profissionais e “nossa” junto à “práxis”:

Nesse contexto, apresentamos um documento à **comunidade goiana** com mudanças em sua escrita e convidamos **o/a leitor/a a abrir-se para novas possibilidades** e observar as transformações contemporâneas que atravessam a linguagem. [...] (GOIÁS, 2021, p. 31, grifos meus)

Esse documento deve refletir os anseios das **nossas** juventudes e dos/as **nossos/nossas** profissionais, possibilitando uma formação contínua, integral e significativa que extrapole os muros da escola e que possa contribuir para a formação de **cidadãos/as protagonistas**, conscientes e críticos/as.

Boa leitura e reflexão de **nossa práxis!** (GOIÁS, 2021, p. 33, grifos meus).

A qualificação de “protagonistas”⁴⁷, conforme se observa acima, é ampliada para adjetivar não somente os jovens, mas também todos os cidadãos. A importância atribuída ao termo é reforçada na ordem em que este aparece, antes de “conscientes” e “críticos”, reforçando a ideia do seu uso de maneira retórica.

O DCEM-MS é apresentado, assim como o DCEM-GO, por meio da voz ativa, ou seja, com referência ao Governo do Estado e à Secretaria de Educação como sujeitos da ação. É estabelecida referência à reforma do EM e à instituição da BNCC-EM como contexto que

⁴⁷ No tópico seguinte, esta análise sobre o uso do termo “protagonista” ou “protagonismo” será mais bem detalhada, abrangendo outras partes dos documentos.

fizeram culminar no documento apresentado, marcando a intertextualidade no discurso, conforme aponta Fairclough (2016):

O Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), apresenta o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio. [...] sua construção ocorreu de **forma colaborativa com a sociedade sul-matogrossense** [...] Nesse ínterim, a Resolução CNE/CP n. 04, de 17 de dezembro de 2018, homologou a Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), o que possibilitou ao Estado de Mato Grosso do Sul iniciar a elaboração deste documento. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 12, grifos meus).

No excerto acima, observa-se também a defesa da “construção colaborativa” do documento, que segue marcada na sua introdução, com referência a uma consulta pública realizada em 2019, à leitura crítica de instituições e a uma audiência pública on-line realizada em 2020. Nas primeiras páginas do documento, há uma lista de nomes de pessoas que seriam os “leitores críticos”, sem mencionar, entretanto, as instituições das quais fazem parte. O Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho são as únicas instituições que aparecem nominalmente, nesta lista, como leitores críticos. O Instituto Reúna é mencionado também no documento em um de seus anexos, no Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE-MS), em que se declara que “a Comissão utilizou o instrumento denominado Parâmetros de Qualidade para Avaliação do Currículo do Ensino Médio, disponibilizado digitalmente no portal eletrônico do Instituto Reúna”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 346).

Logo abaixo do título do documento curricular proposto pelo Estado de MS, há a frase “Feito por todos, para todos”. O uso desta frase de efeito junto ao título do documento procura defender a ideia de que este foi elaborado com ampla participação e de que a nova organização curricular estaria direcionada a todos os estudantes do EM.

É importante mencionar que não foi possível localizar o documento aprovado pelo Estado no site da Secretaria de Educação (até meados de 2022), assim como no site do CEE-MS, ainda que neste constasse a sua aprovação. O acesso ao documento aqui analisado se deu, primeiramente, a partir da solicitação e envio de uma professora/pesquisadora do Estado que teve acesso ao documento e não pela sua localização pública.

Dessa maneira, o slogan “Feito por todos, para todos” deve ser lido com essa ressalva, considerando a demora em publicizar o documento em meio digital. Em busca, já no segundo

semestre de 2022, no site da SED, foi localizado o documento, apresentado agora em um portal específico para o EM, lançado em junho de 2022⁴⁸.

Perboni e Lopes (2022, p. 386), analisando o processo de reforma do EM no MS, apontam que na audiência pública realizada para debater a primeira versão do DCEM-MS, “percebeu-se um esforço dos representantes da SED/MS para legitimar as mudanças a serem implementadas [...] ignorando o fato de o documento não ter sido objeto de debate anterior”. Os autores também destacam que a condução dos debates desconsiderou as críticas de movimentos populares e entidades científicas em relação à reforma do EM e consequente instituição da BNCC-EM.

Em relação ao processo de produção e aprovação do DCEM-DF, é informado que foram realizadas quatro consultas públicas, “com a participação de setores diversos da sociedade, tais como a Universidade de Brasília (UnB), Instituto Federal de Brasília (IFB), entidades representativas de classes, entre outros”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14).

Não há, na apresentação do documento, uma referência direta à sua autoria (Secretaria de Educação ou Governo do DF), sendo informado que este foi “pensado e escrito por muitas mãos” e “fruto da colaboração de diversos atores da educação”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 15). Nas suas páginas iniciais, são apresentados inúmeros “leitores críticos”, com referências às instituições que integram, dentre as quais a Secretaria Estadual de Educação (SEE-DF), a UnB e o IFB. O Instituto Reúna aparece, em destaque, como “colaboração na leitura crítica”, apesar de não ser feita menção a ele no decorrer do texto.

As referências explícitas à UNB e ao IFB dão um tom científico ao documento, o que sugere a busca por uma avaliação positiva por parte dos seus leitores. Este *ethos* científico é apresentado, também, quando referenciadas as áreas da pedagogia e da psicologia:

[...] busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14).

Interessante observar, porém, a tentativa de articulação entre áreas que divergem teoricamente, como a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia das competências, da qual se

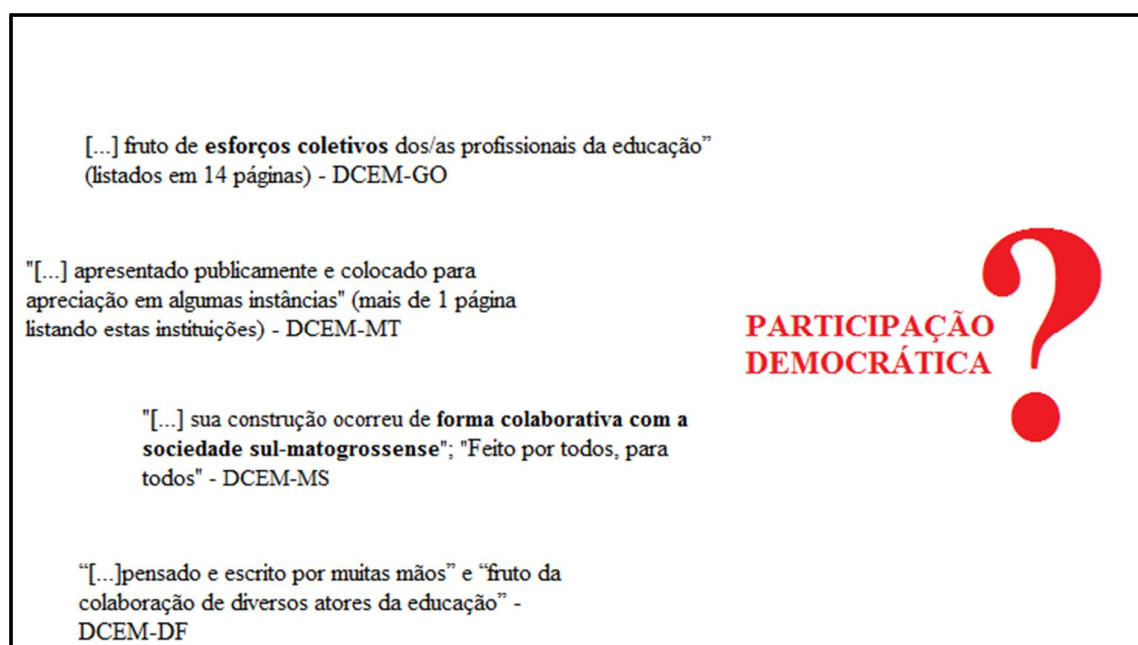
⁴⁸ O DCEM-MS teve parecer favorável do CEE-MS em fevereiro de 2021.

difunde a defesa da ideia do “aprender a aprender”⁴⁹, um dos quatro pilares difundidos pela UNESCO para a educação a partir dos anos 1990.

De maneira geral, pode-se apreender que os documentos convergem na busca por defender que o processo de sua produção ocorreu com ampla participação social, ainda que isto possa não ter ocorrido da maneira como o discurso dos documentos advoga, entre outros fatores, devido à pandemia de Covid e a consequente diminuição na interação entre as pessoas e entre estas e as instituições ligadas ao campo educacional. A utilização de expressões como “diversos”, “ampla”, “coletivos”, ou mesmo de slogans como “feito por todos”, e de extensas listas com diversos nomes elencados como colaboradores indica essa tentativa de defesa de uma escrita democrática do documento.

A figura 3 abaixo sintetiza algumas passagens de cada documento que indicam a participação democrática de sua produção:

Figura 3 – Defesa dos DCEM quanto à participação democrática no processo de produção



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos DCEM

Pinto e Melo (2021, p. 10), ao analisar o processo de instituição do documento curricular para o EM em Minas Gerais, a partir da BNCC-EM, observam que a utilização de métodos como os de consulta pública está mais voltada para a legitimação de discursos oficiais do que

⁴⁹ Sobre esta discussão, retomar item 2.4 ou Malanchen e Santos (2020).

para a efetiva participação da população. Segundo as autoras, essa conduta gera mais “um imaginário de obra coletiva do que um processo realmente endereçado à escuta e participação ativa dos sujeitos-alvo dessa política”.

Outro ponto de convergência entre os documentos no seu processo de produção é a leitura crítica feita pelo Instituto Reúna, pois os quatro documentos fazem esta referência. O DCEM-GO, inclusive, apresenta seis integrantes do instituto como colaboradores, para os quais o documento teria sido “submetido”⁵⁰. No MS, um dos instrumentos do Instituto foi utilizado também pelo CEE-MS no processo de avaliação do documento. O DF apresenta o Instituto como único colaborador na leitura crítica e o Estado de MT também o relaciona a outras instituições, como Universidades e Institutos Federais.

Em sua página na internet, o Instituto Reúna⁵¹ se apresenta como “uma organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de qualidade e com equidade no Brasil”. Ainda, indica que o seu nascimento se deu para “para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Nesta mesma página, constam ainda frases como “precisamos ajudar as secretarias de educação e as escolas de todas as regiões do país”, “também temos que repensar os recursos de educação como currículos, materiais didáticos e avaliação” e “oferecemos materiais de alta qualidade para apoiar a implementação da BNCC nos estados e municípios”.

O Instituto Reúna, que tem como parceiros a Fundação Lemman⁵², a Fundação Itaú Social⁵³ e a Fundação Roberto Marinho⁵⁴, entre outros, também aparece na análise feita por Pinto e Melo (2021) em relação ao currículo mineiro para o EM. As autoras apontam que

[...] empresas como o Instituto Reúna atuam no âmbito da educação pública com a venda de seus serviços “mágicos” para as redes de ensino, escolas e

⁵⁰ A discussão em torno do uso do verbo “submeter”, neste caso, será realizado no item relacionado à análise textual.

⁵¹ Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/instituto>. Acesso em: 18/10/2022.

⁵² A Fundação Lemann, criada em 2002, tem como presidente o empresário Jorge Lemann, considerado a pessoa mais rica do Brasil na atualidade, segundo a revista Forbes, com ações da Ambev, Burger King e Heinz do Brasil, entre outras. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/09/02/quem-e-jorge-paulo-lemman-bilionario-forbes.htm>. Acesso em: 16/2/2023.

⁵³ A Fundação Itaú Social é ligada ao Itaú Unibanco, banco privado que teve lucro líquido de mais de 8 bilhões no terceiro trimestre de 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/itau-registra-lucro-recorrente-de-r-8079-bilhoes-no-3o-tri/>. Acesso em: 16/2/2023.

⁵⁴ A Fundação foi criada por Roberto Marinho em 1977 e é descrita em seu site como um “espaço que promove o direito à educação, incentiva o protagonismo e valoriza a cultura brasileira”. Disponível em: <https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/2021>. Acesso em: 16/2/2023. Roberto Marinho foi um jornalista e empresário brasileiro que atuou no ramo de comunicação, tendo fundado um conglomerado de empresas denominado Organizações Globo, com canais de televisão, jornais e rádios, que continuam sendo administradas por familiares. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/perfis-e-depoimentos/roberto-marinho-9055075>. Acesso em: 16/2/2023.

professores. A parceria estabelecida pelo Governo de Estado de Minas Gerais com uma organização dessa natureza para “leitura crítica” de um plano de currículo que tem como premissa atender as definições da política curricular nacional, e aponta-nos o caminho pelo qual esse mercado educacional vem se estruturando e fortalecendo. (PINTO; MELO, 2021, p. 11).

Diversos autores já vêm apontando como as políticas públicas educacionais têm sido cada vez mais atravessadas pelos interesses de instituições e fundações ligadas ao campo empresarial.⁵⁵ Freitas (2015) já apontava, mesmo antes da homologação das bases curriculares nacionais que:

O que está em jogo é 1) a natureza da base nacional comum e sua elaboração, para que no momento seguinte 2) seja controlada por avaliação padronizada censitária, administrada “independentemente” ou por organizações não governamentais, ou ainda, em articulação com elas. O que está por trás de tudo isso é MERCADO, guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com as ADEs da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado. [...] Os especialistas destes grupos, alternam: ora estão no governo, ora estão nas ONGs e Institutos. Quando no governo, definem a política pública, quando fora dele atuam nestas organizações. É isto que está em jogo neste momento. Claro, tudo em nome do direito de aprender dos mais pobres. (FREITAS, 2015, s/p, grifos do autor).

No caso dos Estados do Centro-Oeste e do DF, esta parece ser uma realidade que também se apresenta em relação ao processo de estabelecimento dos DCEM.

3.2.2 A distribuição e o consumo dos documentos

O DF e o MT apresentavam páginas específicas⁵⁶ que tratavam do chamado “novo Ensino Médio” ainda no ano de 2021, quando as primeiras buscas para a presente pesquisa foram feitas. Desta forma, o acesso aos documentos preliminares à homologação e a todo o processo foi bastante facilitado. Diferentemente, os Estados de GO e MS não apresentaram, em um primeiro momento de busca, ou seja, no final do ano de 2021, páginas específicas para apresentação do documento ou de informações referentes ao processo de sua elaboração ou

⁵⁵ Esta discussão foi realizada no item 2.4.

⁵⁶ Com o título de “Novo Ensino Médio”, o DF apresenta suas informações em uma página ligada ao site da Secretaria de Educação: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Com o mesmo título, Mato Grosso disponibiliza as informações em um site <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/inicio>. Estes primeiros acessos foram feitos em 04/11/2021.

aprovação, tendo sido mais dificultoso o acesso aos mesmos e a reunião das informações a eles relacionadas.

O acesso ao DCEM-GO, por exemplo, foi, inicialmente, feito através do site do Conselho Estadual de Educação⁵⁷ (CEE-GO), que apresentou o documento em uma notícia registrada no dia 15 de outubro de 2021, dividido em dois arquivos em formato PDF. Mesmo no site do Conselho, onde há um tópico “Documento Curricular”, não constava, neste primeiro momento de busca, o documento aprovado para o EM, mas apenas os das etapas de ensino anteriores. No site da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, também, naquele momento, não foi localizado o documento.

Já em 2022, o DCEM-GO foi disponibilizado em um único arquivo⁵⁸ no site do CEE-GO. Uma página ligada à Secretaria Estadual de Educação de Goiás foi também disponibilizada com informações gerais sobre o “Novo Ensino Médio”⁵⁹.

O DCEM do Estado de MS não constava também, nas primeiras buscas⁶⁰, no site da Secretaria de Educação Estadual. Na aba “Publicações”, constava apenas o currículo aprovado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de outras publicações, como as “Orientações Curriculares Projeto de Vida para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental”.

Em busca no site do CEE-MS, também, neste primeiro momento de buscas, não foi encontrado o DCEM-MS, mas apenas o parecer que aprovou o documento. Uma primeira localização do documento foi feita, ao utilizar um site de buscas, em um canal de disponibilização de vídeos que discutia o documento para fins de instrução para concurso público direcionado ao Estado.

Através da participação em uma live⁶¹ em que pesquisadores do MS discutiam os desdobramentos da reforma do EM no Estado, colheu-se a informação, com uma professora da rede estadual, de que a Secretaria de Educação justificava a não disponibilização do documento, ainda que este já tivesse sido aprovado, porque ele estaria em fase de diagramação. Esta live

⁵⁷ Disponível em: <https://cee.go.gov.br/publicado-o-documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio/>. Acesso em: 04/11/2021.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em 01/5/2022.

⁵⁹ A página em questão é <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>.

⁶⁰ As primeiras buscas pelos documentos aconteceram no segundo semestre de 2021, quando o documento do Estado de Mato Grosso do Sul já havia, portanto, sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e homologado pela Secretaria de Estado de Educação através das resoluções.

⁶¹ Esta live foi parte de um Ciclo de discussões sobre o Ensino Médio, intitulada “Desdobramentos da reforma do Ensino Médio para o Mato Grosso do Sul”, com a participação do Prof. Dr. Fábio Perboni e organização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES).

ocorreu no dia 23 de novembro de 2021, ou seja, nove meses após o documento ter sido já aprovado pelo Conselho Estadual.

Por um lado, conforme discutido no tópico anterior, observa-se, tanto nos documentos quanto em reportagens e divulgações de matérias midiáticas pelas secretarias de educação, um discurso que indica uma participação ampla da sociedade no processo de elaboração e aprovação dos documentos. Entretanto, entraves na divulgação célere dos documentos indicam, contrariamente, a restrição do seu acesso e, portanto, a sua análise e problematização, o que contradiz o discurso de participação ampla e democratização na instituição dos novos direcionamentos curriculares para o EM.

Considerando que a implantação do novo modelo de EM estava prevista para o ano de 2022, o fato de os documentos curriculares proposto pelos Estados não estarem disponíveis pode impactar de maneira negativa a sua execução (ainda que esta, por si só, já seja problematizada), já que não houve tempo hábil para a discussão sobre possíveis entraves e adequações. As contestações, neste sentido, também ficam, de certa maneira, dificultadas.

Conforme alerta Fairclough (2016), é importante considerar, no processo de análise dos discursos, não somente o texto em questão, mas todo o processo que envolve a sua produção, distribuição e consumo, ou seja, a prática discursiva.

A maneira ou o discurso utilizado por cada Secretaria na divulgação da homologação ou aprovação dos documentos curriculares é aspecto também relevante, pois, conforme aponta Fairclough (2016), o processo de distribuição e consumo atravessa a interpretação feita pelos leitores.

Neste sentido, algumas manchetes de reportagens foram localizadas e chamaram atenção, considerando as discussões já aqui empreendidas sobre o processo de reforma do EM e o estabelecimento de um currículo que busca sedimentar o discurso reformista.

Em divulgação da aprovação do DCEM-MT, uma notícia no site da Secretaria de Educação do Estado, no dia 21 de dezembro de 2020, traz o seguinte título: “Documento organiza etapa de ensino nas redes pública e privada para guiar aptidão de alunos”⁶².

É interessante observar como o sentido desta nova configuração curricular, muitas vezes implícito nos próprios documentos curriculares propostos pelos Estados ou mesmo pela BNCC-EM, tornou-se explícito ao final do título da matéria jornalística (guiar aptidão dos alunos). É informado que o documento tem o objetivo de guiar, ou seja, conduzir. A questão que se coloca

⁶² Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16128597-conselho-estadual-de-educacao-aprova-documento-de-referencia-curricular-para-mato-grosso-entenda>. Acesso em 05/11/2021.

é: guiar ou conduzir para quais caminhos? Os caminhos “escolhidos”⁶³ pelos jovens ou aqueles para os quais o mercado será o mais beneficiado?

A aprovação do DCEM-GO foi divulgada em uma reportagem em que se mencionava: “A gente acredita muito que a implementação do novo EM vai fortalecer a aprendizagem do estudante, considerando que ele terá oportunidade de fazer escolhas, de acordo com seus interesses”, afirmou a superintendente”⁶⁴.

A escolha aparece como uma questão central também em reportagem que traz abaixo de seu título a seguinte descrição: “Carga horária será maior, mas estudantes terão maior flexibilidade na escolha das disciplinas durante as três séries da etapa”⁶⁵.

Sabe-se que as escolhas dos estudantes não dependem de seus interesses, mas das condições de oferta das unidades escolares e, ainda, das opções disponibilizadas diante destas condições, muitas vezes, bastante restritas. As manchetes, entretanto, transformam em “‘fatos’ o que frequentemente não passa de interpretações de conjuntos de eventos complexos”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 210), em que perspectivas parciais são universalizadas. De acordo com Fairclough (2016), “esse mito sustenta o trabalho ideológico da mídia, que oferece imagens e categorias para a realidade; posiciona e molda os sujeitos sociais e contribui principalmente para o controle e a reprodução social”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 210).

Outras reportagens frisavam a participação da sociedade na elaboração do DCEM-GO: “O nosso documento foi escrito de forma democrática”, afirmou a superintendente de EM da Seduc, Osvany Gundim. Somente na consulta pública de novembro de 2019, a Seduc recebeu mais de 20 mil contribuições da sociedade”⁶⁶.

O Estado de MS divulgou a implantação do novo currículo destacando, também, a questão da escolha ou autoria: “Com avanços na implementação, Programa Escola da Autoria chega a 132 unidades em 2022”⁶⁷.

⁶³ O uso de aspas aqui decorre da discussão amplamente realizada por inúmeros autores e já destacada nesta tese de que a defesa de que os jovens poderiam escolher seus destinos nesta nova formatação curricular oculta inúmeras questões estruturais, como as diferenças no acesso e permanência dos jovens nas escolas, as desigualdades sociais que impactam seus trajetos, as dificuldades das instituições escolares em promover um amplo leque de IF, entre outros.

⁶⁴ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/documento-curricular-novo-ensino-medio-aprovado-pelo-conselho/>. Acesso em: 05/11/2021.

⁶⁵ O título da reportagem em questão é “Ensino médio terá novo currículo a partir de 2022 em Goiás”. Disponível em:

<https://opopular.com.br/noticias/cidades/ensino-m%C3%A9dio-ter%C3%A1-novo-curr%C3%ADculo-a-partir-de-2022-em-goi%C3%A1s-1.2338891>. Acesso em: 04/11/2021

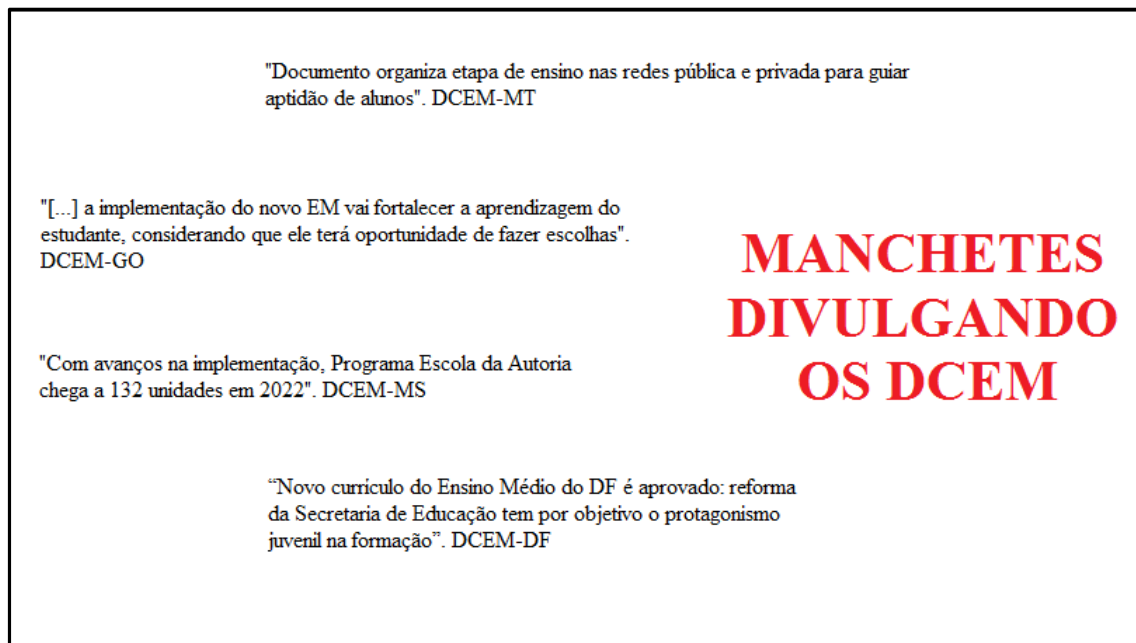
⁶⁶ Disponível em: <https://agenciadoradenoticias.go.gov.br/28255-conselho-estadual-da-educacao-aprova-novo-ensino-medio>. Acesso em: 04/11/2021.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/>. Acesso em 24.1.2022

O documento curricular do DF teve sua aprovação divulgada em notícia que trazia em seu título “Novo currículo do Ensino Médio do DF é aprovado: reforma da Secretaria de Educação tem por objetivo o protagonismo juvenil na formação”⁶⁸. O texto destaca que os alunos do EM da rede pública do DF terão contato com o novo modelo de currículo aprovado pela Secretaria de Educação, sem referência, portanto, às escolas privadas. A mesma notícia informa que o Sindicato dos Professores do DF criticou o novo currículo, apontando falta de diálogo com a comunidade escolar, hierarquização de disciplinas e direcionamento dos estudantes para a empregabilidade⁶⁹.

A figura 4 apresenta as manchetes que divulgaram os DCEM:

Figura 4 – Manchetes divulgando a aprovação dos DCEM



Fonte: Elaborado pela autora a partir de notícias encontradas nos sites das secretarias e veículos de imprensa (conforme links expostos anteriormente).

⁶⁸ Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/novo-curriculo-do-ensino-medio-do-df-e-aprovado/>. Acesso em: 27/09/2022.

⁶⁹ É preciso ponderar que este discurso que critica a empregabilidade defendida no contexto reformista pode ser tomado por grande parcela da população com estranheza, pois existe o desejo de muitos estudantes e familiares de acesso aos empregos formais. Porém, é necessário refletir que a empregabilidade criticada pelo Sindicato dos Professores do DF e que busca ser defendida pelo discurso reformista é aquela que destina os jovens de escolas públicas para empregos que, em geral, remuneram pouco, em detrimento dos grupos de jovens de escolas privadas que seguirão para formação em nível superior, acessando postos de trabalho que oferecem maior remuneração. Essa é uma discussão que precisa ser contemplada também a nível da academia, para que possam ser desnudadas as reais intenções por trás do discurso da empregabilidade e para que essa problematização possa chegar de maneira mais acessível à toda a sociedade.

A produção dos discursos, assim como sua distribuição e seu consumo por diferentes grupos de agentes, é, portanto, um campo de disputas pela ideologia que se pretende hegemônica. Dessa maneira, é importante atentar-se não somente para os textos em si, mas também para como eles são disponibilizados, divulgados e noticiados, como parte do processo de compreensão dos discursos que buscam promover.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL: RACIONALIDADE NEOLIBERAL, SUBJETIVIDADE E DESTINOS SOCIAIS DOS JOVENS

3.3.1 Aspectos gerais dos documentos

Antes de iniciar a análise específica (textual) de cada documento, apresenta-se, a seguir, na tabela 8, algumas informações gerais, de maneira a situar o leitor quanto às datas de homologação/aprovação e extensão (quantidade de páginas) de cada um.

Tabela 8 – Documentos Curriculares do Ensino Médio da Região Centro-Oeste

	Distrito Federal	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul	Goiás
Parecer do Conselho de Educação	Parecer n. 112 Em 08/12/2020	Parecer n. 031 Em 17/12/2020	Parecer n. 004 Em 08/02/2021	Parecer n. 32 Em 08/10/2021
Quantidade de páginas do documento	208	771	357	1397

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações encontradas nos sites das Secretarias de Educação da Região Centro-Oeste e Conselhos Estaduais (ou do DF) de Educação e dos DCEM.

É possível observar uma diferença muito grande quanto à extensão de cada documento. O DCEM-GO, por exemplo, é seis vezes mais extenso que o DCEM-DF. As datas de homologação também são bastante diferentes entre os Estados/Entes, sendo que o DF, o primeiro na região Centro-Oeste a aprovar o DCEM, o fez ainda no final do ano de 2020. Goiás, o último a finalizar o processo de homologação, apenas o fez 10 meses depois, em outubro de 2021. Considerando que a implantação do novo currículo, ainda que ele seja aqui objeto de problematização, demanda a familiarização dos professores e da comunidade escolar com os documentos curriculares propostos, a maior ou menor celeridade na sua aprovação pode interferir na execução das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

A figura 5 apresenta as capas dos DCEM aqui analisados:

Figura 5 – Capas dos Documentos Curriculares para o Ensino Médio dos Estados da região Centro-Oeste e DF



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos curriculares para o Ensino Médio disponibilizados pelos Estados da região Centro-Oeste e pelo DF.

O DCEM-MT apresenta 771 páginas, com um volume grande de informações. O texto traz, para além das referências ao currículo proposto, conteúdo teórico extenso de cada área da Formação Geral Básica (FGB), com diagnósticos (baseados em avaliações externas internacionais, nacionais e locais) do campo educacional no Estado e orientações específicas de cada disciplina (propostas de metodologias de trabalho, por exemplo), o que contribuiu para esta extensão textual. No campo de Linguagens e suas tecnologias, por exemplo, o documento apresenta referencial teórico sobre a área de educação física, artes, língua inglesa, língua espanhola e língua portuguesa para, posteriormente, tratar das habilidades e competências de uma conforme proposta pela BNCC.

Existem, ainda, inúmeras menções à BNCC do Ensino Fundamental, que buscam informar o leitor sobre a necessidade de um processo de continuidade que deve se seguir na execução da BNCC-EM.

Além destas questões, o texto apresenta, em cada uma de suas divisões, informações que se repetem. Na descrição das trilhas de aprofundamento, por exemplo, são retomadas e repetidas a composição dos itinerários formativos (com eletivas, PV e trilhas de aprofundamento). São dedicadas pouco menos de 300 páginas à FGB, enquanto para os Itinerários Formativos (IF), são 360 páginas.

O DCEM-GO apresenta-se como o documento mais extenso, com 1397 páginas, ou seja, quase o dobro do que apresenta o Estado de MT. Inicialmente, o texto apresenta um capítulo introdutório com mais de 100 páginas, abordando questões relacionadas à concepção do novo EM, à integração e arquitetura curricular, avaliação, formação docentes, entre outros.

Um segundo capítulo, com mais de 350 páginas, aborda a FGB, com exposição detalhada das quatro grandes áreas e extensos quadros que detalham as habilidades e competências para o novo currículo do EM⁷⁰ (a área de linguagens, por exemplo, possui mais de 120 páginas com estes quadros). Ainda, assim como no DCEM-MT, cada uma destas grandes áreas apresenta conteúdo teórico dos seus componentes curriculares (a área de linguagens e suas tecnologias, por exemplo, apresenta considerações teóricas das disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, educação física e artes).

O último capítulo trata dos IF, com mais de 700 páginas, indicando uma maior ênfase no tratamento deste aspecto também no DCEM-GO. A extensão deste capítulo se deve também ao fato de que cada itinerário apresenta grande quantidade de páginas com os quadros que indicam as habilidades, objetos de conhecimento e práticas sugeridas nos diferentes módulos propostos.

O DCEM-MS apresenta 357 páginas, porém, quase 200 são destinadas aos quadros de habilidades e competências (com os códigos alfanuméricos de habilidades para as quatro áreas da FGB). Comparado ao DCEM-MT e ao DCEM-GO, o documento proposto pelo Estado de MS é bem menos extenso, mas este também dedica uma maior discussão e detalhamento na parte relacionada aos IF.

O DCEM-DF é o menor documento, em extensão, dentre os quatro aqui analisados, possuindo 208 páginas. Ainda que em maior extensão do que aparecem os IF, as áreas da FGB são apresentadas de maneira menos detalhada que nos outros DCEM, reservando, também, um espaço maior para os quadros que contemplam os chamados objetivos de aprendizagem. A área de Linguagens, por exemplo, apresenta menos de 10 páginas que abordam os componentes de língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa. Os quadros com os objetivos de aprendizagem da área ocupam, por outro lado, quase 20 páginas.

Os DCEM analisados dedicam, assim, uma maior extensão textual aos IF, em detrimento da FGB (com exceção do DCEM-DF). Outro aspecto que se sobressai em todos os documentos é a grande quantidade de quadros que apresentam as habilidades, objetos ou objetivos de aprendizagem, e os chamados códigos alfanuméricos, com uma grande quantidade de informações em formato de tópicos ou listas, organização que pode abrir espaço para o surgimento de propostas de utilização de material didático por fundações e institutos que aparecem, inclusive, como colaboradores críticos dessa nova configuração curricular.

⁷⁰ Devido à extensão destes quadros e da análise que deles resultaria, estes não foram aqui examinados.

3.3.2 Apresentação dos documentos

O início de um discurso ou a introdução de um determinado texto possui elementos que indicam de maneira mais direta o posicionamento do(s) autor(es) em relação aos valores e sentidos que pretende defender. Conforme aponta Fairclough (2016), nestes momentos são utilizados menos recursos de citação direta ou indireta, em que o autor se apoia em outras fontes ou autores, deixando, então, mais explícitas suas próprias concepções.

A apresentação inicial do DCEM proposto pelo Estado de MT aponta a flexibilização do currículo como a base de sua estruturação e a formação integral do estudante como sua finalidade:

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM) é proposto na perspectiva de contemplar as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a partir **da flexibilização curricular**, com vistas à **formação integral do estudante**. Ao considerar as singularidades e diversidades dessa etapa de ensino, **visa contribuir com a sociedade na promoção da equidade social** o que abarca aspectos de justiça, solidariedade, democracia e sustentabilidade. (MATO GROSSO, 2021, p. 7, grifos meus).

A ideia de flexibilização curricular aparece, no excerto em destaque, como um valor positivo, quando colocada em paralelo à formação integral do estudante. A própria ideia de flexibilizar o currículo já se coloca como legitimada ou naturalizada, ao passo que o uso do artigo definido junto (de + a) à ‘flexibilização curricular’ aparece como uma proposição tomada pelo produtor do texto como algo estabelecido ou dado, conforme aponta Fairclough (2016) ao apontar que “os artigos definidos indicam proposições que têm significados ‘existenciais’”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 161).

Esta valoração positiva em torno da ideia de flexibilização remete, ainda, às prerrogativas do contexto neoliberal, em que se exige dos sujeitos e, mais especificamente, dos trabalhadores, uma atuação flexível ou polivalente, não mais devendo, estes, se restringirem à função para a qual tenham sido diretamente contratados. Quando associada ao currículo escolar, a flexibilização deixa de ser problematizada em relação também ao contexto educacional e são incorporados e legitimados os valores, tidos como positivos, do contexto econômico.

Uma defesa para o documento e suas prerrogativas é apresentada quando é informado que as arquiteturas das escolas de tempo parcial e integral foram “**legitimadas** pelos profissionais da rede por meio da consulta pública”. (MATO GROSSO, 2021, p. 8, grifos

meus). Ainda que esta introdução possa não ter sido escrita por profissionais da rede, a única menção de atores do discurso aparece neste momento, já que os sujeitos das ações no DCEM-MT quase sempre são passivos. Quando se menciona, por exemplo, que “O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM) **é proposto** [...]” não há referência à Secretaria de Educação ou ao Governo do Estado, ainda que esteja implícito serem estas instituições responsáveis pelo documento. O uso de orações na forma passiva, aponta Fairclough (2016), pode indicar a possibilidade de omissão do(s) agentes(s) e, ainda, quando por razões políticas e/ou ideológicas, ofuscar a agência, ou seja, a causalidade e a responsabilidade pelo discurso apresentado.

No tópico de apresentação do DCEM-GO, diferentemente, há referência direta à Secretaria de Educação como autora do documento: “É com satisfação que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás apresenta o Documento Curricular para Goiás Etapa”. (GOIÁS, 2021, p. 30).

O tópico de apresentação, assim como o tópico intitulado “Da BNCC ao DC-GOEM”, busca frisar a participação da sociedade na elaboração do documento a partir da BNCC-EM. Neste sentido, é destacada a realização dos “Dias D” de consulta pública ao documento e há a utilização de adjetivos como “ampla/amplo”, “intensa” quando relacionadas à mobilização da sociedade ou ao debate em torno do texto ou mesmo da própria BNCC:

Houve **intensa** mobilização de toda a comunidade e interessados/as no tema. [...] com o objetivo de promover **ampla** consulta pública ao documento (GOIÁS, 2021, p. 34).

[...] planejar uma **ampla** discussão com a rede pública e instituições de ensino privadas sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. (GOIÁS, 2021, p. 35).

[...] com um **amplo** debate acerca do processo de escrita do documento curricular por área do conhecimento e por competências e habilidades. (GOIÁS, 2021, p. 36).

Intensos debates nacionais ocorreram após a BNCC/EM ser enviada ao CNE. **Diversas** reuniões, encontros e audiências públicas com a sociedade civil organizada. (GOIÁS, 2021, p. 39).

A participação dos estudantes no processo de elaboração do DCEM-GO também é destacada, sendo informada a realização de rodas de conversa com 1.529 jovens, além da aplicação de um “questionário de escuta” para 45.651 estudantes das três séries do EM e anos finais do ensino fundamental. Segundo o documento,

Todos esses encontros formativos e a escuta da comunidade escolar possibilitaram **a construção do mapa de vocações regionais de Goiás, o**

A escuta dos estudantes durante o processo de elaboração do documento mostra-se positiva, considerando que, em geral, eles possuem poucos espaços para participação no contexto das políticas públicas e mesmo no campo educacional. Entretanto, fica claro, pelo excerto, que esta escuta estará restrita pelas “possibilidades” de arranjos e ofertas do novo EM, ou seja, em última instância, a organização do novo currículo depende do que poderá estar disponível (diante dos recursos financeiros a serem aprovados e/ou investidos, da capacidade estrutural das instituições, da disponibilidade de corpo docente, entre outros fatores).

Na defesa em torno desta ampla ou intensa participação na aprovação da BNCC ou do Documento Curricular não há menção, ainda, a entraves que tenham ocorrido neste processo ou mesmo ao fato de a própria reforma do EM ter sido aprovada via medida provisória, um instrumento em que não há participação popular ou mesmo intervenção antecipada do poder legislativo.

Ainda antes da sua apresentação, há uma página, no DCEM-GO que busca dialogar mais especificamente com os professores, declarando, logo em seu início, que “ser professor/a é uma reinvenção constante”. (GOIÁS, 2021, p. 29). Há, diretamente, a menção de que o documento foi escrito pelos profissionais da educação, quando é declarado que a “[...] escrita é fruto de esforços coletivos dos/das profissionais da educação do **nosso** Estado”. (GOIÁS, 2021, p. 29, grifos meus).

Apesar disso, consta, no DCEM-GO, que o documento foi “**submetido**, também, à leitura crítica e a análise de especialistas do Instituto Reúna” (GOIÁS, 2021, p. 37, grifos meus). É interessante observar o verbo utilizado (submeter) ao se fazer referência à atuação de um instituto não governamental na elaboração e aprovação do documento. A escolha dos verbos, segundo Fairclough (2016, p. 161), é sempre significativa, pois “marca a força ilocucionária do discurso representado (a natureza da ação realizada na enunciação de uma forma particular de palavras)”.

Segundo o dicionário Aurélio, o verbo submeter, do latim *submittere*, significa “reduzir à obediência, à dependência, sujeitar”. Pode significar, ainda, “oferecer a exame, apreciação, ou a aprovação”. (FERREIRA, 2010). Ainda que possa haver a defesa de que a ideia de submissão, no excerto, esteja mais diretamente relacionada ao segundo significado, não é desimportante o fato de o mesmo verbo ter um sentido de sujeição ou dependência,

principalmente considerando o papel decisivo das instituições e fundações no contexto da reforma do EM e da instituição dos documentos curriculares dos Estados.

Na apresentação do DCEM-MS, há uma referência tanto à rede pública quanto às instituições privadas, reforçando a ideia do slogan utilizado logo após o título do documento de que este teria sido “feito para todos”: “A entrega deste documento configura uma conquista para todas as redes públicas e instituições privadas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 12).

O currículo é tomado, já na parte introdutória do documento, como instrumento de grande importância (grandeza transcendental), no qual é depositada a perspectiva de “renovação do mundo”:

[...] importa salientar que o currículo é um instrumento de **grandeza transcendental** ao passo que cumpre a função de mapear a caminhada da esfera da educação na sociedade. [...] é possível inteligir que o currículo roteiriza os pressupostos, as condições e práticas das políticas públicas capazes de **renovar o mundo pela educação**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 13, grifos meus).

Ainda que seja depositada uma capacidade de mudança exagerada tanto no currículo quanto no próprio campo educacional, o DCEM-MS faz referências às obras de Apple, inclusive a um artigo em que o autor problematiza a reestruturação curricular no âmbito das políticas neoliberais. O documento, nesse sentido, também aponta que “o currículo é o registro das intencionalidades, dos suportes teóricos e dos procedimentos que [...] pode instituir e dinamizar as políticas públicas educacionais que permeiam os processos de individuação e socialização”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 14). Dessa maneira, observa-se uma mescla de discursos que ora apontam para uma leitura mais crítica do campo curricular e, em outros momentos, corroboram com o discurso neoliberal que imputam ao currículo e ao campo educacional o ônus por transformações que, necessariamente, precisariam abarcar outros campos de maneira muito mais complexa.

O documento segue, em sua introdução, destacando as mudanças nas políticas educacionais que culminaram no contexto atual de instituição de um novo currículo para o EM, passando pela Constituição Federal, pela LDB/1996, pelas DCNEM/1998, pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, finalmente, pela Lei n. 13.415/2017 e pela instituição da BNCC-EM.

Ao final das referências feitas à legislação promulgada neste contexto, observa-se uma ênfase à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), já que, dentre todas as possibilidades de IF, apenas a este é feita uma referência direta:

A Resolução CNE/CEB n. 1., de 5 de janeiro de 2021, constitui um marco legal relevante à implementação da reforma do Ensino Médio, na medida em que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). **Trata-se de uma normativa de suma importância no contexto da oferta do itinerário formativo de formação técnica e profissional do Ensino Médio.** (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 16, grifos meus).

A construção da nova arquitetura curricular, segundo o DCEM-MS, deve envolver todos os sujeitos que integram os processos de formação. É interessante, observar, entretanto, que, estes sujeitos são colocados como responsáveis em promover as condições para que os estudantes escolham suas formações:

Trata-se de um desafio ético-político, cada vez mais urgente e contínuo, na medida em que implica a participação de todos em vista de estabelecer consensos e promover as condições efetivas para a “escolha” autônoma e fundamentada do estudante por roteiros formativos consequentes em termos de corresponsabilidade, sustentabilidade, dignidade e esperança. A eticidade, longe de ser um aspecto colateral, dispõe sobre a exigência de veracidade do currículo, sobremaneira quando há o risco de mitigar tal escolha e tornar o anseio de protagonismo em retórica falaciosa. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 17-18, grifos dos autores).

O termo escolha é apresentado, no excerto acima, entre aspas, denotando a intenção de problematizá-lo, ainda que isso não seja explicitamente feito. De igual maneira, há uma ponderação sobre o uso do termo protagonismo, indicando a existência de um risco de este se converter em uma “retórica falaciosa”. Ainda assim, o uso de expressões como “cada vez mais urgente”, “estabelecer consensos” e o adjetivo “autônoma” ao lado de escolha, revelam um discurso que mais reproduz do que contesta. Como ter “autonomia” na escolha diante das enormes desigualdades que atravessam as possibilidades de existência dos jovens, desde sua origem familiar até a entrada no campo educacional?

A parte introdutória do DCEM-MS é finalizada indicando que a Secretaria de Educação do Estado assume orientações administrativo-institucionais que se constituem como premissas estratégico-políticas na reformulação e implementação do novo currículo. O documento advoga que adota uma “estratégia híbrida” para organizar a matriz curricular e a seriação da Formação Geral Básica (FGB). (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 19).

De acordo com o documento,

Essa estratégia consiste em manter, em termos operacionais e de gestão, os componentes curriculares da FGB, porém redimensionando-os de forma concertada, em termos normativos e pedagógicos, por áreas do conhecimento à luz das competências/habilidades estabelecidas na BNCC e DCNEM. [...] A questão de fundo relacionada a isso diz respeito à transição de um modelo de matriz curricular e de seriação por disciplinas para o modelo da atual BNCC. [...] **o fato é que tal transição requer, dentre outras providências, readequação dos processos formativos dos professores (formação acadêmica e continuada), adequação da gestão e investimento substancial em infraestrutura educacional.** [...] A SED reconhece que a implementação da LDB em vigência demanda longa caminhada, por isso, **define-se por uma estratégia gradual de implementação do novo Ensino Médio.** (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 20, grifos meus).

Neste excerto, portanto, o DCEM-MS posiciona-se de maneira a discordar da implantação imediata do modelo curricular proposto pela BNCC-EM. A colocação da Secretaria Estadual de Educação como sujeito ativo demonstra um posicionamento e responsabilização clara pela postura adotada (quando, ao contrário, a voz passiva poderia ser usada). A utilização do verbo “reconhecer” induz a ideia de que a proposta vai ao encontro de outros discursos, anteriores, que tenham se contraposto ao que propõe a BNCC-EM ou que tenham defendido um período de tempo maior para a sua implementação.

Ainda que os demais documentos curriculares aqui analisados também tragam as disciplinas ou os componentes curriculares na exposição da parte da FGB proposta, muitas vezes com extenso arcabouço teórico, apenas o DCEM-MS, as expõe, de maneira explícita, como tópicos, nos quadros que trazem as competências e habilidades de cada área, conforme se observa a seguir, na figura 6:

Figura 6 – Quadro que expõe o componente curricular no DCEM-MS

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO			
AGRUPAMENTO 1 – EM 1		EIXO TEMÁTICO Todos os campos de atuação: • Campo de atuação na vida pessoal; • Campo artístico-literário; • Campo das práticas de estudo e pesquisa; • Campo jornalístico – midiático; • Campo de atuação na vida pública.	
Habilidades	Componente Curricular	Objetos de conhecimento	Sugestões Didáticas
(MS.EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (MS.EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	Arte	Matrizes estéticas e culturais do período pré- histórico e os diferentes modos pelos quais elas são revisitadas nos processos de produções artísticas na atualidade.	Pesquisa e discussão sobre o nascimento da arte e suas peculiaridades, para verificar a influência dos processos de produção artística do período Pré-histórico na atualidade. Como produção, é possível realizar registros e exposições pessoais, em redes sociais, por meio de fotografias, observando como essa arte circula e/ou se difunde entre as pessoas, atualmente, comparando-as com as imagens e evidências da arte pré-histórica, desenvolvendo empatia, confiança e respeito às diversidades.
(MS.EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar	Educação Física	Lazer: possibilidades de práticas que sejam inclusivas e sua	Pesquisa, em diferentes mídias, sobre o conceito de lazer e sua garantia nas práticas inclusivas, como um direito de todos, em

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2021, p. 160).

Dessa maneira, o DCEM-MS apresenta uma proposta curricular que se contrapõe, ao menos no que se refere à organização das disciplinas, ao que defende a BNCC-EM, divergindo, neste aspecto, dos demais documentos curriculares aqui analisados. Esse posicionamento indica uma oposição ao que já era proposto, inclusive, desde a medida provisória que deu origem à reforma do EM que apontava o excesso de disciplinas como aspecto negativo ao desenvolvimento desta etapa de ensino. Ainda, há um contraponto ao que estabelece a própria Lei n. 13.415/2017, que traz como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Na apresentação do DCEM-DF, a BNCC-EM é referenciada logo no início:

A partir da homologação, em dezembro de 2018, da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a)**, teve início o processo de **revisitação** do Currículo em Movimento do Ensino Médio do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a,b). (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14, grifos meus).

A referência, entretanto, aponta que as mudanças no currículo do EM daquele ente foram realizadas a partir de um processo de “revisitação” de um documento anterior, ou seja, do ‘Currículo em Movimento’, aprovado em 2014 no DF. Esta revisitação, segundo o DCEM-DF, está “sintonizada com os interesses juvenis e com os valores da cidadania, da sustentabilidade, da diversidade e com os desafios do mundo do trabalho.” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 17).

A obrigatoriedade da utilização do novo currículo é relacionada apenas à Rede Pública de ensino, pois é informado que o “documento curricular, será o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14).

Assim como observado em outros DCEM, a referência ao “mundo do trabalho” é constante na defesa da instituição da nova organização curricular proposta. Além disso, o direcionamento desta organização para os jovens das escolas públicas, de maneira explícita, como ocorre no DCEM-DF, ou de maneira implícita, também é observado, o que será mais bem discutido no tópico seguinte.

3.3.3 A racionalidade neoliberal na construção da subjetividade dos jovens estudantes do Ensino Médio

3.3.3.1 Termos mais mencionados e aproximações da BNCC-EM

Um dos instrumentos utilizados para a análise do discurso promovido pelos DCEM, conforme apontado na introdução desta tese, foi o software *Nvivo*. Através da ferramenta de produção de “nuvem de palavras”, foi possível, então, identificar as palavras com mais menções nos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e do DF.

A modulação das nuvens de palavras se deu a partir da delimitação da quantidade de 30 termos mais frequentes nos documentos, com comprimento mínimo de 4 caracteres (excluindo-se preposições e conjunções, como “para”, “pelo/pela”, “cada”, “seus”, etc.), incluindo palavras com mesma origem (variações de número – singular e plural, por exemplo).

É preciso ponderar, entretanto, que, para além da quantidade de menções aos termos e às referências à BNCC-EM, os sentidos que se buscam imprimir a elas no contexto de sua utilização nas orações e o *ethos* (FAIRCLOUGH, 2016) construído nos documentos são questões importantes de análise.

A seguir, estas palavras são apresentadas.

Tabela 9 – Contagem das palavras mais frequentes em cada DCEM

Palavra	Contagem
Estudantes	1537
Conhecimentos	1192
Processo	1008
Ensino	923
Educação	898
Diferentes	762
Área	703
Habilidades	677
Ciências	637
Problemas	610
Formas	602
Sociais	580
Projetos	562
Social	542
Práticas	537
Vida	520
Tecnologias	519
Trabalho	511
Meio	509
Ambientes	499
Competências	479
Desenvolvimento	472
Médio	457
Curricular	451
Contexto	424
Natureza	418
Matemática	417
Professores	415
Recursos	410
Grosso	405

DCEM-MT

Palavra	Contagem
Conhecimentos	1887
Habilidades	1852
Práticas	1568
Processos	1025
Estudantes	952
Objetos	942
Educação	863
Competências	813
Objetivos	779
Problemas	742
Área	741
Ensinos	735
Aprendizagem	732
Vida	697
Diferentes	691
Desenvolver	650
Projetos	636
Tecnologias	628
Campos	611
Trabalhos	592
Eixo	589
Formas	570
Meio	570
Sociais	553
Ciências	551
Matemática	541
Desenvolvimento	522
Natureza	522
Pesquisas	504
Bncc	501

DCEM-GO

Palavra	Contagem
Conheçam	712
Educação	665
Ensino	589
Curricular	553
Habilidades	527
Desenvolvimento	485
Diferentes	481
Formas	468
Campo	440
Processos	425
Tecnologias	419
Médio	405
Culturais	394
Práticas	383
Vida	364
Pesquise	363
Sociais	360
Socialmente	358
Estudantes	347
Meios	344
Produção	330
Humanos	324
Formação	317
Ciências	312
História	277
Componente	276
Textos	274
Contexto	269
Análise	265
Trabalhos	258

DCEM-DF

Fonte: Elaborado pela autora a partir de análise com o software *Nvivo* dos Documentos Curriculares para o Ensino Médio dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

Palavra	Contagem
Educação	545
Ensino	465
Conhecimentos	331
Desenvolvimento	314
Médio	300
Processos	282
Objetivos	261
Aprendizagem	255
Currículo	244
Humanos	240
Estudantes	239
Formação	238
Novos	230
Vida	222
Federal	211
Trabalhos	210
Distrito	201
Práticas	201
Diferentes	198
Ciências	193
Curriculares	183
Sociais	179
Contextos	177
Meio	177
Movimentos	175
Culturais	173
Científicos	172
Tecnologias	168
Brasil	162
Socialmente	159

DCEM-MS

Analisando as nuvens de palavras e as tabelas que especificam a quantidade de menções, observa-se que algumas ocorrem com maior frequência em todos os documentos, como “estudantes”, “conhecimento”, “ensino”, “processos”, “educação” e “desenvolvimento”.

O termo “conhecimento” (e variantes) é o mais frequente no DCEM-GO, com 1.887 menções, assim como no DCEM-MS; no DCEM-MT está em segundo lugar e, no DCEM-DF, em terceiro.

No DCEM-GO, a palavra conhecimento aparece muito ligada a “objetos”, outro termo utilizado com frequência no documento: são 599 menções de “objeto/objetos de conhecimento”. Conforme aqui já mencionado, o documento apresenta extensa quantidade de páginas com quadros de competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento, trazendo a expressão em seus títulos. Da mesma forma, há uma frequente associação entre a palavra “área” e “conhecimento”, tendo sido encontradas, no DCEM-GO, 116 menções a “área (s) de (o) conhecimento(s)”, expressões que aparecem como subtítulos nos quadros que apresentam as competências e habilidades.

No DCEM-MS, a expressão “objeto/objetos de conhecimento” também é bastante frequente, aparecendo 216 vezes. No DCEM-MT, a expressão tem variações para “objeto/s do conhecimento”, totalizando 197 menções, muitas delas, também, encontradas nos quadros. O DCEM-DF é o único documento que não apresenta quadros com objetos de aprendizagem e habilidades. Ao invés destes, o documento traz quadros com “objetivos de aprendizagem”, expressão encontrada em 133 momentos, sem uma correlação com as palavras habilidades ou competências.

Nessa perspectiva, o DCEM-DF também não apresenta a palavra “habilidades” entre as 30 mais mencionadas no documento, assim como a palavra “competências”. O DCEM-MS apresenta apenas a palavra “habilidades” entre as 30 mais frequentes, mas não “competências”. Já o DCEM-MT e o DCEM-GO apresentam as duas entre as 30 mais frequentes.

Considerando que a BNCC-EM está inscrita na defesa das chamadas competências e habilidades, conforme apontado por diversos autores⁷², a maior ou menor presença destes termos nos documentos analisados é um dos indícios que mostra uma maior aproximação ou distanciamento do discurso da base. Neste aspecto em específico, o DCEM-DF é o que aponta maior distanciamento, enquanto os DCEM-MT e DCEM-GO são os que apresentam maior proximidade do discurso defendido pela BNCC-EM em relação às habilidades e competências.

⁷² No item 2.4, esta discussão é realizada a partir de autores como Ferretti e Silva (2017), Bartho e Azeredo (2021) e Malanchen e Santos (2020).

Outro ponto de distanciamento observado no DCEM-DF em relação à BNCC-EM é a apresentação dos chamados “eixos transversais”, os quais não são encontrados diretamente na BNCC (que apresenta, de forma semelhante, os Temas Contemporâneos Transversais), mas são referenciados à organização curricular proposta pelo DF desde 2014 (Currículo em Movimento)⁷³.

Organizados em três temáticas (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), estes eixos, segundo o DCEM-DF,

[...] buscam **uma unidade integradora para o currículo** e demonstram a importância das narrativas da população negra e indígena, das mulheres e crianças, da luta camponesa e quilombola, dentre tantas outras historicamente excluídas dos currículos escolares. Ademais, **esta Secretaria entende tais eixos como questões perenes e indispensáveis à consolidação da democracia e do Estado de Direito.** (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 24, grifos meus).

Ainda que não haja um questionamento direto quanto ao texto da BNCC, o excerto acima demonstra certa oposição à sua construção, já que, ao invés de trazer a discussão sobre os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) propostos pela base diretamente, apresenta, primeiramente, os eixos transversais, para, em um tópico dentro destes, abordar os TCT. Ainda, a primeira referência direta à “Secretaria” traz, ainda, um tom de defesa ou de apropriação do discurso, considerando a voz ativa (FAIRCLOUGH, 2016) utilizada pela primeira vez no texto.

Durante a exposição dos três eixos propostos pelo DCEM-DF, há referências diretas ao Currículo em Movimento proposto pelo DF em 2014 e a outras resoluções e leis do DF (por exemplo, a Resolução n. 1/2018, do Conselho de Educação do DF, que normatiza a Educação no Campo; e a Lei n° 3.833/2006, que institui a Política de Educação Ambiental do DF), demonstrando a busca por uma continuidade do que já estava vigente naquele contexto.

Esse distanciamento do discurso da BNCC-EM pode ser observado, conforme aqui já mencionado, no fato de que o DCEM-DF, ainda que faça referência à base ao tratar do início do processo de produção do documento, indica que faz uma “revisitação” do Currículo em Movimento, aprovado em 2014.

⁷³ É necessário pontuar a necessidade de leitura contextualizada desta proximidade ou distanciamento do discurso da BNCC-EM, considerando que os documentos curriculares se aproximam de determinados aspectos apresentados pela base e distanciam-se de outros.

Como observado nos outros Documentos Curriculares, há, porém, no DCEM-DF, a marca clara da intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2016) relacionada à BNCC, que tem 100 menções no documento (como BNCC ou Base Nacional):

Por isso, buscando um caminho de emancipação dos subalternos, **em consonância com a BNCC** e fundada na perspectiva do ensino para a diversidade, para o respeito aos direitos humanos e para a cidadania, a nova proposta curricular do Ensino Médio apresenta-se como meio de potencializar os projetos de vida de cada estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 26, grifos meus).

Dessa maneira, a proximidade ou distanciamento do discurso da BNCC-EM precisa ser lida de maneira contextualizada, a partir da análise de aspectos específicos, considerando as diversas nuances que atravessam e compõem a base e que podem ser mais ou menos assumidos pelos documentos curriculares em questão.

O DCEM-DF, ainda que seja um documento sobre currículo, faz, paradoxalmente, ponderações sobre a questão curricular:

[...] o que se almeja é que professores e estudantes ultrapassem as “linhas modelares” que estabilizam os objetos de conhecimento de componentes curriculares específicos a partir de enquadramentos determinados, **para percorrerem as “linhas de fuga” destes objetos - onde ocorrem os microdevires que os flexibilizam, desviam ou desestabilizam** (DELEUZE, 2000), as quais podem, dessa maneira, apontar para a diversidade da rede de saberes e para a multiplicidade de percursos possíveis [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 102-103, grifos meus).

Ainda que não haja, após o excerto acima destacado, a continuidade da discussão sobre a questão nele apontada, é curioso observar a utilização de um autor como Deleuze no contexto de um documento curricular proposto com base na BNCC-EM e na reforma atual do EM. O trecho em destaque parece propor, quando utiliza a expressão “linhas de fuga” ou as ideias de flexibilização, desvio ou desestabilização, um contraponto ao que é proposto pela nova organização curricular, ainda que de maneira implícita, pois esta justamente abarca, além das competências e habilidades, objetos e objetivos de conhecimento de maneira bastante direcionada.

Este contraponto ou aparente contradição no discurso pode se dever ao fato de que foram inúmeros os agentes que colaboraram com a construção do texto e, neste sentido, alguns deles podem ter tido a intenção de marcar dissidências em relação ao que vem sendo proposto no contexto da reforma do Ensino Médio e da consequente instituição de um novo currículo para

esta etapa de ensino. Outra possível hipótese para tal contradição é a intenção de que o discurso, ao aderir a autores utilizados no meio acadêmico ou no campo progressista, ganhe maior aceitação.

Quando trata dos temas contemporâneos no currículo, o DCEM-MS traz 15 itens, com propostas de temas que incluem o racismo, o sexismo e a homofobia, além de sexualidade e gênero. Em que pese todos os movimentos conservadores que forçaram a “neutralidade ideológica” da BNCC, há, dessa forma, sinais de resistência, como é o caso deste tópico do documento.

O DCEM-MS também apresenta muitas referências à BNCC-EM e, ainda que a palavra competência não esteja entre as mais utilizadas no documento, ela aparece em número também bastante elevado. A formação do jovem passa não apenas pelo desenvolvimento das competências cognitivas, ou seja, relacionadas ao pensamento e à aprendizagem, mas, pelo desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais:

É importante destacar que a BNCC dispõe que **as competências cognitivas sempre devem ser trabalhadas juntamente com as socioemocionais**, pois dissociá-las implica privilegiar apenas parte do currículo e realizar uma cisão naqueles que participam do processo educacional, negando-lhes a oportunidade de construir conhecimentos de forma plural, plena e integrada. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 65, grifos meus).

Há, nesse sentido, uma aproximação do discurso da BNCC-EM com a proposta do DCEM-MS, no sentido de que não apenas o currículo ou as práticas pedagógicas devem ser alteradas neste novo contexto do EM, mas, também, as subjetividades, principalmente dos jovens estudantes, que precisam ser ressignificadas conforme as necessidades da contemporaneidade.

As habilidades e competências recorrentemente aparecem associadas a outros termos, que também contemplam o discurso reformista, como é o caso do protagonismo e do Projeto de Vida:

Nessa proposta, por meio da integração curricular, do uso intencional das tecnologias digitais, da proposição de projetos e demais práticas de aprendizagem, o sujeito atua como **protagonista**, pesquisador e autor, construindo conhecimentos por meio do desenvolvimento das **habilidades e competências**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 65, grifos meus).

O DCEM-MT traz mais alusões à BNCC-EM e já na introdução há uma referência direta a ela, ligada aos termos competências e habilidades:

[...] as áreas apresentam suas especificidades sinalizando possibilidades para a consolidação das competências e habilidades da Formação Geral, da Base Nacional Comum Curricular, aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018, considerando a progressão das aprendizagens da Educação Básica, sem perder de vistas o viés da flexibilização curricular. (MATO GROSSO, 2021, p. 7).

No primeiro item que segue logo após a introdução (intitulado ‘Contexto do Ensino Médio’), o DCEM-MT indica que as propostas curriculares para o EM devem estar coerentes com as competências gerais definidas pela Base, “que descrevem o tipo de estudante que se deseja formar”. (MATO GROSSO, 2021, p. 11). Neste sentido, existe, para além das menções às habilidades e competências e à própria BNCC-EM, uma defesa maior do seu discurso e um chancelamento de suas prerrogativas.

Ainda que o DCEM-GO seja o documento mais extenso, é observada uma vultosa menção ao termo BNCC ou à Base Nacional: 554 menções⁷⁴. A expressão “BNCC” aparece, inclusive, na lista das 30 mais citadas no documento. A palavra habilidades é a segunda mais frequente e, competências, a oitava.

O documento traz, após o item de apresentação, um tópico nomeado “Da BNCC ao DCEM-GO”, indicando a marca intertextual (FAIRCLOUGH, 2016) da base em seu discurso.

Em um item que trata sobre o território e a importância em se considerar as particularidades de seus diferentes contextos e das relações de poder que os caracteriza, o DCEM-GO traz dados do Atlas da Violência, indicando:

[...] a urgente necessidade de implementação de políticas públicas focadas nos territórios e nas populações mais vulneráveis socioeconomicamente, para que assim seja possível reduzir o número de homicídios de jovens, o principal grupo atingido por mortes violentas intencionais, não só em Goiás, mas em diversas unidades da federação. Os investimentos nas juventudes, mediante políticas públicas, é o que propiciará o desenvolvimento infanto-juvenil por meio do acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao trabalho. (GOIÁS, 2021, p. 113).

O documento indica que a escola é parte deste contexto e que não pode ser considerada a única responsável por garantir proteção aos jovens. Coloca, então, entre outros itens, o currículo (em primeiro lugar na lista), entre os agentes responsáveis por esta garantia:

⁷⁴ Por si só, a quantidade de menções não pode ser tomada como problemática, devendo ser considerado, na análise, o *ethos* do documento, conforme pontua Fairclough (2016). Apesar disso, a referência constante a um outro texto dentro do discurso marca o que o autor define como intertextualidade, ou seja, a busca de apoio do discurso em outros textos.

A instituição escolar inserida no território compartilha com ele suas culturas, dinâmicas, sujeitos e práticas, não podendo ser isolada desse contexto e da realidade. Logo, é preciso reiterar que sozinha ela dificilmente consegue garantir a proteção aos/as estudantes. Para tanto, **é importante que o currículo**, professores/as, gestores/as da educação, sociedade, mídia e instituições governamentais **responsabilizem-se** na promoção, prática, ensino e garantia de que as escolas sejam um espaço seguro e inclusivo para todas/os. (GOIÁS, 2021, p. 114, grifos meus).

Desta maneira, ainda que o documento traga, positivamente, dados que demonstrem a enorme desigualdade que atinge grande parcela da população juvenil e indique a necessidade de consideração desta realidade no âmbito das políticas educacionais, o discurso se encaminha para que, ao fim, o currículo seja colocado como um agente de transformação.

É importante destacar que, ainda que haja essa defesa intertextual clara da BNCC-EM no DCEM-GO, existe também a presença de um discurso que aponta para uma reflexão crítica acerca da sua instituição, dissonando, em certa medida, do que apresenta a base:

Para concluir essa discussão particular do componente Arte, na totalidade da Área de Linguagens e suas Tecnologias, e prosseguirmos nas particularidades, expressas, pelos demais componentes, **é importante ressaltar que a BNCC apresenta demandas que necessitam ser priorizadas na prática do “chão da escola”** e nos outros locais onde os/as estudantes estendam seus conhecimentos e aprendam Arte como linguagem. Tais demandas **incluem estruturas físicas adequadas, com salas destinadas às práticas artísticas, inclui o acesso dos/as estudantes ao capital cultural, com visitas a espaços artísticos culturais, como teatros, museus, galerias, concertos [...]**. (GOIÁS, 2021, p. 170, grifos meus).

Assim como no DCEM-DF, observou-se, no excerto acima, um tom mais crítico à implantação da BNCC-EM, ainda que ela não tenha sido diretamente criticada, mas as suas “demandas”. De qualquer forma, é possível observar, dentro de um contexto geral de chancelamento da BNCC-EM nos DCEM, alguns movimentos de crítica, ainda que tímidos, que podem configurar estratégias de resistência futuras.

Neste sentido, o DCEM-MT, ao tratar dos “sujeitos do Ensino Médio”, frisa que estes não devem ser reduzidos apenas ao componente etário e destaca a necessidade de considerar a juventude enquanto representação e condição social. Nesta argumentação, são citados inúmeros autores amplamente referenciados em textos e trabalhos acadêmicos (inclusive nesta tese), como Juarez Dayrell, Bernard Charlot, Paulo Carrano, entre outros.

É importante relacionar a juventude com a noção de sujeito social, conforme faz Dayrell (2007), onde ele assume a definição de Charlot (2000, p. 33) em

que os sujeitos possuem historicidade e são agentes de suas trajetórias. [...] Falar de uma juventude mato-grossense é considerar a diversidade étnica, cultural e social que se apresenta neste estado. É justamente na pluralidade que se apresentam a riqueza de saberes, vivências e opiniões de **nossos jovens**. (MATO GROSSO, 2021, p. 15-16, grifos meus).

Observa-se, nas passagens acima, a movimentação de diferentes *ethos* no discurso. Ao referenciar autores amplamente utilizados no meio acadêmico, o documento aproxima-se de um *ethos* científico ou acadêmico, buscando, nele, se apoiar. Ao final da citação, porém, a utilização do termo “nossos” indica, conforme aponta Fairclough (2016), um *ethos* do “mundo da vida”, numa tentativa de inclusão do leitor no discurso ora defendido.

O *ethos* do DCEM-GO também se aproxima do contexto acadêmico, e, conforme aponta Fairclough (2016), procura dar credibilidade científica às argumentações do discurso. Em todo o capítulo introdutório, em que são desenvolvidas prioritariamente questões teóricas relacionadas ao estabelecimento do novo currículo do EM no Estado, são referenciados inúmeros autores considerados referência no campo educacional, como Mariano Enguita, Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, entre outros. Autores como José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Toschi também são referenciados, conforme se observa no seguinte trecho:

Numa leitura histórico-social de identificação do Ensino Médio, a partir de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é possível compreender a existência de concepções distintas: uma compreensão propedêutica, destinada à preparação de estudantes para dar continuidade aos seus estudos em cursos superiores; uma compreensão técnica, de que nesse nível de ensino o conjunto de competências e habilidades que possa vir a ser adquirido se volte para a preparação da mão de obra num sentido instrumental. **Considerando a urgente necessidade imediata do mercado** e uma compreensão humanística, entendendo o Ensino Médio num sentido ampliado que não se esgotaria na dimensão propedêutica e/ou na dimensão técnica, mas que nele pudessem ser articuladas as duas formações de maneira integrada e/ou dinâmica. (GOIÁS, 2021, p. 43, grifos meus).

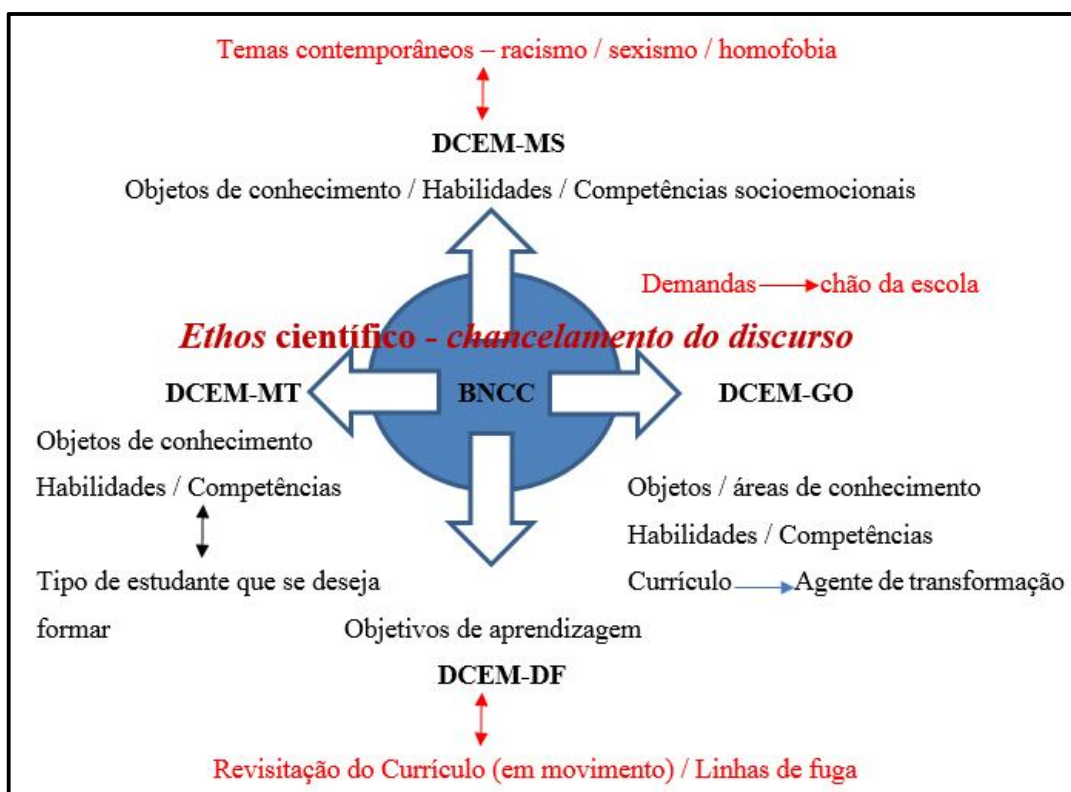
Ainda que a referência aos autores tenha sido a partir de uma “leitura histórico-social”, conforme indicado no início do excerto, a menção à “urgente necessidade imediata do mercado” (com utilização de dois adjetivos, inclusive – urgente e imediata) não aparece de maneira problematizada, mas como uma constatação para a qual não são propostas contradições ou contrapontos. A referência, dessa maneira, aparece de maneira indevida e descontextualizada, buscando a defesa de que o Ensino Médio deve atender às demandas do mercado.

Logo na introdução do DCEM-MS, também há a marca do *ethos* científico, com referência a autores como Thomas Giles, Hannah Arendt e Michael Apple. Como o documento, porém, apresenta-se em extensão bem menor que o DCEM-GO e o DCEM-MT, os itens discutidos ao longo dele são mais concisos e, dessa forma, trazem menos referências a autores do campo educacional, priorizando citações e referências a legislações.

De maneira semelhante, o DCEM-DF, por apresentar itens mais objetivos, que versam mais diretamente sobre a organização curricular e trazem menos discussões teóricas, utiliza menos referências científicas e mais citações e referências a leis e normas, principalmente ligadas ao currículo anteriormente em vigência. As referências a autores como Ferretti e Frigotto, são, em sua maior parte, feitas por meio de citações indiretas.

A figura 8 abaixo procura sintetizar os principais aspectos de cada documento até o momento discutidos e analisados, no que se refere principalmente à aproximação do discurso da BNCC-EM:

Figura 8 – Síntese dos aspectos nos DCEM que se aproximam e se distanciam da BNCC-EM



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises dos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

Considerando os objetivos da presente pesquisa, nos tópicos seguintes, serão abordados temas que buscam trazer elementos para analisar as aproximações entre os discursos dos DCEM e da BNCC no que se refere à inculcação e a construção, principalmente nos jovens, de uma subjetividade que coadune com os valores do ideário neoliberal.

Nesse sentido, será discutido, adiante, o uso dos termos “protagonismo/protagonista” e da expressão “projeto de vida”, que, além de aparecerem de maneira recorrente nos DCEM analisados, também são problematizados no contexto geral da reforma do EM e da implantação da BNCC-EM.

3.3.3.2 O protagonismo e o Projeto de Vida nos Documentos Curriculares para o Ensino Médio da região Centro-Oeste

As categorias que envolvem os conceitos de protagonismo e projeto de vida se sobressaem em todo o contexto que envolve a instituição do chamado “novo” Ensino Médio. Relacionadas a estas categorias, várias são as menções que remetem a ideia de que os jovens seriam, a partir da reforma colocada em prática pela Lei n. 13.415/2017, alçados ao posto de protagonistas de seus processos de aprendizagem e de suas trajetórias de vida.

Essa tentativa de construção de identidades ou de subjetividades que coadunem com as exigências da racionalidade neoliberal de individualizar e responsabilizar os sujeitos pelos seus destinos sociais é um aspecto importante de análise para que sejam problematizados os discursos que envolvem a instituição de uma política educacional direcionada aos jovens.

Conforme discutido nos capítulos anteriores desta tese, o Ensino Médio ora proposto deposita sobre a política curricular a perspectiva de mudança que deveria estar calcada na resolução dos problemas históricos desta etapa de ensino e, mais ainda, nas questões estruturais que atravessam as políticas educacionais, como a desigualdade persistente entre os diferentes grupos sociais que acessam as escolas. Mascarando as contradições que apresenta, esta política reformista produz, então, práticas discursivas que buscam instituir subjetividades que sejam governáveis, induzindo os sujeitos a clamarem-se protagonistas, porém, inviabilizando cada vez mais o atendimento de suas demandas reais.

É importante frisar, novamente, que este é um campo de disputas por significação, em que são inscritos, nos discursos, as lutas de diferentes grupos sociais, com distintos interesses, pela manutenção ou transformação do ordenamento social.

Neste sentido, os discursos presentes nos documentos curriculares são aqui analisados a partir da consideração e reflexão permanente sobre as disputas travadas em torno de distintas

percepções de sociedade e visões de mundo e, portanto, de diferentes posicionamentos em relação à construção de projetos societários, que visam ou manter ou transformar o *status quo*.

Já na introdução do DCEM-MT, conforme apontado no item anterior, são feitas inúmeras referências aos termos “protagonismo” e “projeto de vida”. O termo “protagonismo” aparece 114 vezes no documento⁷⁵, enquanto “projeto de vida”, 185 vezes, indicando a importância destes para o desenvolvimento dos sentidos propostos pelo DCEM-MT.

A vultosa menção aos termos não é, por si só, passível de uma crítica negativa e, desta forma, é importante, conforme pontua Fairclough (2016), atentar-se para o *ethos* proposto pelo discurso do documento. Para o autor, a questão do *ethos* é intertextual, ou seja, implica na consideração de outros gêneros ou discursos que são empregados no texto para constituir uma determinada identidade social ou subjetividade dos participantes da interação.

Considerando, como analisado anteriormente, que o DCEM-MT traz uma marca forte de referência e defesa da BNCC-EM, a intensa utilização dos termos “protagonismo/protagonista” é outro aspecto que corrobora com a análise.

No DCEM-GO, em uma das primeiras menções diretas aos jovens, há uma referência direta à sua qualificação de “protagonista”. O DCEM-GO afirma que:

Colocar o/a educador/a, assim como a/o jovem, na centralidade da formação escolar busca ampliar o acervo de valores, conhecimentos e experiências da nossa educação, um reconhecimento e identificação da/na escrita, permitindo que as múltiplas formas do fazer educação reverbere nos documentos oficiais. **Compreendemos o/a estudante como protagonista** na construção dos seus saberes. (GOIÁS, 2021, p. 31, grifos meus).

A defesa de que os jovens, assim como os professores, estão no centro da formação escolar, tomada no excerto como positiva, descentraliza ou coloca como não centrais os demais aspectos que interferem neste processo, como, por exemplo, o investimento financeiro na educação ou à atuação do Estado tanto no campo educacional quanto nas demais políticas públicas. Nesta configuração, o encargo relacionado aos resultados das transformações propostas pela reforma e pelo novo currículo do EM é colocado nos jovens e, também, nos professores.

No DCEM-MS, observou-se uma utilização menor de termos como ‘protagonista/protagonismo’ quando relacionados aos jovens. O adjetivo protagonista, por exemplo, foi utilizado apenas 14 vezes no documento. Existe uma utilização de outras

⁷⁵ Variações incluem o termo “protagonista”, que aparece 38 vezes no documento.

adjetivações em relação aos jovens, como ‘participativos’ e ‘ativos’, como no excerto em que se declara que “a aprendizagem na área de CNT utiliza metodologias que potencializam e refletem o papel do sujeito participativo”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 304).

Da mesma forma, o DCEM-DF traz poucas menções ao termo ‘protagonista’, em igual número do DCEM-MS, ou seja, 14 vezes. Alguns usos, inclusive, aparecem em citações ou acompanhados de uma lista de outros adjetivos:

[...] a fim de contribuir com a formação de um cidadão crítico, consciente, ético e protagonista. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 48).

[...] atuação autônoma, protagonista e ética dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 49).

[...] formação de um cidadão protagonista e autônomo. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 67).

Não foi observado no DCEM-DF, assim, um uso retórico de termos como “jovens protagonistas” ou de outras expressões constantemente utilizadas no contexto reformista, ainda que, em alguns momentos, a sua utilização possa ser problematizada. Na discussão sobre o componente curricular da Filosofia, por exemplo, a adjetivação escolhida não foi a de “protagonistas”, mas “críticos” e “participativos”:

A transversalidade da Filosofia ajuda no desenvolvimento de uma proposta de ensino mais inclusiva e interdisciplinar. Assim sendo, seus saberes e atitudes contribuem com a formação de futuros cidadãos **críticos e participativos**. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 109, grifos meus).

Abaixo, como forma de comparação⁷⁶ entre os DCEM, seguem quantitativos de menções do termo “protagonista/protagonismo” e da expressão “projeto de vida”:

Tabela 10 – Quantidade de menções aos termos Protagonista/s, Protagonismo e Projeto de Vida

	DCEM-MT	DCEM-MS	DCEM-GO	DCEM-DF
Protagonista/s	38	14	33	14
Protagonismo	114	94	98	44
Projeto de vida	185	53	223	56

Fonte: Contagem de palavras nos Documentos Curriculares propostos pelos Estados e DF para o E.M.

⁷⁶ É importante salientar que não há como estabelecer uma comparação exata quanto à frequência de uso do termo nos documentos, ainda que o software Nvivo forneça essa informação (frequência do termo em % no texto analisado), pois existem muitas especificidades e diferenças entre os documentos (quantidade de páginas destinadas à texto ou à exposição de quadros, tabelas, referências, etc.). Apesar disso, considera-se necessária a exposição dessa frequência para fins de análise de cada documento individualmente.

O DCEM-MT teve a maior utilização da expressão ‘protagonista’ ou ‘protagonismo’. Quando tratou sobre a inclusão de diferentes grupos juvenis, como os indígenas, os quilombolas e os camponeses, foi possível observar diferentes construções de significado em torno dos termos:

A escola deve ser entendida como locus de **afirmação dessas identidades sociais, fio condutor para o protagonismo juvenil**. (MATO GROSSO, 2021, p. 17, grifos meus).

Os mundos possíveis precisam fazer parte de suas possibilidades, e nesse contexto, **seu projeto de vida**, fundamentado no conhecimento contextualizado, na participação dos sujeitos sociais, **auxiliando a assumir-se como protagonista** de seu processo educativo. (MATO GROSSO, 2021, p. 19, grifos meus).

Neste diapasão, a educação escolar quilombola, na etapa Ensino Médio, deve **vislumbrar o protagonismo juvenil, a partir de proposições pedagógicas fundamentadas na inter e/ou transdisciplinaridade**, que promovam a reflexão crítica a respeito da realidade na qual o estudante está inserido. (MATO GROSSO, 2021, p. 21, grifos meus).

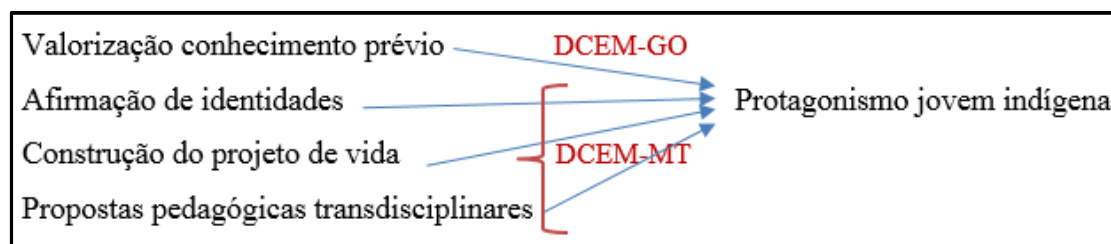
Quando relacionado aos jovens indígenas, a afirmação de suas identidades seria o fio condutor para o protagonismo. No contexto das comunidades camponesas, a construção do PV aparece como um caminho para o exercício do protagonismo. No caso dos jovens quilombolas, o protagonismo está relacionado às propostas pedagógicas transdisciplinares.

Alguns grupos juvenis específicos são também destacados no DCEM-GO, assim como ocorreu no DCEM-MT. O protagonismo aparece relacionado, no caso das comunidades indígenas, a um processo de valorização do conhecimento destes sujeitos:

Para que haja integração, é necessário que seja **valorizado o conhecimento prévio dos/as estudantes**, tendo como ponto de partida a terra, a cultura, as lutas, a história e a identidade de cada povo, **para que o trabalho em sala de aula dê voz e protagonismo a cada jovem indígena**. (GOIÁS, 2021, p. 84, grifos meus).

A figura 9 apresenta o uso do termo protagonismo juvenil relacionado a comunidades tradicionais no DCEM-MT e no DCEM-GO:

Figura 9 – Uso do termo protagonismo juvenil relacionado a comunidades tradicionais no DCEM-MT e no DCEM-GO



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises do DCEM-MT e DCEM-GO.

No DCEM-MT, o protagonismo juvenil também é associado à apropriação de habilidades e objetos de conhecimento:

[...] **a área favorece o desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois suas habilidades e objetos de conhecimento permitem** que as juventudes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, gráficas, cartográficas, artísticas, digitais, gestuais, tecnológicas, imagéticas etc.), empreender trabalhos de campo (entrevistas, aplicação de questionários físicos e on-line, observações, observação participante etc.), recorrer a diferentes fontes de pesquisa, engajar-se em práticas cooperativas no exercício da alteridade, para a formulação, análise e resolução de problemas. (MATO GROSSO, 2021, p. 213, grifos meus).

Em outros momentos, o exercício do protagonismo é vinculado tanto ao percurso no EM quanto após este período:

Em suma, o currículo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apresentado neste documento, tem como compromisso um ensino crítico e interdisciplinar de Física, Química e Biologia, visando a formação de sujeitos capazes de **exercer o seu protagonismo juvenil durante o Ensino Médio e após a sua conclusão**, trabalhando de modo cooperativo para a promoção do uso racional da natureza e das tecnologias, portanto, tomando decisões sempre com uma postura mais empática em relação à diversidade cultural e ambiental do planeta Terra. (MATO GROSSO, 2021, p. 113, grifos meus).

No DCEM-GO, o protagonismo aparece relacionado à preparação para uma atuação futura dos jovens. Segundo o documento,

[...] uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é **preparar o/a jovem** para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na **gestão de suas emoções, sonhos e desejos**. [...] a educação no Ensino Médio assume uma posição

privilegiada para **auxiliar o/a jovem no desenvolvimento** de seu protagonismo e ainda para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis **ao exercício da cidadania e na inserção no mundo do trabalho**. (GOIÁS, 2021, p. 66, grifos meus).

No trecho acima destacado, o protagonismo dos jovens está ancorado na consideração destes sujeitos enquanto “vir a ser”, ou seja, como futuros adultos que, finalmente, constituir-se-iam cidadãos. Essa desconsideração dos jovens e de suas capacidades em seu momento presente, como agentes importantes na tomada de decisões em suas próprias vidas e em sociedade, contribui para que sejam ofertados poucos espaços para o exercício de seus direitos, principalmente os de participação (MARQUES, 2018), o que contradiz, paradoxalmente, o discurso de protagonismo amplamente propagado pelo contexto reformista do EM.

Ainda que o DCEM-GO explicita que o entendimento de protagonismo se relaciona com “a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento” (GOIÁS, 2021, p. 66), as referências ao conceito aparecem, assim como observado no DCEM-MT, relacionadas a diversos contextos, como quando relacionado às habilidades dos jovens no uso de tecnologias.

O documento defende que o jovem “vivencia um período no qual está se firmando perante a sociedade” e, “como forma de adaptação a essas mudanças constantes”, age de maneira própria e torna-se proficiente em assuntos tecnológicos. Segundo o documento, esse contexto “permite aos/às jovens tornarem-se protagonistas de seu processo de crescimento enquanto sujeitos sociais, críticos e históricos”. (GOIÁS, 2021, p. 65-66).

No DCEM-MS, o uso do termo protagonismo também foi relacionado com a inserção digital:

[...] o uso das tecnologias digitais da informação deve estar ligado à aprendizagem da Matemática, pois grande parte dos estudantes está inserida no mundo digital, é ativa em redes sociais, produz vídeos, podcast, vlogs, dentre outros. **Logo**, o educando deve ser também protagonista no estudo da Matemática **com o uso da internet ou de softwares** (Apps). (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 88, grifos meus).

O uso da conjunção conclusiva “logo” indica que os estudantes devem ser protagonistas pelo fato de grande parte deles estar inserida no mundo digital. O excerto, assim, não problematiza o fato de que o acesso de muitos jovens às tecnologias digitais seja ainda restrito, principalmente os estudantes de escolas públicas. A associação de um possível protagonismo dos estudantes na área de Matemática com o uso de tecnologias, dessa maneira, desconsidera

essa realidade e denota um uso retórico do termo, já que não há sentido no estabelecimento de uma relação linear entre a habilidade em manusear novas ferramentas tecnológicas e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos, ainda que todos os estudantes tivessem acesso às tecnologias.

Não fica claro, portanto, como, efetivamente, os estudantes podem ser protagonistas, conforme pode ser observado em outros trechos do documento, em que o protagonismo se relaciona novamente ao uso de tecnologias:

[...] o currículo da área de Matemática e suas Tecnologias também objetiva a ampliação do letramento matemático ao propor metodologias de aprendizagem que contribuam com a formação global do estudante, **uma vez que o coloca frente a situações reais envolvendo objetos de conhecimento e tecnologias da informação** para posicionar-se de forma crítica e exercer o protagonismo ao compreender e solucionar problemas da realidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 87).

Assim, as ações articuladas ao currículo devem promover e possibilitar espaços de aprendizagem que levem a compreensão do significado da ciência, seu desdobramento e sua relação com as tecnologias, de modo a estimular o protagonismo, autoria, inovação e produção dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 95).

Assim, ainda que o DCEM-MS não utilize com frequência o adjetivo protagonista relacionado aos jovens, o substantivo protagonismo, bastante frequente, aparece, muitas vezes, de maneira arbitrária, sem deixar claro quais mecanismos poderiam ser utilizados pelos jovens para, efetivamente, exercerem maior participação em seus processos de aprendizagem.

Em outro momento no DCEM-MS, o termo protagonismo é relacionado ao engajamento dos jovens:

Atento ao Novo Ensino Médio, o Estado de Mato Grosso do Sul oferece um currículo que visa integrar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, considerando as necessidades e expectativas dos estudantes, engajamento e protagonismo, promovendo a sua formação pessoal, profissional e cidadã. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 50).

No excerto abaixo, ele aparece associado à participação coletiva:

Desse modo, a organização curricular das escolas do campo se constitui a partir da **participação coletiva**, isto é, estabelecendo o diálogo com a comunidade escolar e com a população do seu entorno, pois os objetos de aprendizagem serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo e suas representações socioculturais.

Assim, **imbuídos dessas concepções, pode-se promover o protagonismo dos povos do campo**, com foco no desenvolvimento humano e garantia do direito a uma educação pensada a partir das especificidades locais, bem como vinculada a sua cultura e necessidades humanas, sociais e locais. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 43-44, grifos meus).

No tópico que discorre sobre o processo de escuta da comunidade escolar, o DCEM-MS traz dados de pesquisa⁷⁷ realizada com parte dos estudantes do EM. Aborda, entre outros temas, o perfil dos estudantes, os recursos tecnológicos que acreditam ajudar na aprendizagem, os melhores métodos de avaliação por eles considerados e a importância do protagonismo juvenil na formação (para 85% dos estudantes, segundo o DCEM-MS, o protagonismo juvenil é importante na formação).

A própria escolha dos temas inseridos no diagnóstico realizado indica a relevância destes para a construção da proposta curricular apresentada e, também, do sentido do discurso defendido. Neste sentido, optou-se, no DCEM-MS por apresentar, no que se refere à percepção dos estudantes, gráficos sobre a sua opinião em relação à importância da construção do PV (90% consideram importante), à escolha dos itinerários formativos (45% responderam que seria no início do EM, 31% afirmaram que escolheriam o IF depois que tivessem mais certeza sobre o que querem fazer em seu futuro; 15% disseram que escolheriam somente depois de conhecer um pouco sobre cada uma das possibilidades; e apenas 9%, no final do EM) e à Formação Técnica e Profissional (78% gostariam de cursar algum tipo de FTP). Estes são, portanto, aspectos do diagnóstico que mereceram maior destaque no DCEM-MS e que corroboram, portanto, com a defesa do seu discurso.

O protagonismo aparece, no DCEM-MT, relacionado ao estudo das formas de adaptação das “sociedades tradicionais”, quando o termo é utilizado em uma perspectiva de “ampliação”:

[...] **amplia-se o protagonismo** e a valorização local ao se investigar as diferentes formas de adaptação ao ambiente e o uso de diferentes compostos de origem biológica para sobrevivência e subsistência pelas diferentes sociedades tradicionais, sejam elas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, extrativistas ou das diferentes origens migratórias. (MATO GROSSO, 2021, p. 155, grifos meus).

⁷⁷ De acordo com o DCEM-MS, a Secretaria de Educação do Estado (SED-MS) aplicou um questionário em 87 escolas que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada ou em tempo integral, correspondendo a 28% do total de escolas da rede estadual. Participaram da pesquisa, segundo o documento, 11.673 estudantes, 2.100 pais e 1.763 professores. O DCEM-MS não apresenta, entretanto, a metodologia utilizada na pesquisa.

Fairclough (2016) destaca que é importante se ponderar sobre a utilização dos verbos de ação nos discursos, para que sejam observadas as ideias por eles defendidas. Interessante observar, nesse sentido, a escolha dos verbos de ação quando ligados ao termo protagonismo. Quando se utiliza o verbo “assumir”, “exercer” ou “ampliar”, sugere-se que o protagonismo é uma qualidade inerente aos jovens e estes precisariam apropriar-se dela para, assim, atuar sobre os seus processos educativos. Essa é a ideia que parece estar ligada à qualificação de protagonista que se pretende inculcar nos jovens: em última instância, depende do sujeito se apropriar ou assumir determinadas qualidades para que tenha sucesso em seu percurso formativo, o que sugere, mais uma vez, o caráter individualista das “escolhas” e dos “destinos” das pessoas, alinhado aos ideais meritocráticos.

O DCEM-GO, segundo documento a utilizar com maior frequência termos e expressões ligadas aos conceitos de protagonismo e PV, também imprime, em seu discurso, a naturalização da qualificação dos jovens como protagonistas, de maneira, inclusive, mais explícita, quando utiliza o artigo definido “o” e “a” junto ao substantivo jovem e ao adjetivo protagonista: “O/A jovem protagonista percebe suas ações amparadas no compromisso, movidas por iniciativas conscientes, tendo como foco criar oportunidades para a construção de identidade.” (GOIÁS, 2021, p. 67).

Em outro trecho, no DCEM-GO, também se observou essa definição do jovem como naturalmente protagonista: “uma forma de conduzir **o/a estudante protagonista** a pensar e agir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível a todos/as ocorre por meio de uma reflexão crítica sobre a temática da sustentabilidade”. (GOIÁS, 2021, 455, grifos meus).

Assim como na apresentação do documento e no tópico introdutório que trata especificamente do “protagonismo e projeto de vida”, há, no excerto acima destacado, um processo de naturalização da qualificação dos jovens ao se utilizar o artigo definido (o/a) junto ao “estudante protagonista”. Todos os estudantes, neste caso, são previamente considerados protagonistas, sendo necessário que sejam “conduzidos” na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) salientam que é no contexto da configuração das chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais que a ideia de protagonismo deve ser analisada. Para os autores, pelo fato de os adolescentes e jovens terem nascido já no contexto destas mudanças, a naturalização das transformações sociais, das práticas cotidianas e mesmo das subjetividades dos indivíduos, pode ser, para estes sujeitos, ainda maior.

No DCEM-MT, a defesa da ideia de protagonismo, quando relacionada aos jovens indígenas, deixa explícita a responsabilização individual de cada um pelas suas ações:

O estudante indígena, **enquanto protagonista da ação, deve** buscar a procedência dos acontecimentos agindo de maneira efetiva na sua produção. **Deve:** decidir, produzir, questionar e buscar soluções estimulando seu crescimento pessoal e ativando a cidadania no compromisso do processo interativo de **responder pelos seus atos, assumindo a responsabilidade de suas ações. Só assim** os jovens indígenas desenvolverão a autonomia solidária ampliando, através do protagonismo, a competência pessoal de (aprender a ser) a competência social de (aprender a conviver) a competência cognitiva de (aprender a aprender). (MATO GROSSO, 2021, p. 77, grifos meus).

Nota-se a instituição de uma obrigação forte (FAIRCLOUGH, 2016) no trecho em destaque, quando a palavra “deve” é utilizada e, logo após, são elencados inúmeros verbos de ação. Ainda, este posicionamento é considerado o único possível para que eles/elas desenvolvam a autonomia solidária e cheguem à competência cognitiva de “aprender a aprender”, o que pode ser observado pela utilização no início da próxima frase da expressão “só assim”.

Em outros momentos, o uso de metodologias ativas é o que faz com que os estudantes sejam considerados protagonistas:

Destaca-se a necessidade do uso de metodologias ativas no espaço da sala de aula para a mediação do conhecimento. **Por meio da metodologia ativa, o estudante é o protagonista** na ação pedagógica, que considera a realidade a partir dos conhecimentos apreendidos. [...] (MATO GROSSO, 2021, p. 252, grifos meus).

Desenvolver as competências por meio de metodologias ativas é uma das premissas do DRCMT, e isso implica planejar aulas partindo da premissa do protagonismo almejado. (MATO GROSSO, 2021, p. 322).

Quando a disciplina de artes é abordada no DCEM-GO, há nova referência ao protagonismo juvenil:

A BNCC e o componente curricular Arte no Ensino Médio têm por finalidade proporcionar aos/as nossos/as estudantes diversas formas de conhecimento sobre as manifestações artísticas. Desse modo, espera-se que o/a estudante do Ensino Médio possa aliar tanto elementos do cognitivo/racional quanto da estesia/sensível, de forma que **conceba tais conhecimentos conectando-os à vida, suas experiências e que possam expressá-los ressignificando seu cotidiano. Desse modo, a Arte direciona para ações em que os/as estudantes sejam protagonistas de seus processos de construção de conhecimentos.** (GOIÁS, 2021, p. 160, grifos meus).

Em que pese a referência de uma das importantes funções da arte, de ressignificar o cotidiano dos sujeitos, não há uma explicação clara de como se daria o protagonismo dos estudantes em seus processos de construção de conhecimento a partir desta ressignificação. Assim como em outras passagens, há uma associação entre um aspecto com valor positivo (no caso, a possibilidade de a arte ressignificar o cotidiano) e a ideia de que os jovens sejam protagonistas de suas aprendizagens, o que também foi observado quando abordado o campo da Educação Física:

O componente curricular Educação Física que é representado pela linguagem corporal mostra-se como um campo cultural importante para o desenvolvimento dos/as estudantes do Ensino Médio. Seus significados e abordagens permitem aos/as jovens desenvolverem-se como protagonistas críticos, criativos e reflexivos, apreciando e produzindo suas próprias práticas corporais presentes na cultura corporal. (GOIÁS, 2021, p. 171).

No excerto, o protagonismo é considerado um valor a ser desenvolvido a partir dos significados e abordagens da educação física. Novamente, não há uma contextualização de como isto ocorreria, indicando um uso indiscriminado do termo. O mesmo parece ocorrer quando há referência ao “projeto de vida”:

No Ensino Médio, os/as estudantes terão a oportunidade de refletir suas práticas corporais nos seus projetos de vida. Dominar as técnicas esportivas não é mais importante que reconhecer suas práticas corporais como forma de expressar sua vida ativa, solidária e cidadã. (GOIÁS, 2021, p. 172).
Nessa etapa de ensino, os/as estudantes poderão, além de fortalecer sua autonomia, criar posicionamento crítico diante dos discursos padronizados pela sociedade sobre o seu corpo e a cultura corporal, que permeiam vários campos da vida, levando esses conhecimentos para além dos muros escolares, fortalecendo seus projetos de vida. (GOIÁS, 2021, p. 178).

Outra expressão ligada ao termo ‘protagonismo juvenil’ encontrada no DCEM-GO aborda as ações dos jovens nos espaços da cidade. O “protagonismo juvenil urbano” (GOIÁS, 2021, p. 73), segundo o documento, se concretizaria através de práticas de grafite na cidade, realização de festas em praças públicas ou edifícios abandonados e ações de recuperação de espaços considerados “invisíveis”.

Os professores aparecem, assim como os jovens, associados à ideia de protagonismo, demonstrando que estes também têm se configurado, no contexto do novo currículo do EM,

como sujeitos dos quais “espera-se” um determinado modo de posicionamento ou a construção de uma nova subjetividade:

Espera-se que professores/as e estudantes sejam protagonistas de sua educação estética, explorando formas de olhar, interpretar, criar e compreender com criticidade o mundo, tornando-se sujeitos mais conscientes de suas identidades plurais e móveis, **gerando, por fim, competências de solidariedade, respeito e intercâmbio** com as diversidades culturais a partir das Artes Visuais. (GOIÁS, 2021, p. 167, grifos meus).

No DCEM-MS, é reservado também ao professor o papel de protagonista. Em tópico destinado ao tema de “formação continuada”, o documento afirma que

[...] a formação precisa se valer de algumas diretrizes: metodologias que propiciem **ao professor o papel de protagonista**; o foco no conhecimento pedagógico e específico; a carga horária prolongada e contínua; e o processo colaborativo. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 76, grifos meus).

De igual modo, o ‘protagonismo docente’ também é exaltado, no DCEM-MT, como uma medida para se alcançar os objetivos propostos pela BNCC:

No novo contexto que se apresenta a Base Nacional Comum Curricular o professor é desafiado a elaborar planejamentos didáticos que promovam o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, o que de certa forma **também exige o protagonismo docente**. [...] Nessa perspectiva, a ação de planejar é ferramenta de extrema importância no processo de ensino – aprendizagem e, deve ser entendida como inerente ao fazer docente. (MATO GROSSO, 2021, p. 375-376, grifos meus).

Como organizador das práticas educativas, os professores têm sido protagonistas nas escolas. A afirmação da necessidade desse protagonismo, nos documentos, parece, assim, assumir que houve, no processo de estabelecimento deste novo currículo, tão previamente definido, perda desse importante papel dos professores. De maneira contraditória, os documentos requerem dos professores algo que, com sua instituição, acabam por mitigar.

Os conceitos de resiliência, adaptabilidade e proatividade são também relacionados ao conceito de protagonismo, no DCEM-MT:

Assim, no contexto do mundo do trabalho, espera-se que a competência específica 3 auxilie os estudantes a **adaptarem-se** a fluidez dos conhecimentos científicos e tecnológicos **com resiliência e proatividade**, para que assim, possam **exercer seu protagonismo** Pós-Ensino Médio. (MATO GROSSO, 2021, p. 174).

A resiliência e a adaptabilidade aparecem, assim, como construções necessárias que perpassam os sentidos atribuídos aos conceitos de protagonismo e PV:

[...] **é preciso** pensar em um ensino que proporcione ao estudante um maior protagonismo, **seja com materiais de baixo custo**, ou feito por meio de uma demonstração investigativa, que ocorre, por exemplo, **quando o professor não tem acesso a um lugar específico, como laboratório**, e a atividade experimental é realizada em sala de aula, por exemplo. (MATO GROSSO, 2021, p. 178, grifos meus).

Qual sentido se busca promover ao se colocar o “protagonismo” dos jovens logo antes da menção a utilização de “materiais de baixo custo” ou aos processos de aprendizagem que realizados em locais adaptados? Nesta formação discursiva, pode-se observar que a relação estabelecida entre estas categorias deixa implícita a ideia de aceitação das condições precárias enfrentadas por muitas escolas e, assim, impossibilita o seu enfrentamento. A resiliência e a proatividade, dessa maneira, surgem como características positivas no contexto de aceitação de uma realidade que não seria mais contestada.

Todas as relações acima estabelecidas buscam conferir uma valoração positiva ao conceito de protagonismo juvenil e a sua utilização de maneira indiscriminada, com diferentes e inúmeras significações, como se observa, demonstra mais um uso retórico da expressão do que, efetivamente, a garantia aos jovens de mecanismos de participação nos seus processos de aprendizagem ou em suas trajetórias de vida.

Conforme apontaram Dardot e Laval (2016), este léxico uniforme é empregado no contexto reformista global e, é importante frisar, constitui-se em uma das formas da arte de governar ou da governamentalidade neoliberal.

Neste sentido, Fairclough (2016), ao analisar o significado das palavras enquanto parte da análise textual, observa que existem palavras-chave culturalmente em destaque que merecem ser foco na pesquisa social. O autor faz referência à palavra ‘empreendimento’ e a mescla heterogênea de sentidos a ela atribuídos, observando que “o sucesso em obter aceitação para significados particulares de palavras, e para uma estruturação particular do seu significado potencial, é sem dúvida interpretável como uma forma de adquirir hegemonia”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 245).

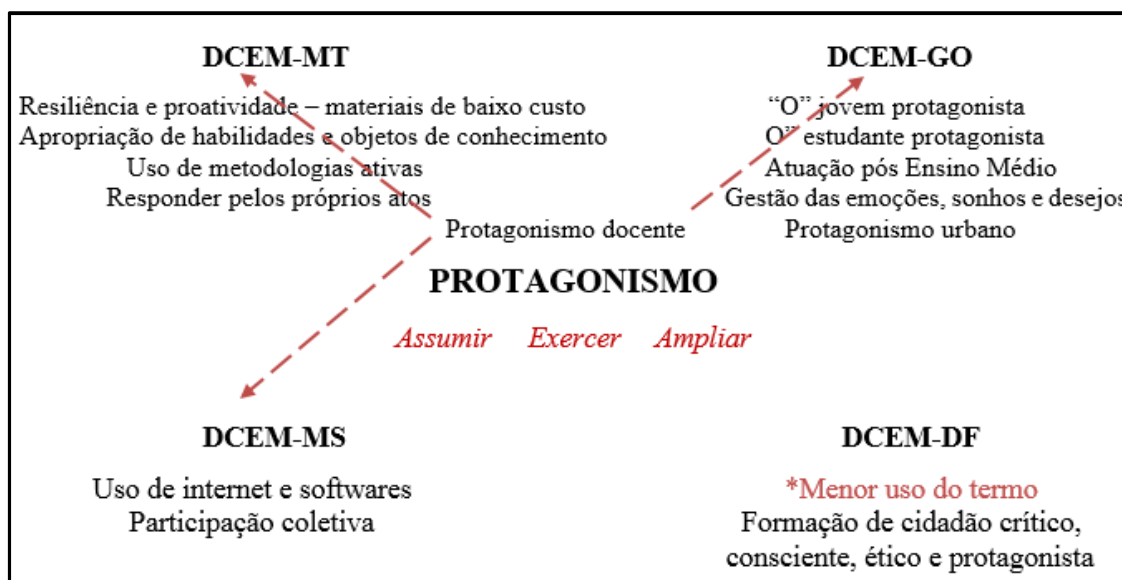
O uso indiscriminado do termo protagonismo é parte de uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino (FAIRCLOUGH, 2016) que envolve outros conceitos, como habilidades, competências, flexibilidade, adaptação, resiliência, entre outros, e que busca

a instituição de um sentido hegemônico para o campo educacional que coadune com o contexto neoliberal. As expressões ‘protagonismo juvenil’, ‘protagonismo social’, ‘protagonismo urbano’ ou ‘protagonismo estudantil’, quando utilizadas de maneira recorrente e relacionadas a um amplo leque de contextos, como observado principalmente no DCEM-MT e no DCEM-GO, traduzem muito mais um uso retórico do que necessário à coerência do texto.

Conforme analisam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), a utilização do termo protagonismo ligado aos jovens, principalmente os que integram grupos sociais com menos recursos econômicos, imbui-se de uma força retórica que busca imprimir entre eles a perspectiva de resiliência, ou seja, de aceitação das condições sociais postas e de busca por melhores condições de vida a partir de projetos individuais⁷⁸.

Como forma de sintetizar as análises relacionadas ao uso do termo protagonismo nos diferentes DCEM, a figura 10 é apresentada abaixo:

Figura 10 – Relações de sentido no uso do termo protagonismo nos DCEM



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises dos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

Bartho e Azeredo (2021), ao analisar o uso dos conceitos de protagonismo e PV, indicam que o primeiro é atrelado à ideia de participação ativa na sociedade e, o segundo, ao vislumbre do futuro responsável e planejado. Assim como as autoras apontam em relação à BNCC-EM, o uso dos conceitos nos DCEM parece também trazer uma perspectiva que, ainda que se

⁷⁸ Para retornar a esta discussão feita por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), ver tópico 2.1.

apresente, por vezes, crítica, recorre à noção de um “sujeito livre, individualizado, dono de seu futuro, o qual pode ser realizado a partir de escolhas”. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1603).

A exacerbação do individualismo, característica do contexto neoliberal, e a visão individualista dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem aparecem também na referência ao PV dos estudantes, ainda que, inicialmente, apresente-se como crítica, buscando contestar discursos contrários através do uso da oração negativa:

O projeto de vida não é somente um plano para o futuro. Ele condensa uma profunda reflexão a respeito do que constitui o estudante (desejos, medos, dúvidas, paixões, vontades, planos, metas). Algumas perguntas, que devem ser feitas pelos estudantes do campo, são importantes para iniciar esse processo: Quem sou **eu**? Que lugares **eu** ocupo? De onde **eu** venho? Como **eu** me vejo? Quais os **meus** talentos? Em que posso melhorar? Quais os **meus** propósitos? Como **me** relaciono com a minha comunidade? (MATO GROSSO, 2021, p. 42, grifos meus).

A ideia do PV, no excerto acima, reforça a perspectiva de individualização e responsabilização dos jovens pelos trajetos que constroem ou construirão, observada no uso recorrente dos pronomes “eu” e “meu”.

O termo “projeto de vida” (PV) aparece, assim como o protagonismo, relacionado a diferentes contextos e a sua concretização é vinculada também a uma gama ampliada de situações. No DCEM-MT, por exemplo, o PV toma o lugar de algo que pode ser alcançado a partir de determinados processos formativos e das práticas corporais:

[...] abrem-se possibilidades de **compreensão do eu, da construção identitária, das potencialidades pessoais, do autocuidado, da consciência, da iniciativa, da curiosidade, bem como da valorização da diversidade.** Tais processos formativos, alinhados às práticas corporais das culturas das juventudes, **permitem** a elaboração e a concretização dos projetos de vida de cada um. (MATO GROSSO, 2021, p. 269, grifos meus).

Quando utilizada a expressão “tais processos formativos”, há uma referência a ações ou processos relacionados na frase antecedente: compreensão do eu, construção identitária e da consciência, entre outros. Todos eles aparecem ligados a ações de cunho individual, indicando que a concretização de um PV está vinculada a atos que devem ser executados, sobretudo, individualmente, deixando pouco espaço para a problematização sobre como o contexto social, econômico, político ou cultural atravessa estes processos e, ainda, para a reflexão sobre a potencialidade de projetos coletivos.

No DCEM-GO, o “projeto de Vida” está intrinsicamente relacionado à ideia de protagonismo no DCEM-GO, considerando que “é abordado como um componente curricular e tem como uma de suas funções estimular o Protagonismo Juvenil”. (GOIÁS, 2021, p. 67).

Em relação à forma que será dada ao componente curricular PV, o DCEM-GO declara que

[...] foi destinada uma hora-aula por semana em todas as séries do Ensino Médio. A oferta desse componente em todas as séries do Ensino Médio é uma forma de proporcionar aos/as estudantes goianos/as a possibilidade de orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional. Para implementação do componente curricular Projeto de Vida, a Equipe de Currículo do Ensino Médio de Goiás elaborou um material didático sequencial composto por um guia do/a professor/a e material do/a estudante. (GOIÁS, 2021, p. 135).

Além de constar no tópico introdutório do DCEM-GO, o tema ‘projeto de vida’ aparece como um subitem no item destinado aos itinerários formativos e também em outro tópico específico, indicando a sua importância no documento:

Figura 11 – Parte do sumário do DCEM-GO

Capítulo III - Itinerários Formativos	497
Introdução aos Itinerários Formativos	498
1 - A Estrutura dos Itinerários e o Quadro de Habilidades	501
1.1 - Projeto de Vida	502
1.2 - Eletivas	503
1.3 - Trilhas de Aprofundamento	506
2 - Componente Curricular Projeto de Vida	516
2.1 - O Projeto de Vida e o DC-GOEM	517
2.2 - Os Caminhos do Aprender e as Competências Socioemocionais	519
2.3 - Avaliação	522
2.4 - Quadro de Habilidade	523

Fonte: Documento Curricular do Ensino Médio do Estado de Goiás (2021).

No item 2 do terceiro capítulo, o DCEM-GO apresenta o componente curricular PV a partir da discussão do conceito de “projeto”:

Há três características imprescindíveis para fundamentarmos a noção de projeto (MACHADO, 1999): uma ação efetiva que se relaciona com alguma experiência que não aconteceu, a abertura para novas experiências e ações que devem ser realizadas pelos sujeitos - ainda que essas últimas sejam coletivas, e conectar as ações coletivas às expectativas e ações individuais.

Para além da definição de características eminentemente pessoais segundo a qual define-se que não se vive dos projetos de outros para nossas vidas (MACHADO, 1999) e por isso, é preciso ter autonomia para construir nossos próprios ideais, é importante frisar a interdependência com o outro, visto que os projetos coletivos possibilitam a construção de algo maior, mais significativo e consequentemente mais motivador e constante do que os futuros individuais. (GOIÁS, 2021, p. 517).

A discussão em torno do estabelecimento de projetos coletivos é, porém, apenas mencionada, mas não aprofundada no documento, que segue com menções que individualizam tanto a justificativa para a inserção do PV como componente curricular quanto a sua própria execução:

A instabilidade que envolve a juventude, por vezes, é entendida como potencializador de mudanças de perspectivas pessoais e sociais, **pode encontrar no projeto um recurso para gerenciamento de suas incertezas** ao dar possibilidades e características para a **administração** do seu futuro. (GOIÁS, 2021, p. 518, grifos meus).

É importante assinalar que, conforme analisam Dayrell, Leão e Reis (2011a, p. 1071), o projeto de vida “não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum”, mas compreende “um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido”. A associação entre o gerenciamento de incertezas e a administração do futuro ao projeto de vida no excerto acima parece denotar, entretanto, um estímulo ao individualismo e à aceitação da condição de insegurança econômica e social com a qual muitos jovens convivem.

Observa-se, ainda, uma naturalização e estigmatização do conceito de juventude, tomada a partir desta suposta “instabilidade”. O DCEM-MT traz também uma perspectiva de compreensão da adolescência que merece ser problematizada.

[...] no estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, **desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal**. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade. (GALVÃO, 1995, p.31). (MATO GROSSO, 2021, p. 25, grifos meus).

O trecho destacado acima apresenta uma imagem bastante problematizada por diversos autores no que se refere à adolescência ou juventude (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997;

COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005), apontando uma naturalização de concepções que associam, por razões biológicas, estes períodos de vida à instabilidade ou à crise e que as desconsideram enquanto construções sociais.

O DCEM-MS, em um tópico nomeado “sujeitos do Ensino Médio”, também apresenta uma imagem estigmatizada dos adolescentes:

Como prova a neurociência, **todo adolescente é predisposto a aprender**, mas de maneira interativa, intensa e desafiadora, o oposto do que as escolas em geral fazem. **A instabilidade, uma das características dos adolescentes**, faz parte do processo de maturação do cérebro e está ligada a uma enorme capacidade de aprendizado. [...] Nessa perspectiva, o cérebro adolescente é predisposto a aprender, mas de maneira interativa, intensa, participativa e desafiadora e, por isso, o professor deve utilizar metodologias que vão ao encontro da necessidade desse estudante [...]. Diante do exposto, **é preciso estimular os adolescentes e jovens a projetar e acreditar nos seus sonhos e desejos e contribuir para que desenvolvam capacidades de realizá-los**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 69, grifos meus).

Como observado em outros documentos, o jovem ou o adolescente é tomado a partir de características naturalizadas e, ao final, estas mesmas características são usadas como justificativa para que eles “desenvolvam capacidades” de realizar seus sonhos e desejos. No excerto, a ciência é utilizada como arcabouço que fornece legitimidade ao discurso, ainda que sejam utilizados argumentos que são problematizados há tempos, como a “instabilidade” enquanto afeto inato dos adolescentes.

Nesse contexto, vários estudos (ABRAMO, 1997; ALVIM; PAIM, 2000; GOUVEIA, 2000; DAYRELL, 2007) discutem como essa estigmatização em torno do conceito de ‘adolescência’ pode contribuir para que os jovens não sejam considerados como atores importantes no contexto social e, ainda, para que as políticas públicas a eles direcionadas sejam também marcadas por estes processos estigmatizantes.

Gouveia (2000) destaca, neste sentido, que o debate sobre a juventude tem sido feito a partir de uma perspectiva adultocêntrica, em que as culturas juvenis constituem-se alvo de controle e intervenção social. Coimbra e Nascimento (2003, p. 20) apontam, ainda, a construção de um “dispositivo da periculosidade” sobre a infância e a juventude brasileiras, exercido não “apenas sobre o que se é, o que se fez, mas principalmente sobre o que se poderá vir a ser, sobre o que se poderá vir a fazer, sobre as virtualidades dos sujeitos”.

O PV, neste contexto, pode constituir-se em mais um mecanismo de controle dos jovens para o encaminhamento para lugares sociais pré-definidos, aqueles em que, de maneira

resiliente, os sujeitos “administrem” seus futuros e “gerenciem” as incertezas do chamado mundo contemporâneo, muitas vezes a eles atribuídas.

O DCEM-GO destaca que o PV foi “cuidadosamente desenhado para não conter apenas esforços e méritos individuais que reproduzem as marcas de um sistema social excludente”. (GOIÁS, 2021, p. 518). Ao mesmo tempo, segue percorrendo sobre as competências socioemocionais necessárias para a educação necessária ao século XXI. Fazendo referências a Piaget, Bandura e Vygotsky, o documento cita cinco competências essenciais a serem ensinadas no componente PV: autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Um quadro com 5 módulos (conhecer, entre nós, arquitetar, movimentar e cidadão do mundo) é, por fim, apresentado em 60 páginas do documento, com objetivos de aprendizagem, competências da BNCC envolvidas, competências socioemocionais e competências da UNESCO, conforme exemplo abaixo:

Figura 12 – Trecho do quadro de objetivos de aprendizagem e competências do DCEM-GO

Módulos	Objetivos de Aprendizagem	Competências BNCC	Competências Socioemocionais	Competências UNESCO
Conhecer	(EM1PV01) Compreender a importância de planejar o futuro, a partir do seu Projeto de Vida, reconhecendo-se como ser único com qualidades e potenciais a desenvolver para construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si.	Conhecimento. Argumentação. Autoconhecimento e autocuidado.	Autogerenciamento. Autoconsciência.	Aprender a Ser.
Conhecer	(EM1PV02) Desenvolver a capacidade de se reconhecer ao observar a própria realidade, descrevendo a própria história pessoal para reconhecer os talentos, pontos de atenção e habilidades.	Conhecimento. Repertório cultural. Comunicação. Autogestão. Argumentação. Autoconhecimento e autocuidado.	Autogerenciamento. Autoconsciência. Habilidades de relacionamento. Tomada de Decisão Responsável.	Aprender a Conhecer. Aprender a Conviver.
Conhecer	(EM1PV03) Descrever sua trajetória de vida através de aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares para considerar diferentes valores presentes em si e nas pessoas e o impacto desses para o autoconhecimento e a construção do Projeto de Vida.	Conhecimento. Argumentação. Autoconhecimento e autocuidado.	Autoconsciência, Consciência Social.	Aprender a Conhecer. Aprender a Fazer.

Fonte: Documento curricular para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2021, p. 526).

A repetição do termo “auto” nos excertos e na figura acima indica, mais uma vez, a individualização que marca a noção de ‘projeto de vida’ e ‘protagonismo’. Desta maneira,

corrobora-se com a sedimentação do ideário neoliberal que induz e encaminha os sujeitos para um processo cada vez maior de subjetivação a partir de valores individuais.

Ainda, segundo o DCEM-GO, o PV

[...] deve atender a três dimensões essenciais. Primeiramente, temos a dimensão pessoal do sujeito. Nela, desenvolve-se o **autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança** e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é **a dimensão social. Aqui existe uma preocupação com competências e habilidades relacionadas à interação social, comunitária e familiar** além de desenvolver atitudes para uma convivência cidadã a partir do conhecimento dos direitos e deveres constantes na sociedade. A última dimensão envolve o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e as redes profissionais a serem estabelecidas. Essa é a dimensão profissional. (GOIÁS, 2021, p. 68, grifos meus).

Quando é abordada a segunda dimensão do PV, a dimensão social, poderia haver menção de que este é um contexto que impacta fortemente o desenvolvimento de ações planejadas individualmente. Porém, o que se lê no documento é que esta dimensão envolve a preocupação em se desenvolver habilidades e competências para a interação social, ou seja, a ideia é a de adaptação e resiliência, em que os sujeitos devem se tornar hábeis e capazes para interagir em sociedade. O uso recorrente de palavras com o prefixo ‘auto’ indica, também, a defesa da perspectiva individualista em que se assenta o PV.

Os professores aparecem como agentes responsáveis também pelo desenvolvimento e significação do PV dos estudantes, assim como ocorrera em relação ao conceito de ‘protagonismo’:

É necessário que o/a docente (de qualquer área do conhecimento) compreenda a complexidade e a multiplicidade da vivência juvenil. Para isso, **ele deve ser proficiente** em criar situações desafiadoras, incentivando o autoconhecimento, o pensamento crítico e a colaboração, além de **saber propor situações** de significação para o/a estudante de modo a atribuir sentido às diversas ações do PV. (GOIÁS, 2021, p. 69, grifos meus).

Conforme pontua Fairclough (2016), nota-se, no uso do verbo “deve”, a imposição de uma obrigação forte que, quando acrescida de outras expressões, como “é necessário” ou “saber propor”, colocam sobre os professores uma pesada carga, ainda mais quando se considera que a atribuição de sentido relacionada ao desenvolvimento de PV é um grande desafio.

O DCEM-MS possui poucas menções ao “projeto de vida”, porém, em alguns momentos, o conceito é apresentado de maneira vaga, ou seja, sem uma correlação clara com o contexto em que aparece, conforme se pode observar no trecho abaixo:

O objetivo da Arte na Educação Básica não é formar artistas, mas garantir que conhecimentos produzidos contribuam para a contextualização de saberes e práticas artísticas do estudante, valorizando a arte local, a produção cultural e **a construção de seu Projeto de Vida**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 82, grifos meus).

Ainda que a arte seja um componente importante e essencial no percurso escolar dos jovens, não fica claro, no documento, em que medida ela pode contribuir para a construção do PV dos jovens, da maneira em que este é defendido no contexto deste novo EM.

Ao abordar, em outro momento o PV, o DCEM-MS declara:

De maneira concomitante, busca-se também proporcionar práticas que auxiliem o sujeito da aprendizagem no desenvolvimento de seu projeto de vida. **Esclarece-se** que a expressão “projeto de vida” **também** se refere ao desenvolvimento pleno da pessoa, visto que a educação integral deve proporcionar práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões, na resolução de problemas. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 66).

Ainda que o advérbio “também” tenha sido utilizado no excerto, não há menção sobre ao que mais se referiria à expressão “projeto de vida”, para além do desenvolvimento pleno dos sujeitos. A necessidade de se esclarecer esta questão parece ser uma forma de contestar discursos que a problematizam, como aqueles que apontam o uso da expressão para o direcionamento dos jovens estudantes de escolas públicas para um destino social específico.

O PV aparece, ainda, como algo que pode ser “traçado” a partir do enfrentamento dos desafios contemporâneos:

Nesse contexto, a escola é ambiente e lugar propício para socializar o conhecimento e desenvolver ações que possibilitem ao estudante aprendizagens fundamentadas na Educação Integral, potencializar **o reconhecimento da realidade** na qual está inserido, a fim de **tomar decisões** de forma crítica e ética para modificá-la, **identificar a trajetória** a percorrer, **enfrentar os desafios** contemporâneos com a intencionalidade de **traçar** (ou planejar) seu projeto de vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 66, grifos meus).

No excerto, a lista de ações a serem desenvolvidas para que o PV possa ser traçado é grande: é necessário que o estudante reconheça a realidade, tome decisões, identifique a trajetória, enfrente desafios para, então, traçar o seu PV. A sequência grande de atitudes ou ações aparece, dessa forma, quase como uma receita que o jovem precisa seguir para, enfim, alcançar, através de seu esforço, o desenho de seu PV.

Em outros momentos, o PV aparece como uma forma de resiliência:

O Projeto de Vida incentiva-os a terem também **contentamento e gratidão pelas vivências e experiências do seu presente** [...] promover meios para que **possam se organizar** para alcançar suas metas, **exercitem a determinação, a perseverança e a autoconfiança** para realizarem seus projetos atuais e futuros (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 106).

O PV teve destaque também no DCEM-DF, apesar de ter menos menções que o DCEM-GO e DCEM-MT. Ele configurou-se como um capítulo (capítulo 3) e como um subtítulo dentro do capítulo que aborda os Itinerários Formativos, de maneira semelhante ao que ocorreu com o DCEM-GO.

Segundo o DCEM-DF,

[...] o projeto de vida tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, a apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum* crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 37).

Quando o PV é relacionado à preparação para o mundo do trabalho, observam-se elementos que apontam também para a defesa de processos de individualização e resiliência:

[...] o projeto de vida **não trata apenas do processo de escolha profissional**, tampouco está dissociado do mundo produtivo, porque contribui para o **autoconhecimento** dos estudantes, sua **capacidade** de se situar no mundo, reconhecer as possibilidades e desenvolver **competências** que permitam fazer **escolhas assertivas** ao longo da sua trajetória. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38, grifos meus).

Assim como observado em outros documentos curriculares, a utilização da forma negativa, neste caso, parece buscar contestar discursos que questionam o lugar ocupado pelo PV no contexto da reforma do EM. Assim, conforme pontua Fairclough (2016), implicitamente, existe a intenção de, antecipadamente, defender-se contra posicionamentos contrários.

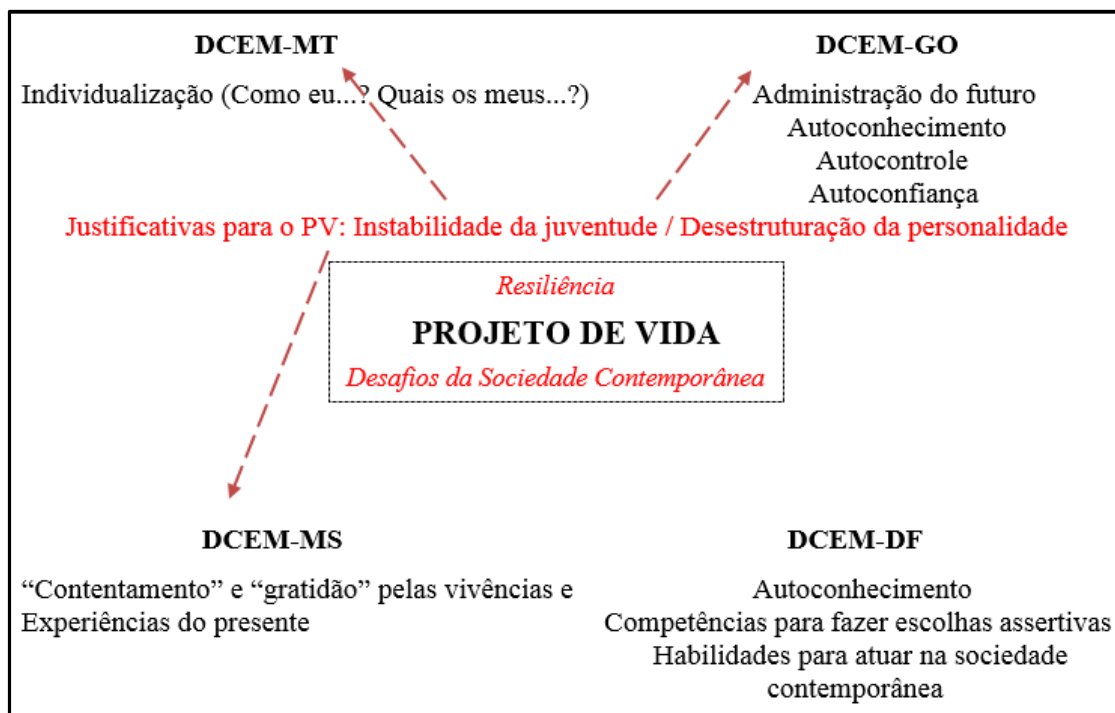
No excerto acima, há a correspondência do PV com o desenvolvimento de competências. Em outro momento, há a relação com as habilidades:

[...] os Itinerários Formativos de Linguagens foram organizados como um conjunto integrado de ações a partir das práticas de linguagem e desenvolvimento que recorrem a múltiplas formas de aprendizagem e com o fim de produzir o conhecimento necessário para o desenvolvimento do jovem nos aspectos que englobam **conteúdo teórico, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho dos diferentes níveis de atuação do estudante na sociedade contemporânea**. O contínuo aprimoramento dessas

habilidades é o que tornará viável o alcance dos objetivos traçados no projeto de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 141, grifos meus).

A figura 13 apresenta uma síntese dos principais aspectos analisados em relação ao uso do conceito ‘Projeto de Vida’ nos DCEM:

Figura 13 - Relações de sentido no uso do conceito de Projeto de Vida nos DCEM



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises dos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

O sentido que perpassa a noção de mudanças que devem ocorrer a partir da instituição deste novo currículo e que atravessa a utilização de conceitos como ‘protagonismo’ e ‘projeto de vida’ é construído, então, a partir de novas atitudes ou posturas que devem ser assumidas pelos jovens e também pelos professores. Além disso, são pontuadas, ainda que com menor ênfase, mudanças que devem ser empreendidas no contexto escolar, a partir de alterações no planejamento e nas metodologias de ensino.

Por vezes, o sentido em torno do conceito de protagonismo, nos DCEM, é aquele que se relaciona com a possibilidade de os jovens fazerem escolhas no seu trajeto escolar e, assim, estabelecerem uma melhor relação com a aprendizagem, o que, em tese, auxiliaria a execução de seus projetos de vida. Em outros momentos, o protagonismo é relacionado à resolução de

questões sociais ou ambientais, muitas vezes advindas de problemas extremamente complexos para os quais nem mesmo o Estado tem conseguido produzir respostas.

Esta mistura de sentidos conferidos ao termo contribui para a atribuição de valores positivos relacionados à ideia de “participação cidadã” e, assim, afasta cada vez mais a discussão em torno das funções e da organização do Estado em torno dos problemas sociais e ambientais que têm sido aprofundados no contexto neoliberal. O uso do termo protagonismo no contexto do novo currículo do EM, desta maneira, não atravessa somente a imagem ou representação construída em torno dos jovens, mas também influencia o modo como o Estado tem sido representado.

Os sentidos propostos por este uso indiscriminado do termo protagonismo atrelam-se ao discurso do neoliberalismo e buscam reforçá-lo, de maneira que seja ampliada a inúmeros campos e contextos a ideia de que o indivíduo deve se responsabilizar pelo seu destino social e buscar, de maneira cada vez mais individualizada, ‘traçar’ seu PV.

Neste sentido, Apple (2006) reforça que

[...] o *ethos* manipulativo e as estruturas de dominação ideológica de uma sociedade como um todo são encontrados no discurso do currículo nas linguagens e categorias básicas comportamentais e de tratamento usadas até para conceber as relações educacionais. Cria, portanto, e reforça padrões de interação que não só refletem, mas de fato incorporam os interesses pela estratificação, poder desigual e controle que dominam a consciência das sociedades corporativas avançadas. (APPLE, 2006, p. 200).

Ainda que os documentos apresentem aspectos semelhantes no que se refere à utilização dos conceitos de protagonismo e projeto de vida, pode ser observado, em diferentes proporções, discursos que parecem, em certa medida, contestar a ideia de que o suposto protagonismo e a construção de projetos de vida no contexto de flexibilização curricular sejam fatores que, por si só, conduzam a melhorias no EM.

O DCEM-MT indica a necessidade de reflexão sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes:

Ao considerarmos as diversas realidades cotidianas enfrentadas pelos jovens na atualidade, o DRC-MT do Ensino Médio tem como objetivo a implementação desta etapa, partindo do princípio de habilidades e competências que atendam os anseios educativos das juventudes, respeitando o protagonismo estudantil e seu projeto de vida. **No entanto, para que isso se efetive, é indispensável a melhoria das condições de acesso e permanência dos estudantes, com maiores investimentos em equipamentos, ampliação dos espaços físicos, investimentos em materiais pedagógicos e formação**

continuada dos profissionais da educação: professores, técnicos administrativos e apoios administrativos educacionais. (MATO GROSSO, 2021, p. 219).

O uso das expressões “no entanto” e “indispensável” mostra uma ponderação em relação ao que é anteriormente mencionado sobre o atendimento dos anseios das juventudes, ao exercício do protagonismo e à construção do PV. Posteriormente, porém, ainda que este discurso aponte a melhoria das condições de acesso e permanência dos jovens nas escolas como premissa para a efetivação dos objetivos propostos pelo documento, observa-se que ela é associada a questões internas a escola, relacionadas a investimentos em infraestrutura e pessoal. Neste sentido, a escola aparece como responsável por dirimir problemas que, originariamente, estão calcados no modo como a sociedade se organiza e se estrutura a partir dos valores e normas neoliberais.

A instituição escolar ou a formação por ela oferecida acaba por se constituir, nestes discursos, como salvacionista e corresponsável, junto aos jovens, pela concretização de seus projetos de vida, excluindo-se, portanto, outros inúmeros fatores que devem ser considerados neste processo. Isto pode ser observado quando o DCEM-MT declara que “pretende-se que o estudante ao finalizar a Educação Básica **tenha sólida formação escolar para que ele seja capaz de realizar seu projeto de vida**”. (MATO GROSSO, 2021, p. 339, grifos meus).

Outra ponderação envolve a problematização da atuação dos jovens como protagonistas, observada com o uso do advérbio “mas”:

Participar de projetos sociais e desenvolver sua preocupação com o crescimento e fortalecimento do dia a dia em sociedade faz parte da essência do protagonismo juvenil indígena. **Mas, a atuação como protagonista vai além** dos projetos social, cultural, educacional e esportivo. Para que aconteça, **os jovens precisam aproveitar seu espaço de fala para repercutir suas vozes** em todos os aspectos da vida em comunidade. Seja em projetos já estabelecidos ou a partir de ações que impactam positivamente suas vidas e de outras pessoas. **A participação política e defesa da democracia** é uma questão básica e necessária para garantir que todos os direitos e deveres dos cidadãos sejam respeitados. (MATO GROSSO, 2021, p. 78, grifos).

Embora haja uma positiva menção à necessária participação política dos jovens indígenas, não são problematizadas as barreiras estruturais e históricas que dificultam esse processo, como a pouca visibilidade e estigmatização das comunidades indígenas. Quando se declara que os jovens indígenas “precisam aproveitar seu espaço de fala”, supõe-se que estes

espaços já existam e eles/elas que não estariam aproveitando adequadamente estas oportunidades.

Inúmeras outras menções aos termos protagonismo e projeto de vida aparecem nos documentos e poderiam aqui ser analisadas. A análise, entretanto, restaria muito extensa. Cabe frisar, entretanto, como estas categorias apareceram de maneira intensa nos DCEM, enredadas em diferentes proposições de sentido e relacionadas a uma ampla gama de contextos, mas, quase sempre, buscando a defesa de um discurso conivente com o ideário neoliberal.

A utilização do conceito de protagonismo e da expressão projeto de vida é parte, assim, de uma complexa rede de sentidos que precisam ser defendidos, reproduzidos e incorporados às subjetividades para que possa continuar a ser reproduzida, também, a estruturação da sociedade tal qual se apresenta no contexto do neoliberalismo.

Dessa maneira, tal qual observaram Bourdieu e Passeron (2018), o *habitus*, enquanto estrutura estruturada, predispõe-se a funcionar como uma estrutura estruturante, ou seja, gera e organiza práticas e representações que podem ser adaptadas ao objetivo do contexto em que foi produzido. Tudo se passa, então, de maneira inconteste, como se o protagonismo fosse realmente exercido e como se os projetos de vida fossem um planejamento objetivamente construído e possível de ser atingido a partir de escolhas racionais e responsáveis dos jovens. O resultado é a produção de uma crença na sociedade meritocrática, baseada em dons e talentos naturais.

Observaram-se, nesse sentido, constantes menções, nos documentos, sobre a necessidade de preparação para a ‘sociedade’ ou o ‘mundo’ contemporâneo, assim como a formação de cidadãos para o século XXI, o que parece ser mais uma forma de naturalizar e legitimar o neoliberalismo, tema que será discutido no tópico seguinte.

3.3.3.3 Os desafios do mundo contemporâneo (ou do século XXI) e a formação de cidadãos responsáveis: a naturalização e legitimação do ideário neoliberal

O conceito de protagonismo, como discutido no tópico anterior, nem sempre aparece ligado aos jovens, conforme é possível observar na passagem do DCEM-MT que trata sobre a educação de adultos no contexto do EM:

Assim, tratados como já qualificados para a vida social em geral, em razão da idade e das suas presenças ativas no processo produtivo, subjaz o entendimento de que estão desnecessitados de cursar a Educação Básica; quando, na verdade, esta, pressupõe a viabilização dos conhecimentos necessários para **qualificar o protagonismo social de todos os cidadãos e**

cidadãos, na perspectiva da realização do projeto societário do qual é fundamento. (MATO GROSSO, 2021, p. 23, grifos meus).

O protagonismo aparece, aqui, ampliado a todos os cidadãos e cidadãs e relacionado à perspectiva da realização de um “projeto societário”. Considerando a utilização do artigo definido (“do”) junto à expressão ‘projeto societário’, há o sentido de que, ainda que não esteja descrito, este projeto já é conhecido ou delimitado (FAIRCLOUGH, 2016), tendo como um de seus fundamentos, então, o ‘protagonismo social’.

A questão que se coloca, entretanto, é que existem diferentes projetos societários em disputa. A referência unívoca a um projeto societário, fundamentado por um discurso de protagonismo social, induz a uma percepção de que não há outros projetos possíveis e vai ao encontro do discurso neoliberal que coloca sobre os sujeitos a responsabilização de questões sociais que são cada vez mais retiradas do espaço estatal, conforme pode ser observado em outro trecho do DCEM-MT:

Então, para os sujeitos jovens/adultos, por sentirem os impactos da falta de escolaridade e de determinados conhecimentos em suas vidas, o curso e a conclusão do Ensino Médio **representam a materialização de um protagonismo social singular, isto é, uma realização pessoal insubstituível**. (MATO GROSSO, 2021, p. 24, grifos meus).

Há também, assim como no DCEM-MT, menção ao desenvolvimento de um protagonismo social no DCEM-GO:

[...] é possível observarmos, nessa conjuntura, por exemplo, em que há, nacionalmente, **um movimento de reformulação e/ou reorientação curricular que busca flexibilizar sua organização curricular** tornando a carga horária subdividida por componentes curriculares fixos (a partir da Base Nacional Comum Curricular para todos os/as estudantes) e outras que podem vir a ser escolhidas pelos/as estudantes, segundo aptidões, necessidades e/ou mesmo por (falta de) oportunidades em seu percurso educativo-formativo, **buscando desenvolver condições de protagonismo social** [...]. (GOIÁS, 2021, p. 53, grifos meus).

As mudanças curriculares propostas para o EM são relacionadas ao desenvolvimento do ‘protagonismo social’ e, nesta correlação de sentidos, elas assumem uma valoração positiva. O termo protagonismo, assim como a expressão ‘protagonismo social’, por sua vez, é mencionado de maneira naturalizada, sem que seja explicitado o seu significado e como poderia, em termos concretos, ser desenvolvido.

Quando o DCEM-MT trata das comunidades do campo, indígenas e quilombolas, a contribuição para o desenvolvimento da sociedade também é mencionada:

Esta diversidade de ambientes, com suas especificidades econômicas, sociais e culturais, articuladas às condições econômico-sociais dos sujeitos que as vivenciam, estabelecem a necessidade de se conceber e desenvolver currículos capazes de contemplar, valorizar e respeitar tais singularidades, por suas diversas práticas sociais, seus saberes etc.; na perspectiva de que os jovens possam **desenvolver uma formação humana integral, fundamento para os protagonismos que lhes são requeridos para contribuir ativamente no desenvolvimento da sociedade.** (MATO GROSSO, 2021, p. 17, grifos meus).

O DCEM-MT propõe, então, a necessidade de se desenvolver a responsabilidade dos jovens:

A responsabilidade confere um direito de domínio, por uma causa, mas também um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que **deve se sacrificar mais por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da coletividade e do grupo.** (WALLON, 1975, p. 222). (MATO GROSSO, 2021, p. 25, grifos meus).

Em que pese as contribuições históricas de Wallon na área da psicologia, o contexto que o utiliza como referência, qual seja, o da racionalidade neoliberal proposta pela reforma do EM, parece mais contribuir com a conformação dos jovens ao neoliberalismo do que trazer para a discussão sobre a afetividade no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Isso fica claro no trecho que segue logo após as citações acima expostas e que indica que “o professor pode auxiliar o adolescente em **suas indecisões e instabilidades relacionadas com os desafios do mundo do trabalho na dimensão da sociedade contemporânea**”. (MATO GROSSO, 2021, p. 25-26, grifos meus).

Tanto o exercício do protagonismo dos jovens quanto a construção de seus projetos de vida são colocados como categorias inerentemente internas aos sujeitos, ou seja, excluídas do contexto social e histórico em que se assentam, ainda que estejam relacionadas à contemporaneidade:

[...] construir **projetos de vida** na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, pois **é imprescindível que o estudante consiga estruturar um equilíbrio entre as dimensões:** cognitiva e afetiva. Nessa perspectiva, **é necessário que a escola assuma o protagonismo como elemento estruturante da prática pedagógica** e como educação para a participação democrática, assim, oportunize condições **para que o estudante exercite**, de maneira criativa e crítica essas premissas na construção gradativa de sua autonomia. (MATO GROSSO, 2021, p. 26, grifos meus).

A escola aparece como agente que deve oportunizar condições para que os estudantes exerçam o protagonismo e construam seus projetos de vida, sem uma referência ou discussão sobre os mecanismos de exclusão social que ordenam a sociedade capitalista neoliberal e que impactam diretamente estes processos. Menos ainda, encontram-se discussões sobre como a escola pode atuar como reprodutora destes mesmos mecanismos.

Problemas na construção do ‘projeto de vida’ são apontados (“não é uma tarefa fácil”), numa tentativa de incorporar possíveis discursos contrários (FAIRCLOUGH, 2016), porém, em última instância, o estudante é colocado como agente responsável por resolvê-los, como se a responsabilidade diante do enfrentamento das dificuldades impostas pela sociedade contemporânea somente a ele coubesse.

O PV, neste contexto, aparece como uma construção individual relacionada à tomada racional de decisões por parte dos sujeitos. Além disso, os problemas sociais são considerados ‘desafios impostos’ para os quais não há escapatória para além do enfrentamento individual, conforme se pode observar em outro momento:

[...] por meio dessa competência, o empreendedorismo, em uma vertente humanista, poderá ser estruturado no currículo em ação, visto que os estudantes poderão utilizar dos conhecimentos tecnológicos e científicos, desenvolvidos pelo avanço da ciência, para **intervir em problemas da sociedade contemporânea**, e também, racionalizar decisões que os auxiliem a superar **os desafios impostos por problemas de origem social ou cultural que inviabilizam o desenvolvimento do seu projeto de vida**, no contexto de uma sociedade em constantes mudanças científicas e tecnológicas onde os conhecimentos científicos precisam ser mobilizados de forma integrada. (MATO GROSSO, 2021, p. 175, grifos meus).

O desenvolvimento de uma competência ligada ao empreendedorismo é colocado como mecanismo para possibilitar a intervenção em problemas da sociedade contemporânea, mas, também, na superação de desafios que são, originariamente, de cunho social. Fica explícita, portanto, a defesa de que, ainda que os problemas ligados ao desenvolvimento do ‘projeto de vida’ tenham origem em questões sociais, estes devem ser enfrentados individualmente, através do desenvolvimento de competências individuais.

Um dos pressupostos discursivos que o neoliberalismo e seus defensores utilizam para conseguir aderência entre a sociedade, mesmo diante dos seus efeitos nocivos, é, então, a intervenção na configuração dos conflitos sociais, conforme discussão desenvolvida por Safatle (2021). As novas formas de consenso (GENTILI, 2008) são conseguidas através da capilarização dos discursos produzidos, ou seja, pela globalização das formas da arte de

governar do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), mas também pela defesa de um jogo que, agora, deve ser jogado à nível individual, conforme apontou Veiga-Neto (1999). Do campo dos problemas e questões sociais, passa-se ao campo do enfrentamento individual no âmbito da defesa do protagonismo e da elaboração de um projeto de vida.

No DCEM-GO, as mudanças no EM e no currículo são colocadas como necessárias para a garantia ao direito à educação e à permanência dos jovens nas escolas, bem como para o atendimento das demandas presentes e futuras destes. Porém, fica implícita a ideia de que tais mudanças estão, na realidade, relacionadas às transformações no contexto social, político e econômico, conforme se observa no excerto abaixo:

Parte-se do diagnóstico de que a realidade educacional do país tem mostrado que **essa etapa representa um empecilho na garantia do direito à educação**. Ademais, muito além da **necessidade de universalizar o acesso e o atendimento, tem-se mostrado fundamental asseverar a permanência e as aprendizagens dos/as estudantes, respondendo as suas demandas e aspirações presentes e futuras**. Nesse sentido, para responder a essas novas demandas, **é preciso a recriação da escola diante das rápidas transformações atuais promovidas pelo desenvolvimento tecnológico**, que atingem, diretamente, as populações jovens, portanto, novas demandas de formação **urgem de forma inescusável**. **O cenário é de incertezas no mundo do trabalho**, impondo desafios para a proposição de políticas públicas educacionais direcionadas a esta etapa da Educação Básica. (GOIÁS, 2021, p. 53-54, grifos meus).

Ainda que, no início da argumentação, haja menção ao direito à educação e à universalização do acesso dos jovens à escola, a palavra “diante” segue explicitando o contexto em que se assenta a política reformista: o de incertezas no mundo do trabalho (com a precarização e perda de direitos trabalhistas) e de transformações promovidas pelo desenvolvimento tecnológico e, originariamente, pelo ideário neoliberal.

O novo desafio para o EM passa a ser, conforme defende o DCEM-GO, o estabelecimento de um novo currículo, “um currículo significativo para os/as estudantes do século XXI, que desenvolvam competências e habilidades **alinhadas com o mundo contemporâneo** e com seus projetos de vida”. (GOIÁS, 2021, p. 57, grifos meus).

A propagação da ideia de protagonismo, assim como de jovens que se qualificariam como protagonistas, está presente, como é possível perceber nos trechos já aqui analisados e diante da compreensão do contexto neoliberal que atravessa o campo educacional, não apenas no uso das palavras, mas na forma como são apresentadas as mudanças ora propostas (que “urgem de forma inescusável”). O alinhamento “com o mundo contemporâneo” é, em última

instância, a razão para a promoção de tais mudanças, mas este contexto é colocado de maneira abstrata e naturalmente existente, com o qual os sujeitos deveriam, enfim, se resignar.

A “sociedade contemporânea neoliberal”, da mesma maneira, é naturalizada e exaltada pelos seus avanços:

O Ensino Médio, portanto, acaba tornando-se um desafio, **sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal**, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, **de notáveis avanços** nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação. (GOIÁS, 2021, p. 43, grifos meus).

A escola aparece, no DCEM-GO, como instituição que deve possibilitar aos jovens mecanismos para que estes sejam protagonistas de suas vidas e, ao final, contribuam com o desenvolvimento de uma sociedade plena e justa:

[...] a escola **deve buscar e propor estratégias e mecanismos** que possibilitem ao/à estudante ser protagonista de sua vida, fazer escolhas conscientes [...] no sentido de **resolver problemas, pensar e trabalhar em pares, constituir-se como cidadão/ã crítico/a e ativo/a, na busca por uma sociedade plena e justa**. (GOIÁS, 2021, p. 59, grifos meus).

A escolha do verbo “dever” pode ser entendida, conforme pontua Fairclough (2016), como uma marcação de uma obrigação forte e, desta forma, fica implícita a ideia que a instituição escolar é responsável por tornar possível que os jovens sejam protagonistas de suas vidas. Ao final do excerto, fica implícita também a ideia de que o exercício deste protagonismo por parte dos jovens implicaria no alcance de uma sociedade plena e justa, colocando, então, sob a educação e sob os jovens um encargo que deveria ser compartilhado por inúmeros outros campos e sujeitos.

No DCEM-GO, outro excerto declara que “uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante [...] **na gestão de suas emoções, sonhos e desejos**” (GOIÁS, 2021, p. 66, grifos meus). O uso da expressão “gestão” demonstra a invasão do campo empresarial na educação e transforma, conforme pontua Fairclough (2016), não apenas o discurso educacional, mas atua também na transformação das práticas neste campo.

Apple (2006, p. 201) destaca que o fato de a área do currículo ter assumido este modelo fabril “é parte de um problema social maior que diz respeito à falta de respostas de nossas

instituições mais importantes às necessidades e aos sentimentos humanos”. O autor pontua que, no contexto do modelo sistêmico de gestão, a especificação de metas comportamentais ou a seleção prévia de comportamentos aparece como produto-final a ser gerado pelo sistema:

Ao aprenderem como trabalhar para as metas pré-ordenadas pelos outros, usando os comportamentos pré-selecionados pelos outros, os alunos também aprendem a “funcionar” em uma sociedade cada vez mais corporativa e burocratizada, na qual o papel do adulto que temos de desempenhar já está sedimentado no tecido social. Cada papel tem sua própria marca de pensamento já embutida, e os alunos irão se sentir à vontade ao desempenhar esses papéis relativamente alienantes, apenas porque aprenderam que esse é o modo adequado de existir. (APPLE, 2006, p. 164).

A ideia de que o currículo é responsável pela garantia de direitos dos jovens é também relacionada ao exercício do protagonismo juvenil e à formação de cidadãos que devem colaborar para a construção de um país mais justo:

É de grande importância a formação desta rede protetiva no território que pode se configurar de diversas maneiras, inclusive por meio do currículo em ação e de políticas educacionais que envolvam os/as jovens em uma educação integral **que promova o seu protagonismo e a tomada de decisões em sua vida acadêmica**, principalmente nas cidades (regiões, territórios, comunidades, e grupos sociais) mais carentes **para que se tornem cidadãos/ãs capazes de colaborar para a construção de um país mais justo** e com oportunidades iguais a todos/as. (GOIÁS, 2021, p. 114, grifos meus).

O protagonismo juvenil é relacionado à ‘formação para o século XXI’:

Os/As professores/as do estado de Goiás poderão construir caminhos variados em busca do alcance dos Objetivos de Aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, oportunizando, neste processo, **o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI**. (GOIÁS, 2021, p. 151, grifos meus).

As constantes referências, assim, ao ‘mundo contemporâneo’, à ‘sociedade contemporânea’ ou ao ‘século XXI’ tratam o contexto histórico atual de maneira abstrata, naturalizando-o e, portanto, legitimando-o. Refletir, porém, sobre as concepções construídas e veiculadas sobre a modernidade ou a contemporaneidade contribui para o questionamento de quais têm sido as exigências de formação nestes contextos, o que é imprescindível para que se possa pensar sobre como as políticas educacionais têm sido desenvolvidas e, neste sentido, em como deve ser tratada a formação dos jovens.

Também é observada a qualificação dos jovens de maneira naturalizada e estigmatizada:

Para o/a jovem do século XXI, o ensino musical deve possibilitar a apropriação musical como forma de deselitizar seu acesso, refletir sobre as questões da existência humana, as relações de poder, a indústria cultural, entre outros, desenvolvendo seu protagonismo, a fim de construir trajetórias que o possibilitem atuar no mercado de trabalho. (GOIÁS, 2021, p. 168, grifos meus).

Neste excerto, duas associações merecem destaque: a referência ao jovem do século XXI e à atuação no mercado de trabalho. Quem é esse “jovem do século XXI”? Ainda que o documento tenha mencionado inúmeras vezes a necessidade de considerar os jovens em sua multiplicidade e a existência de diferentes juventudes construídas a partir de diferentes contextos e perspectivas, ao fazer referência ao “jovem do século XXI”, aponta tanto para uma abstração do contexto social quanto para um sentido único e estigmatizado destes sujeitos. A ligação estabelecida entre o desenvolvimento do protagonismo e a atuação no mercado do trabalho, novamente, corrobora as discussões que indicam um direcionamento dos jovens para este contexto diante do ideal reformista.

O protagonismo é também associado à ‘participação ativa na sociedade’:

A partir do acolhimento e da escuta ativa dos/as estudantes, tanto as habilidades cognitivas quanto as habilidades socioemocionais podem ser desenvolvidas, promovendo o protagonismo dos/as estudantes e fazendo-os/as reconhecer como participantes ativos/as das sociedades as quais estão inseridos/as. (GOIÁS, 2021, p. 381).

A formação de sujeitos para o exercício da cidadania ou de “cidadãos” que sejam ativos na sociedade é um sentido bastante recorrente ligado ao termo ‘protagonismo’. Esta participação recorrentemente defendida, porém, parece estar inscrita no contexto sobre o qual falam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), quando abordam a frequente relação entre protagonismo e resiliência: jovens com recursos financeiros atuando em ações voluntárias e tendo como alvo setores empobrecidos; e jovens pobres desenvolvendo ações na perspectiva da resiliência. O objetivo maior, de acordo com os autores, seria “evitar os riscos do esgarçamento social” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), ou seja, contribuir para a manutenção dos ideais neoliberais, apesar de suas contradições.

Assim como em outros trechos do documento, a referência à formação para o “século XXI” é tomada como uma necessidade no contexto da defesa do novo currículo e, ainda, relacionada ao protagonismo juvenil:

Assim, considera-se a BNCC como um documento plural e contemporâneo, que garante os conhecimentos essenciais a que todos/as os/as estudantes brasileiros/as têm direito, os/as professores/as do estado de Goiás poderão construir caminhos variados em busca do alcance dos objetivos de aprendizagem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...] oportunizando, neste processo, **o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI**. (GOIÁS, 2021, p. 400, grifos meus).

No DCEM-MS, em um tópico que discorre sobre as “competências socioemocionais” e sobre os “sujeitos do Ensino Médio”, são apresentados cinco domínios:

A SED/MS, por meio de parceria, utiliza em documentos e formações continuadas de professores as teorias pesquisadas e organizadas pelo Instituto Ayrton Senna, que participa desde 2018 da escrita do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e adota **um modelo científico que agrupa as competências socioemocionais em cinco grandes domínios: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 66).

Os cinco domínios citados no documento envolvem aspectos, como é possível observar, estritamente individuais, ou seja, que individualizam as formas de resolução de conflitos ou desafios que possam incidir sobre a vida dos jovens. Além disso, a utilização de verbos de ação oriundos do campo econômico, como “gerir” (autogestão), indica também a cooptação deste pelo campo educacional, o que traz, em seu arcabouço, valores como os de competição e individualismo, entre outros. A ‘resiliência’, novamente, aparece como um dos valores que os jovens devem dominar.

As exigências da sociedade contemporânea são também utilizadas, no DCEM-MS, como arcabouço dos processos de aprendizagem: “[...] espera-se que o processo de aprendizagem considere as expectativas dos estudantes e as exigências da sociedade contemporânea”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 70).

A referência ao mundo contemporâneo, recorrente no DCEM-MS e em outros documentos curriculares, é também observada no trecho seguinte:

Este Currículo de Referência tem o intuito de estimular formas de aprendizagens potencialmente interdisciplinares e contextualizadas, com foco na **preparação dos adolescentes e jovens para o mundo contemporâneo**, cada vez mais exigente de uma formação que proporcione uma combinação de saberes para a solução de desafios complexos. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 79, grifos meus).

A construção de um país “melhor”, de cidadãos comprometidos, assim como observado em outros documentos, também aqui aparece relacionado ao jovem que se pretende formar. Em outro excerto, esse sujeito é mais bem explicitado:

[...] o tema "Empreendedorismo" potencializará o processo de construção do projeto de vida ~~profissional~~ do estudante e contribuirá para o desenvolvimento da Competência 10 - Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 64).

O efeito tachado na palavra “profissional” indica que, em alguma revisão, pretendeu-se retirá-la, mas, pode ter sido mantida despropositadamente. Assim, observa-se que essa relação da inserção do tema empreendedorismo com o projeto de vida “profissional” que se pretende para os jovens de escolas públicas precisa ficar apenas nas entrelinhas e não explícito no texto.

O jovem que se pretende formar aparece na sequência de palavras listadas: autônomo, responsável, flexível, resiliente e determinado. Este jovem, entretanto, deve ser flexível em qual sentido? Deve resistir ou ser resiliente para enfrentar quais tipos de situações? A proposta, ainda que se assente em aparentes benefícios aos jovens, é a formação de um sujeito que se adapte às determinações do contexto neoliberal, principalmente ao processo de precarização do trabalho.

O desenvolvimento da cidadania e da autonomia e a atuação na sociedade também são relacionados ao protagonismo dos jovens:

Os componentes curriculares Geografia, História, Filosofia e Sociologia têm como proposta desenvolver ações pedagógicas integradoras e articuladas, que valorizem o protagonismo juvenil, buscando alcançar a preparação básica para a pesquisa científica e desenvolvimento da cidadania e autonomia do estudante. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 91).

Nesse cenário, o conhecimento da História contribui para a formação do estudante na contemporaneidade com uma trajetória de autoria e protagonismo nas ações como ser social, participativo e comprometido em ampliar conhecimentos, reconhecendo as contradições e problemáticas para atuar na sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 92).

As transformações do “mundo contemporâneo” são também colocadas como justificativa para mudanças no contexto educacional brasileiro no DCEM-DF. No segundo capítulo, intitulado “Desafios e perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no Distrito Federal”, são discutidos 6 subitens e merece destaque as referências, entre eles, ao tema das competências do século XXI, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 14 – Sumário do Documento Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal

1. HISTÓRICO E BASES LEGAIS DO CURRÍCULO	16
2. DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL.....	18
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	19
2.2 COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI	20

Fonte: Documento Curricular para o Ensino Médio do Distrito Federal (2021).

São mencionados, então, os desafios a serem superados pela etapa do EM:

Atualmente, a educação encontra-se diante de diversos desafios, decorrentes das **transformações constantes do mundo contemporâneo**. [...] Nesse contexto, são vários os desafios a serem enfrentados no ensino médio no Brasil, podemos destacar: a garantia do acesso e da permanência do aluno, o atraso escolar, o abandono, a reprovação escolar, os baixos índices nas avaliações externas, bem como a inclusão, a alfabetização digital, a utilização de novas tecnologias, dentre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 18, grifos meus).

No parágrafo seguinte, então, menciona-se que “novas habilidades/competências precisam ser desenvolvidas para proporcionar o desenvolvimento global do estudante.” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 19). Desta maneira, fica subentendido que, para lidar com os desafios postos pelo ‘mundo contemporâneo’, são necessárias mudanças no comportamento dos estudantes, através do desenvolvimento de habilidades e competências, e a adequação das práticas pedagógicas.

Muitos destes desafios, entretanto, ultrapassam os muros das instituições de ensino e atravessam questões de ordem estrutural do Estado brasileiro. Quando são referenciadas apenas mudanças em aspectos comportamentais dos estudantes ou nas práticas de ensino como resposta aos desafios da educação, estas questões são invisibilizadas e, portanto, incontestadas, colaborando para a continuidade da sua reprodução.

São listadas, então, no DCEM-DF, exemplos de competências socioemocionais, como “autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade” e a educação como “peça-chave para essas mudanças”, do que decorreria a necessidade de busca por “novos modelos educacionais”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 20)

Novamente, é possível observar que as mudanças propaladas como necessárias têm como prerrogativa o ajustamento do sujeito ao contexto social, político e econômico atual, que, agora, deve ser resiliente, corajoso, criativo e colaborativo.

Um tópico específico no DCEM-DF traz como título “Protagonismo e identidades”, ainda que haja uma referência ao texto de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), que, justamente, critica o uso do conceito de protagonismo no contexto da reforma do EM.

Mesmo que o DCEM-DF ressalte que o protagonismo não seja resultante de um processo natural e que envolve a formação de um “sujeito ativo”, numa perspectiva de uma ação pedagógica constante, não há um questionamento quanto ao uso do termo. Também não foi observada uma referência, tal qual propõem Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), à utilização do termo no contexto de impedimento de um “esgarçamento social”, em que discursos que unem protagonismo e cidadania ou protagonismo e resiliência são utilizados como forma de contornar os efeitos perversos do neoliberalismo.

Ao contrário, o texto do DCEM-DF, ainda que utilize menos os termos relacionados ao protagonismo, faz, também, essas aproximações:

Este Currículo busca contribuir para a formação de pessoas que sejam **capazes de lidar** com demandas complexas, de ordem individual ou coletiva, para o **exercício da plena cidadania**. [...] é necessário que os estudantes desenvolvam as **competências ligadas ao autoconhecimento, à autogestão, à consciência social, à empatia, à cooperação e à tomada de decisões coletivas**. [...] **se coloquem como protagonistas da própria história**, capazes de compreender a sociedade e as desigualdades socioculturais do mundo e, ainda, propor mudanças nas realidades sociais vividas, atuando de forma cidadã, reflexiva, emancipatória e sustentável. [...] os estudantes devem, também, **aprender a articular e a gerir suas escolhas** baseadas em objetivos e metas concernentes aos seus projetos de vida, refletindo sobre suas ações enquanto cidadãos, os saberes apreendidos e planejados no decurso escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 32, grifos meus).

É importante novamente atentar-se para o uso dos verbos no excerto. Apesar de defender, inicialmente, que o protagonismo não seja algo naturalmente existente, o DCEM-DF defende que os estudantes devem “se colocar” como protagonistas, naturalizando, portanto, essa apropriação. O verbo “gerir” aparece também no documento como uma assimilação do discurso econômico para o contexto educacional, que pode ser observado em outros momentos: “As competências socioemocionais ajudam o estudante **a administrar** suas emoções, conviver com as diferenças e realizar escolhas que façam sentido em sua vida”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38, grifos meus).

A apropriação do discurso econômico pode ser também observada no documento por meio de uma referência direta à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um tópico que discorre sobre uma das competências propostas pela BNCC:

A OCDE, por meio do projeto “O Futuro da Educação e das Competências Educação 2030”, destaca algumas das principais competências do século XXI, que são: o pensamento crítico, a criatividade, investigação e pesquisa, a autodireção, a iniciativa e a persistência, a utilização de informação, o pensamento sistêmico, a comunicação e a reflexão. **Assim, oportunizar aos estudantes o letramento científico** confere às políticas sociais lugar relevante na sociedade e na educação, segundo Demo (2006). (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 34, grifos meus).

Existe, além de uma transferência do discurso do campo econômico para o campo educacional, uma corroboração e valoração positiva deste, que pode ser observada pelo uso da conjunção “assim” logo após o parágrafo que faz referência à OCDE.

O PV, conforme aqui já apontado, teve destaque no DCEM-DF, e aparece também relacionado à preparação para a sociedade contemporânea:

Desse modo, o projeto de vida tem a potencialidade de **motivar e despertar o interesse** dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. [...] Este Currículo contempla o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e dá um passo decisivo para a ressignificação da escola como um espaço de crescimento integral do estudante, propulsor para o seu **desenvolvimento como cidadãos**, bem como da sua **preparação para o mundo do trabalho**. Pretende orientá-lo de forma que esteja preparado para **se posicionar** diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da **sociedade contemporânea, cada vez mais** dinâmica e desafiadora, a qual cobra do estudante maior protagonismo, respeito às individualidades, assim como um comportamento crítico, analítico e questionador. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 37, grifos meus).

Percebe-se, assim, que a construção e o desenvolvimento do PV abarcam questões puramente individuais, observadas no uso dos verbos ‘motivar’, ‘despertar’ (interesse), ‘posicionar’.

Outro aspecto observado no excerto acima destacado, assim como nos demais Documentos Curriculares, é a referência à sociedade (cada vez mais dinâmica e desafiadora) ou ao mundo contemporâneo, para o qual os sujeitos devem estar preparados. O uso da expressão “cada vez mais”, conforme pontua Fairclough (2012), liga o passado ao presente, em que este, ao se revestir enquanto resultado de um processo naturalizado, corrobora a ideia defendida pelo discurso. Além disso, a mudança apresentada por meio de uma lista de qualificações da chamada “sociedade contemporânea” indica a defesa de “um presente que não reconhece lugares, com agentes sociais ocultos, demandando uma resposta predeterminada”. Para Fairclough (2012, p. 321), “essas características constroem a nova economia como um simples fato, para o qual não há alternativas”.

Na introdução das áreas da FGB, novamente aparecem as ideias, no DCEM-DF, de resolução de problemas complexos da atualidade, a formação cidadã e a atuação no mundo do trabalho. O documento defende que para “resolver demandas complexas do dia a dia, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho, torna-se imprescindível a perspectiva dialógica entre os saberes”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 46).

Em outros momentos, essa defesa também é observada:

[...] é fundamental que o ambiente escolar incentive a interação dos jovens com situações-problema nas quais eles precisem tomar decisões lúcidas, críticas, conscientes e reflexivas, exercitando a defesa de posicionamentos que contribuam para a formação cidadã e para o desempenho de um papel social dinâmico e colaborativo. [...] Diante desse desafio, apresenta-se uma área de Linguagens com propensão interdisciplinar, centrada no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes e pautada pela **formação de cidadãos** conhecedores de seus deveres e direitos, preparados para a **busca do pleno exercício de sua cidadania, com atitudes éticas que possibilitem uma leitura crítica e transformadora da sociedade**. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 47-48, grifos meus).

O protagonismo é associado novamente ao exercício da cidadania e às transformações sociais, como quando o documento afirma que “faz-se necessário que a escola proporcione ao estudante a formação de conceitos que o auxiliem no exercício de sua cidadania e o torne protagonista de sua aprendizagem e de transformações sociais”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 82).

Logo após o excerto acima, sugere-se a metodologia de resolução de problemas como “uma das estratégias para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 82). É frisado, entretanto, que o uso dessa metodologia, por si só, não garantiria uma produção criativa dos estudantes, sendo necessário, então, “ajudá-los a se desfazerem de possíveis bloqueios emocionais, como por exemplo, aqueles relacionados ao medo de errar ou de ser criticado e, também, aos sentimentos de inferioridade e insegurança”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 82).

É possível observar, assim, como as mudanças comportamentais e emocionais estão sendo mais explicitamente requeridas neste contexto de nova organização curricular para o EM. Não se trata, portanto, de alterações apenas na carga horária, nos componentes curriculares ou na organização curricular, mas, principalmente, no modo como os jovens são representados e nos comportamentos e emoções que, agora, são deles esperados e requeridos.

Nesse sentido, os termos competências e habilidades aparecem também associados à ideia de “educação das emoções”:

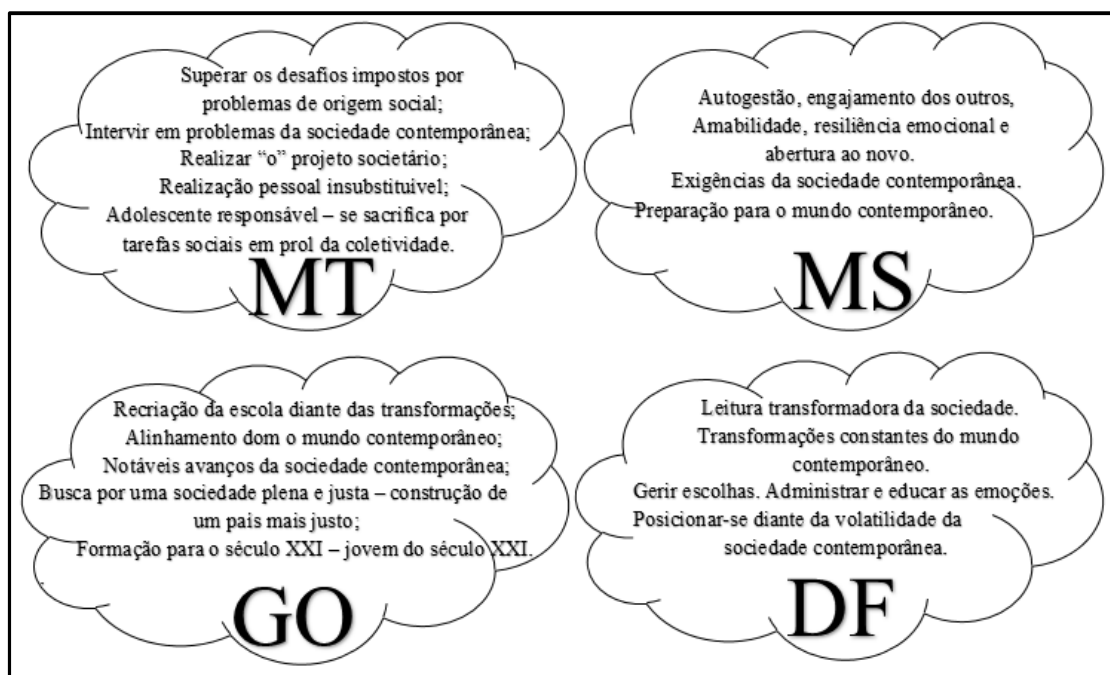
O conhecimento crítico e consciente da língua não é sinônimo de sucesso educacional. É necessária, também, uma abordagem das habilidades com **foco na educação das emoções**, ou seja, a promoção de um pensamento autônomo dos estudantes e suas potencialidades, no intuito de promover o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 51, grifos meus).

A defesa da ideia de uma educação, gestão ou administração das emoções vai ao encontro do que apresenta o ideário neoliberal que, para se afirmar e se manter como ideologia hegemônica, não está direcionado apenas a aspectos econômicos ou políticos, conforme pontuaram Dardot e Laval (2016), mas exige a construção de um novo sujeito social.

Os professores novamente aparecem como corresponsáveis por este processo, quando o DCEM-DF afirma que “o professor buscará apresentar atitudes que fortaleçam os traços de personalidade do discente, tais como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento e coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 82).

A figura 15 apresenta a síntese da análise realizada neste tópico:

Figura 15 – Termos e expressões nos DCEM utilizados na defesa da nova organização curricular - legitimação da sociedade contemporânea e do ideário neoliberal



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises dos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

A associação frequente entre o protagonismo e o PV, de um lado, e a defesa da cidadania e de participação nas transformações sociais requeridas no ‘mundo contemporâneo’, de outro, corrobora com a defesa neoliberal de que os sujeitos devem ser responsáveis pelas mudanças que almejam, desonerando o Estado enquanto ator principal na execução das políticas públicas necessárias ao desenvolvimento da sociedade.

Fairclough (2012, p. 321), ao analisar as representações de mudança na economia global ou a linguagem do novo capitalismo e, mais especificamente, um texto do então Primeiro Ministro Britânico, Tony Blair, observou a existência de características comuns de retórica política. Para o autor, nesse tipo de discurso, há uma orientação mais para o ‘dever ser’ do que para o ‘é’, ou seja, há mais indicações de “prescrições e comandos para ação” dos agentes. Ainda, Fairclough (2012, p. 321) aponta a existência de várias antíteses no discurso, como “competir no difícil mercado de hoje, prosperar nos mercados do amanhã”, além do uso de “frases curtas, dramáticas, metafóricas que servem bem como estribilhos: ‘O mundo moderno foi varrido pela mudança’”.

O vocabulário utilizado nesses discursos, segundo Fairclough (2012),

[...] inclui palavras que destacam o desejo e energia dos agentes nas ações projetadas (“construir”, “criar”, “promover”, “forjar”, “fomentar”, “confiscar”), como também o fazem as palavras que representam estados afetivos (“preparado para”, “comprometido com”). (FAIRCLOUGH, 2012, p. 322).

Ao tratar sobre o texto de Tony Blair, Fairclough (2012, p. 322) aponta que ele “é um chamado à ação coletiva, inclusiva, e comprometida”. O mesmo pareceu ocorrer nos DCEM aqui analisados e com as associações de sentido estabelecidas através da utilização dos conceitos de protagonismo e PV e de outros a eles ligados.

Outra frequente associação observada nos discursos dos DCEM diz respeito a propagação da ideia de escolha, porém, não apenas relacionada com uma possível “liberdade” de fazê-lo, mas, também, com a correlata responsabilização pelas suas consequências. Este tema em específico será discutido adiante.

3.3.3.4 A questão da escolha e a sua correlata responsabilização

No DCEM-MT, a compreensão sobre os fundamentos de um pensamento ou de uma reflexão considerada crítica é ressignificada a partir de valores neoliberais, conforme se pode observar no excerto abaixo:

Logo, **educar para o pensamento crítico é educar crianças e jovens capazes de administrar sua vida pessoal e de definir seu caminho pessoal e profissional**; capazes de encontrar respostas e de resolver problemas. É o caminho para formar cidadãos críticos e responsáveis com capacidade para enfrentamentos diversos. (MATO GROSSO, 2021, p. 326, grifos meus).

O uso de termos ligados ao campo empresarial (‘administrar sua vida’) denota o sentido defendido para o que seria um ‘pensamento crítico’, ou seja, aquele em que não há menção a coletividade ou a contestação, mas voltado à capacidade de resolução de problemas que são previamente considerados como individuais e que individualmente devem ser resolvidos. A definição ou a escolha de um caminho pessoal ou profissional é colocada como resultante de uma capacidade a ser desenvolvida por meio da educação e, portanto, deslocada dos inúmeros atravessamentos do contexto social.

No DCEM-GO, essa responsabilização dos jovens pelas suas escolhas, também colocadas em um plano estritamente individual, fica ainda mais evidente:

Pensar suas ações visando à capacidade de decidir, produzir, solucionar, é essencial para seu crescimento pessoal, para que **o/a jovem responda por suas escolhas e assuma a responsabilidade por suas ações**. (GOIÁS, 2021, p. 67).

O/A estudante, considerado sujeito da ação envolve-se, verdadeiramente no processo de seu protagonismo, quando é incitado/a a construir e **a assumir responsabilidades [...]**. (GOIÁS, 2021, p. 68).

Os dois trechos apresentam a expressão “assumir responsabilidades”. A ideia, portanto, é a de que, a princípio, cada sujeito deve ser responsabilizado pelo seu destino social, já que apenas a ele couberam as “escolhas” feitas.

Os conceitos de ‘protagonismo juvenil’ e ‘projeto de vida’ são também relacionados às possibilidades de os jovens fazerem escolhas e de terem seus interesses atendidos a partir do contexto de flexibilização curricular:

A flexibilização, como princípio de organização curricular, permite a construção de propostas pedagógicas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, porém que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos/as estudantes, **estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida**. Desenhar caminhos, trajetos e **fazer as próprias escolhas ao longo do Ensino Médio, a partir desse princípio de organização curricular**, é possível fazer a conexão com seus interesses pessoais articulados num coletivo histórico-social de especificidades locais, regionais e/ou globais, sendo um diferencial para os/as estudantes. (GOIÁS, 2021, p. 55, grifos meus).

O atendimento dos interesses dos estudantes é tido, assim, como uma realidade a ser atendida a partir das mudanças no currículo. Não há contestação quanto ao atendimento destes interesses, ou seja, se a flexibilização curricular poderá alcançar os desejos dos estudantes e, ainda, como estes desejos foram e são construídos. Da mesma forma, ao se defender que, neste contexto, seria promovido o exercício do protagonismo dos jovens e o desenvolvimento de seus projetos de vida, sem mencionar as condições concretas que os garantiriam (e que extrapolam o campo educacional), parece haver, novamente, um uso retórico de termos e expressões já largamente utilizados no contexto reformista do EM.

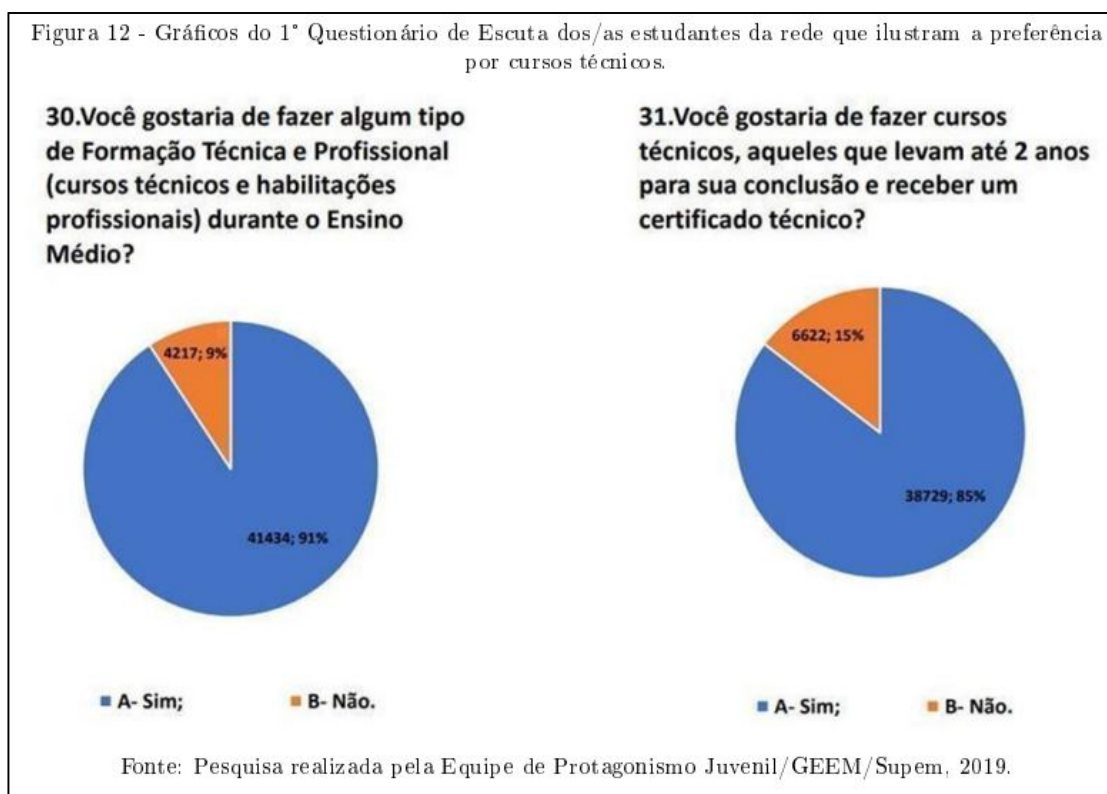
O DCEM-GO apresenta também uma relação entre as transformações da contemporaneidade e a falta de percepção dos jovens de que são os responsáveis pela sua própria história:

São inequívocas as transformações pelas quais passa o mundo. Essas transformações impactam a vida de muitas pessoas, especialmente dos/das jovens, que são atingidos na sua forma de socialização, na relação que estabelecem com a educação e o trabalho, nos seus modos de vida e nos seus pensamentos. Dessa maneira, muitas vezes, **perdem a noção de que são responsáveis pela sua própria história**, o que pode afetar a percepção de futuro. (GOIÁS, 2021, p. 64, grifos meus).

Perpassando a ideia de protagonismo e escolha e de desenvolvimento de um PV, o documento apresenta gráficos⁷⁹ em que é apontada “a escolha pelo ensino técnico integrado ao Ensino Médio [...] uma demanda marcante no diagnóstico da rede” (GOIÁS, 2021, p. 139), como pode ser observado abaixo.

⁷⁹ Estes gráficos decorrem, segundo o DCEM-GO, de um Questionário de Escuta realizado com 74.764 pessoas, dentre as quais 45.651 eram estudantes do Ensino Médio. Apesar do grande número de participantes informado, não há maiores detalhes sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa ou os instrumentos de coleta, o que pode impactar nas respostas fornecidas.

Figura 16 – Gráficos de questionário de escuta dos estudantes do Estado de Goiás



Fonte: Documento curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (2021, p. 139).

Este interesse demonstrado pelos jovens é compreensível diante da necessidade urgente de grande parte destes em obter renda e contribuir com as despesas familiares. Ainda, o crescente desemprego que tem atingindo principalmente os jovens⁸⁰ de famílias populares faz com que a EPT seja um caminho de interesse destes. Além disso, a maneira como as questões foram formuladas (a especificação, por exemplo, na pergunta, da duração de dois anos dos cursos e do recebimento de certificação após a sua conclusão) pode ter contribuído para induzir uma determinada resposta aos participantes.

Quando se coloca que este interesse, porém, é uma escolha, sem contextualizar as suas razões, pode-se estabelecer uma relação de causalidade que aprofundará ainda mais a desigualdade entre os diferentes grupos sociais. Se estes jovens fossem perguntados se

⁸⁰ Segundo os resultados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) realizada no terceiro trimestre de 2022, 18% dos jovens entre 18 e 24 anos encontravam-se desempregados no período, o que correspondia a 30% da população desocupada. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=35504&t=destaques>. Acesso em: 4/1/2023.

prefeririam um curso técnico ou um curso superior (com a garantia de renda para suas famílias durante este período), possivelmente suas respostas seriam diferentes.

O DCEM-MS, em um capítulo que versa sobre a territorialidade do Estado, expõe um diagnóstico da sua rede educacional, abordando a infraestrutura das escolas e o quantitativo de unidades escolares que ofertam o EM. O documento indica que mais da metade das cidades do Estado possuem uma ou duas escolas que ofertam esta etapa de ensino e, então, pondera:

Considerando a implementação da flexibilização curricular, destaca-se a necessidade de se pensar em estratégias específicas para que os municípios, com uma ou duas escolas, tenham condições de proporcionar o direito de escolha dos estudantes. Dessa forma, destaca-se que, conforme os dados expostos, cerca de 30% dos municípios apresentam apenas uma escola e cerca de 24% dos municípios, duas escolas [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 30).

Apesar, entretanto, de fazer essa ponderação, o DCEM-MS não indica quais poderiam ser estas estratégias, partindo para um tópico seguinte de discussão. Em outro momento, de maneira oposta, ao abordar a FGB, o documento afirma:

Os Itinerários Formativos possuem o caráter de aprofundar os conhecimentos dos estudantes e são elaborados a partir das quatro áreas de conhecimento [...]. **As possibilidades de arranjos curriculares a partir desses cinco segmentos, suas habilidades e competências permitem abordagens bem amplas e proporcionam uma vasta combinação de opções para os estudantes, conforme suas vocações e intenções voltadas para a construção de seu projeto e vida.** (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 78, grifos meus).

No excerto acima, diferentemente de quando problematiza a questão da escolha dos jovens, o documento indica uma “vasta combinação de opções para os estudantes”, sem mencionar as dificuldades daqueles que residem em municípios com no máximo duas escolas que ofertam o EM, caso de mais da metade destes no Estado. O DCEM-MS afirma ainda que “as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar todos os itinerários; isso será definido por cada instituição segundo as suas condições de funcionamento e oferta” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 78), contrastando, novamente, com o discurso de que existe uma ampla gama de opções aos jovens.

No DCEM-DF, a escolha dos jovens aparece também, em alguns momentos, sem problematizações, como se não houvesse qualquer tipo de restrição ou impedimentos:

Por sua vez, os IF, como parte diversificada do currículo, são construídos por formações diversas que proporcionam ao estudante fazer escolhas, de acordo com seu Projeto de Vida [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 15).
[...] permitindo ao estudante escolhas conforme suas potencialidades, seus interesses e suas necessidades pedagógicas para alcançar fins próprios com desenvoltura na diversidade de relações atuais que se abrem. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 19).

Em outros momentos, porém, fica implícita a ideia de restrição:

Os Itinerários Formativos [...] têm a finalidade de flexibilizar as formas de oferta dessa etapa e, a partir de arranjos diversificados das unidades curriculares, favorecer as escolhas dos estudantes de acordo com seus interesses e suas necessidades pedagógicas, **dentre** as possibilidades de oferta do Sistema de Ensino e de suas instituições educacionais. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 16, grifos meus).

A escolha, portanto, está quase sempre relacionada a um processo de “liberdade”, ou seja, indicando que, a partir da nova organização curricular, os jovens poderão escolher sua formação e que isso beneficiaria seus processos de aprendizagem. Por outro lado, o conceito aparece também envolto em um processo de responsabilização, ou seja, indicando que, por terem a possibilidade e a capacidade de, agora, fazer suas próprias escolhas, os jovens devem ser responsáveis pelo seu destino social e, conseqüentemente, pelo seu PV:

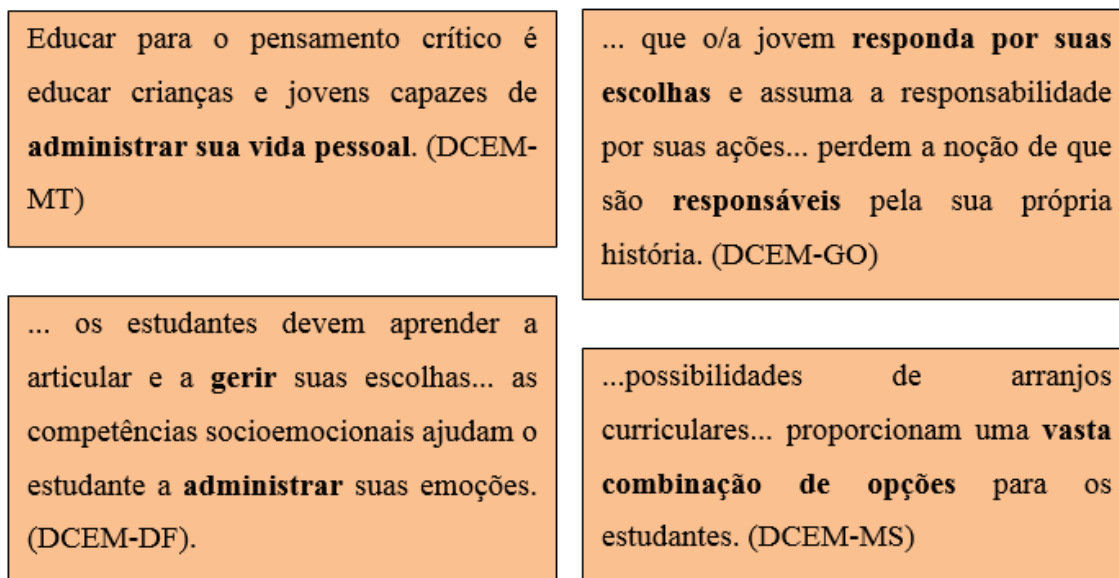
O conceito de protagonismo se refere à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo, favorecendo a mobilização de forças, talentos e potencialidades para **a construção e execução do seu Projeto de Vida** (COSTA; VIEIRA, 2006). (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 31, grifos meus).

Além dos pressupostos da formação integral e holística para o Ensino Médio, **os estudantes devem**, também, **aprender a articular e a gerir** suas escolhas baseadas em objetivos e metas concernentes aos seus projetos de vida, refletindo sobre suas ações enquanto cidadãos [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 32, grifos meus).

O gerenciamento das escolhas aparece, novamente, como uma necessidade (acompanhada do verbo ‘dever’) de aprendizado para os estudantes, em uma aproximação com o discurso econômico, que pode ser observada em outros momentos, com uso de outros verbos, e associações com outros conceitos, como o de competências: “As competências socioemocionais ajudam o estudante a **administrar suas emoções**, conviver com as diferenças e realizar escolhas que façam sentido em sua vida”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38).

A figura 17 apresenta alguns trechos dos DCEM analisados neste tópico:

Figura 17 – A escolha como responsabilização e gerenciamento da vida e das emoções



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises dos DCEM dos Estados da região Centro-Oeste e Distrito Federal.

Diante dessas associações observadas em torno do conceito de “escolha”, é necessário, portanto, atentar-se para os sentidos que perpassam a sua utilização no contexto da nova organização proposta. Quais as relações entre o vislumbre destas “escolhas” com as chances objetivas em ocupar determinados lugares na sociedade? Como observaram Bourdieu e Passeron (2018), a relação que os estudantes mantêm com o futuro está diretamente relacionada com as chances objetivas que os indivíduos de sua classe têm de acesso ao nível superior. Soma-se a esse contexto objetivo, portanto, a construção de um *habitus* nos jovens de escolas públicas que tende a incorporar valores de aceitação e resiliência, revestidos das ideias de protagonismo e de autonomia nas escolhas.

Assim, torna-se necessário compreender quais os direcionamentos ou lugares sociais são viabilizados aos jovens de diferentes grupos sociais nestes cenários, ainda que seja defendida a ideia de protagonismo e de maior oportunidade de escolha.

3.3.3.5 O mercado de trabalho para uns e a continuidade dos estudos para outros?

As menções ao ‘mundo do trabalho’ ou ao ‘mercado de trabalho’ são constantes nos Documentos Curriculares analisados. Em alguns, as referências são mais diretas e frequentes e, em outros, menos, conforme será analisado neste tópico.

O DCEM-MT afirma, em uma de suas primeiras páginas, que o “desenvolvimento e a oferta do Ensino Médio em Mato Grosso têm se caracterizado por objetivar a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e para que tenha sucesso em sua trajetória acadêmica”, assumindo, porém, que “ainda há muito a realizar”. (MATO GROSSO, 2021, p. 11).

Na sequência, são descritas propostas que o Estado implementou na tentativa de aumentar a abrangência e a qualidade do EM, como o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e as Escolas de Educação em Tempo Integral. Em relação ao EMIEP, o documento defende que há o objetivo de romper com uma dualidade implícita à educação profissional, incorporando, para isso, uma concepção de educação profissional humanista, com premissas que

[...] direcionam o currículo para a preparação do estudante **não somente** para o mercado de trabalho, mas também para o mundo do trabalho e para a continuidade de seus estudos, uma vez que possibilita a oferta de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo **interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais**. (MATO GROSSO, 2021, p. 12, grifos meus).

Os “interesses” dos estudantes, que podem estar ligados mais diretamente ao mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos, aparecem como uma construção estritamente individual, sem a problematização relacionada aos condicionantes sociais e econômicos que os atravessam. Ainda, a relação de dependência entre estes interesses e as possibilidades das instituições educacionais em atendê-los demonstra uma naturalização das condições precárias que muitas escolas enfrentam, principalmente em relação à infraestrutura e acesso à materiais pedagógicos de alto custo (utilizados em laboratórios, por exemplo).

No início do parágrafo destacado acima, chama também atenção a marcação de uma resposta a possíveis discursos contrários que possam indicar que, nesta nova organização curricular, haja o direcionamento dos jovens para o mercado de trabalho. A negação utilizada no início do excerto (“não somente”) demonstra a tentativa de incorporar as vozes ou discursos contestatórios, mas, ao mesmo tempo, rebatê-los (FAIRCLOUGH, 2016). É curioso observar, entretanto, que a preparação para o ‘mundo de trabalho’ aparece, na citação, à frente da ‘continuidade dos estudos’, indicando, portanto, uma ênfase maior ao primeiro objetivo.

Bartho e Azeredo (2021) falam sobre essa “refração de discurso oposto” de maneira similar à Fairclough (2016), quando este discute o uso da negação nas orações. Segundo as autoras, estes discursos contrários, por incomodar, são contrapostos textual e enunciativamente. Ao analisar a proposição da BNCC-EM de que a formação indicada “não significa a

profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho”, as autoras afirmam que o documento

[..] apenas deixa escapar que há forte tendência a se interpretar o contrário. É para se contrapor a uma voz que denuncia o caráter empresarial, mercadológico e precarizado da formação que se vislumbra oferecer aos estudantes, que o texto do documento vê a necessidade de reafirmar seu posicionamento, como uma réplica. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1605).

No DCEM-GO, o tema da EPT é tratado em vários momentos e possui destaque em um tópico específico (item 3, que segue após os tópicos sobre o EM e sobre os Sujeitos do EM). Posteriormente, no terceiro capítulo, é novamente abordado quando são tratados os itinerários formativos. Desta forma, observa-se que, no contexto do novo currículo proposto, assim como observado no DCEM-MT, o ensino direcionado para a atuação profissional mereceu maior destaque enquanto possibilidade dentre os IF propostos, conforme se pode observar no excerto seguinte:

Com o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei Federal nº 13.415/17, que estabelece uma nova configuração do currículo para este nível de ensino, que passa a ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, **a Educação Profissional adquire importante relevância no âmbito das redes de ensino como alternativa de formação a ser desenvolvida na própria trajetória do Ensino Médio.** (GOIÁS, 2021, p. 98, grifos meus).

Ainda que seja especificada a mudança estabelecida pela reforma do EM, não há uma justificativa declarada para a importância que seria dada, a partir de então, para a educação profissional. Ela integra uma das possibilidades de IF, junto com outros que integram as demais áreas de conhecimento. As razões que justificariam, então, uma maior importância para este itinerário e não para os demais não é especificado no excerto.

A EPT também não é considerada a partir das escolhas dos estudantes unicamente, como muitas vezes é propagado pelo discurso do novo EM:

O ponto de partida do planejamento diz respeito à definição de qual curso ofertar e o tipo, bem como à estratégia de oferta, **devendo considerar o potencial e as vocações socioeconômicas locais e regionais, a capacidade da instituição de realizar a oferta e os interesses dos/as estudantes,** público-alvo da proposta. (GOIÁS, 2021, p. 100, grifos meus).

Pela sequência de fatores a se ‘considerar’ no planejamento dos itinerários em formação técnica e profissional (FTP), é possível observar que, primeiramente, são mencionados o potencial e as vocações socioeconômicas locais e regionais. Posteriormente, a capacidade das instituições em ofertar os cursos é destacada, o que é um ponto de problematização, considerando as dificuldades estruturais e financeiras já existentes em muitas unidades escolares. Somente ao final do excerto, os interesses dos estudantes são mencionados, ou seja, aparecem como último ponto de preocupação na oração.

Ainda que a vocação socioeconômica esteja em primeiro lugar da lista de considerações exposta no trecho acima, posteriormente, é destacado que “a educação profissional, conforme atualmente concebida, não visa uma formação assistencialista, nem limitada à formação técnica para atendimento do mercado de trabalho”. (GOIÁS, 2021, p. 100). Na sequência, o DCEM-GO declara que

Pretende, isto sim, em articulação com os outros segmentos da educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, promover uma formação ampla, integradora e contextualizada que, além dos saberes, competências e habilidades específicos de uma dada profissão, preocupa-se, também, com o desenvolvimento e a promoção de princípios e valores necessários à compreensão global do processo produtivo e ao exercício da cidadania em uma sociedade que se pretende: democrática, solidária e inclusiva. (GOIÁS, 2021, p. 100-101).

O documento, ao negar que a EPT se limite ao atendimento do mercado de trabalho, procura contestar, como pontua Fairclough (2016), discursos contrários que, justamente, defendem esse direcionamento do novo currículo do EM para o mercado.

Contraditoriamente, porém, o documento exalta o “novo contexto do mundo do trabalho” e relaciona os direitos profissionais ao mérito dos sujeitos:

Os valores políticos, expressos na **política da igualdade**, numa síntese breve, são referentes ao direito de todos/as à educação para o trabalho, numa perspectiva de superação da dicotomia: trabalho intelectual (criação), trabalho manual (execução) e de formação de trabalhadores/as aptos/as à tomada de decisão e à intervenção nos processos de trabalho, sendo esta, inclusive, **uma exigência fundamental do novo contexto do mundo do trabalho que tem passado por profundas alterações em função das constantes inovações tecnológicas e das atuais formas de reorganização dos processos de produção e do trabalho**. Os valores éticos, expressos na ética da identidade de valores relacionados à corresponsabilidade e observância de suas atribuições conforme estabelecido entre as partes. Em termos profissionais e do trabalho, significa que se deve respeitar as normas e regras sócio organizacionais, **compreendendo que os direitos profissionais devem advir**

em função da competência do mérito, sem qualquer tipo de favoritismo ou privilégio. (GOIÁS, 2021, p. 101, grifos meus).

Este discurso, então, que enaltece o “novo contexto do mundo do trabalho” em paralelo aos valores da meritocracia vai ao encontro daquele que coloca nos sujeitos a responsabilidade pelas suas escolhas e os qualifica como protagonistas, resilientes e responsáveis, sem contextualizar as inúmeras variáveis sociais e econômicas que impactam estes processos.

O DCEM-GO aponta e assume, porém, as dificuldades existentes na promoção de cursos na área profissional e tecnológica:

Por isso, é importante compreender que alguns tipos de cursos, dada a sua natureza, mesmo existindo demanda por parte dos/as estudantes e sintonia com o perfil socioprodutivo local e da região, não são possíveis de serem ofertados em função da rede ou se a instituição de ensino ofertante não contar com as condições requeridas para o seu funcionamento, lembrando que, quando se fala em condições, há muito mais a considerar do que a estrutura física existente. (GOIÁS, 2021, p. 106).

Desta maneira, ainda que o DCEM-GO enalteça a oferta da EPT, o excerto acima demonstra as contradições presentes no discurso reformista, que exalta a ideia de escolha e responsabilidade dos estudantes, mas não garante as condições para que estas sejam exercidas. Ainda que a EPT possa ser uma oportunidade válida para muitos jovens, a sua estruturação precisa estar alicerçada em políticas efetivamente comprometidas, que garantam planejamento de ações e investimentos financeiros adequados.

O documento trata, ainda, da dificuldade na composição de quadro de profissionais para atuar na área de EPT, porém, admite e ratifica a proposta de contratação destes quando possuidores do chamado notório saber:

A dificuldade em conseguir profissionais para atuar como docentes em determinados campos do saber da EPT, sobretudo em instituições não especializadas nesta modalidade de educação, como é o caso das escolas das redes de ensino que se dedicam praticamente à oferta da educação básica propedêutica, é algo constatado em todo o território nacional e merece atenção e reflexão. [...] **A própria lei que propõe a Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) atentou-se para a questão**, introduzindo a possibilidade de admissão de profissionais para a função docente na Educação Profissional por meio do expediente do notório saber. [...] Nota-se que este expediente **não se estende aos demais itinerários formativos**, das áreas propedêuticas, mas tão somente ao Itinerário da Formação Técnica e Profissional. (GOIÁS, 2021, p. 107-108, grifos meus).

Ao mesmo tempo em que o DCEM-GO assume uma dificuldade estrutural na oferta da EPT no âmbito da reforma do EM, também defende que a própria Lei teria já se ‘atentado à questão’. Ao pontuar que a defesa da contratação de profissionais com notório saber não se estende aos demais itinerários formativos (uso da negação), o documento rebate discursos (FAIRCLOUGH, 2016) que contestam essa condição e coloca a EPT como uma área que, diferente e menos prestigiada que as das demais, poderia, por fim, aceitar tal situação.

Em relação também à Educação Profissional, o DCEM-MS declara que:

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a preparação de jovens para a inserção no mundo do trabalho e contribui para a elevação dos níveis de escolarização da população, por meio de cursos que integram educação, trabalho, ciência e tecnologia [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 47).

Quando apresenta os temas contemporâneos que perpassam a sua organização curricular, o DCEM-MS trata do ‘Empreendedorismo’ e, a este tópico, diferentemente dos demais, que apresentam em média 4 a 6 parágrafos de extensão, foram reservadas 3 páginas. Após fazer referência à BNCC-EM, às DCNEM e a uma Lei Estadual que prevê a inserção do tema como conteúdo transversal no currículo da Rede Pública de Ensino, o DCEM-MS declara que

Nesse cenário, a educação empreendedora para o Ensino Médio, traduzida como tema transversal, colabora para o desenvolvimento do caráter intelectual, criativo e produtivo dos jovens, favorece o **protagonismo juvenil de modo a preparar os estudantes para o mundo do trabalho**, mostrar as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, **desde que** haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de **atitudes empreendedoras**. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 62, grifos meus).

Cabe destacar que a referência à Lei Estadual mencionada no documento indica que o tema do empreendedorismo deve ser obrigatório na rede pública. Assim, subentende-se que este tema é importante apenas para os jovens que, em sua maioria, possuem menos acesso ao capital econômico, ou seja, integram famílias pobres. O empreendedorismo, então, estaria direcionado a estes jovens por quais razões?

A ideia por trás das ‘atitudes empreendedoras’ parece estar relacionada à resolução de problemas da sociedade e é corroborada com o uso da expressão “desde que”, em referência às ações que os jovens precisam, “minimamente”, tomar. O protagonismo juvenil e o empreendedorismo estão ligados a resolução de problemas e dilemas originariamente sociais,

mas colocados sob um plano individual, como o desemprego. Em outro momento do documento isso pode ser também observado, quando é defendido que “busca-se uma educação para transformar as pessoas, a fim de desenvolverem habilidades voltadas à superação de desafios”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 62).

A aptidão para traçar um PV e sua vinculação ao mercado de trabalho também aparece como um dos objetivos desta nova configuração curricular:

Os conhecimentos articulados [...] possibilitam vivências práticas e investigativas que exercitam e ampliam a curiosidade, a observação, a criatividade e a criticidades dos estudantes, despertando-os para o conhecimento e cultura científica **com vistas a assumirem responsabilidades, serem aptos a traçarem seus projetos de vida e a ingressarem no mundo do trabalho.** (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 95, grifos meus).

O empreendedorismo, neste contexto, aparece, então, como algo positivo, sem problematizações, o que pode ser visto em outro excerto, com o uso de diversos adjetivos:

Há nesse discurso a proposição de estimular os jovens para a adesão de uma cultura da sustentabilidade empreendedora, objetivando alcançar o desenvolvimento socioeconômico, de forma **justa e ética**, no âmbito dos negócios, por meio da formação de **estudantes excepcionais comprometidos** com a construção de um Brasil melhor. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 62).

A EPT também é destacada como um aspecto importante no documento curricular proposto pelo DF, o que pode ser observado pelo fato de também constar como um tópico específico no documento, além de integrar os IF.

O DCEM-DF pontua a crítica de autores, como Ciavatta, à concepção utilitarista que permeia a organização da EPT no Brasil, e assinala inúmeras dificuldades, como a formação de docentes e gestores. O documento admite como negativa a associação da EPT com as “camadas mais desfavorecidas” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 35), porém, não aponta alternativas para a superação deste contexto, em um nível estrutural. Recai, então, na ideia de desenvolvimento das competências do século XXI como forma de avançar na área:

A concepção utilitarista, focada apenas nos interesses do mercado de trabalho, encontra resistência de setores da sociedade e é combatida por diversos autores, com especial ênfase para Ciavatta (2005; 2011; 2014; 2019). Essa linha de pensamento defende uma concepção política e ideológica mais ampla para a organização e o desenvolvimento da EPT, com base na educação

integral e humanística, alinhada com as competências para o Século XXI, em seus grandes domínios, quais sejam, o cognitivo, o intrapessoal e o interpessoal (UNESCO, 2015). (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 35).

As diversas menções à preparação ao mundo do trabalho também fornecem indícios que apontam que o PV pensado para os jovens das escolas públicas é aquele que os coloca como trabalhadores resilientes logo após o término da Educação Básica. O documento, entretanto, ressalta que:

[...] o projeto de vida **não trata apenas do processo de escolha profissional**, tampouco está dissociado do mundo produtivo, porque contribui para o autoconhecimento dos estudantes, sua capacidade de se situar no mundo, reconhecer as possibilidades e desenvolver competências que permitam fazer escolhas assertivas ao longo da sua trajetória. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38, grifos meus).

Assim como observado em outros documentos curriculares, a utilização da forma negativa, neste caso, contesta discursos já sabidos existentes que questionam o lugar ocupado pelo PV no contexto da reforma do EM, direcionando os jovens de escolas públicas para o mercado de trabalho. Assim, conforme pontua Fairclough (2016), implicitamente, existe a intenção do discurso de, antecipadamente, defender-se contra posicionamentos contrários a ele.

Outro tema importante que perpassa também a discussão sobre o direcionamento dos jovens para o atendimento das demandas do mercado de trabalho no contexto neoliberal é o que trata dos itinerários formativos. Como este é um aspecto importante que envolve a nova organização curricular proposta para o EM, ele será tratado no tópico seguinte.

3.3.4 Itinerários Formativos (IF): formar para quais caminhos?

Devido à importância que os IF possuem neste novo modelo curricular proposto para o EM, optou-se, aqui, por discuti-los separadamente, buscando um foco de análise que contemple também a problematização da ideia de escolha dos jovens e o direcionamento, principalmente daqueles que integram a rede pública de ensino, para o mercado de trabalho.

No DCEM-MT, assim são definidos os itinerários formativos:

[...] conjunto de unidades curriculares que ampliam a possibilidade do protagonismo juvenil no Ensino Médio, pois **o estudante poderá ter opções de escolha para aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções**

de problemas específicos da sociedade. (MATO GROSSO, 2021, p. 406, grifos meus).

Ainda, segundo o documento, através da formação por meio dos IF,

[...] espera-se que o estudante seja preparado para exercer a sua cidadania com plenitude e **resolver demandas complexas do cotidiano**. Além disso, ele será instigado a dar continuidade aos estudos e/ou preparar-se para um desempenho qualificado no mercado de trabalho. (MATO GROSSO, 2021, p. 405, grifos meus).

Já no início da apresentação do tópico, assim, observa-se a associação estabelecida entre a instituição dos IF e a ideia de escolha dos jovens, na perspectiva de individualização dos processos educativos e responsabilização pelas trajetórias de vida dos estudantes. Ainda, a ideia de contribuição na resolução de problemas da sociedade é constantemente reforçada, retirando, por outro lado, a reflexão sobre o papel do Estado e das demais políticas públicas, para além da educação, nestes processos.

Os IF, no DCEM-MT, “são compostos por Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Componentes Curriculares Eletivas”. (MATO GROSSO, 2021, p. 406). As trilhas de aprofundamento buscam, segundo o documento, expandir os aprendizados promovidos pelas quatro áreas correspondentes à formação geral, em articulação com os chamados TCT. Elas podem estar voltadas a apenas uma área de conhecimento ou integrar mais de uma delas.

As ‘eletivas’ são denominadas de componentes curriculares que também se articulam com as áreas de conhecimento e com os TCT, podendo “viabilizar aos estudantes a vivência em uma área do conhecimento distinta da qual pretende seguir na Trilha de Aprofundamento”. (MATO GROSSO, 2021, p. 406).

Tanto as trilhas de aprofundamento quanto as eletivas “serão ofertadas considerando o contexto escolar, a capacidade de oferta e o interesse dos estudantes.” (MATO GROSSO, 2021, p. 407). O DCEM-MT ainda ressalta em relação às trilhas de aprofundamento que:

[...] as unidades escolares deverão ofertar, no mínimo, **duas para que seja assegurado ao estudante o direito à escolha**. Para os municípios que possuem apenas uma escola que oferta Ensino Médio, a orientação é a oferta de Trilhas de Aprofundamento Integradas. (MATO GROSSO, 2021, p. 407).

Como assegurar um direito de escolha caso a escola que o estudante frequente ofereça duas trilhas de aprofundamento em áreas em que o estudante não possui interesse? Ainda, a oferta de trilhas integradas em cidades com apenas uma escola de EM pode não contemplar os

interesses dos estudantes, o que, mais uma vez, contesta a tese de que estes podem escolher a formação na área de maior afinidade.

O PV, a ser ofertado nos três anos do EM,

[...] tem como objetivo principal desenvolver a capacidade do estudante de **significar a sua existência, permitindo que tomadas de decisões façam sentido e sejam imbuídas de planejamento**. Assim, o estudante compreenderá que **a forma como conduzirá sua vida é passível de escolhas, necessitando da capacidade de planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade**. (MATO GROSSO, 2021, p. 407, grifos meus).

Ainda, em relação ao componente PV,

[...] é primordial que os professores considerem o Projeto de Vida dos estudantes como uma construção contínua, oferecendo recursos para que **aprendam a fazer escolhas importantes ao longo da sua trajetória**, ponderando-as eticamente. (MATO GROSSO, 2021, p. 407, grifos meus).

A partir desta organização curricular proposta, segundo o DCEM-MT,

[...] com o intuito de atender aos anseios e projetos de vida dos jovens, permite-se ao estudante o aprofundamento na área de interesse, **consentindo-lhe a escolha pelo percurso que mais se adeque às suas características pessoais, vocações e projetos de vida**. (MATO GROSSO, 2021, p. 407, grifos meus).

A escolha das palavras utilizadas nos trechos acima destacados, relacionadas a este suposto processo de escolha dos jovens, tanto em relação às eletivas quanto ao PV, deixa claro o sentido que se pretende desenvolver no texto e, portanto, o seu *ethos*. O uso dos termos responsabilidade, autonomia, planejamento e as sentidos propostos pelas expressões “aprender a fazer escolhas”, “escolha de percurso” e “adequação” reforçam a ideia de que os sujeitos são os principais responsáveis pelos seus destinos sociais, independente das condições que foram ou são a eles possibilitadas.

A arquitetura do EM de tempo integral apresentada pelo documento traz uma comparação de como era distribuída a carga horária antes da reforma e como ela terá que ser distribuída para atender a nova legislação. Anteriormente, a carga horária era distribuída em 1.600 horas para cada ano da etapa, sendo 1.200 para a FGB e 400 horas para a parte diversificada do currículo.

O documento afirma que “para adequação à legislação do Novo Ensino Médio, com carga horária de mil e oitocentas horas (1.800 h) para a FGB e de, no mínimo, mil e duzentas horas (1.200 h) para os Itinerários Formativos” (MATO GROSSO, 2021, p. 448), houve redução pela metade das horas direcionadas para as quatro áreas da FGB. Assim, para cada ano da etapa, foram distribuídas 600 horas para a FGB e outras 1.000 para a chamada parte flexível do currículo, conforme se observa na figura 18:

Figura 18 – Distribuição da carga horária no DCEM-MT

Ano	Formação Geral Básica (horas)	Trilhas de Aprofundamento (horas)	Eletivas (horas)	Projeto de Vida (horas)	Atividades Integradoras (horas)	Total (horas)
1º	600	680	80	80	160	1.600
2º	600	680	80	80	160	1.600
3º	600	680	80	80	160	1.600
Total	1.800	2.040	240	240	480	4.800

Fonte: Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2021, p. 448).

Neste novo arranjo, portanto, foram reduzidas 1.000h anuais na FGB dos estudantes, o que poderá impactar de maneira decisiva no processo de ensino-aprendizagem, considerando tanto as mudanças a serem empreendidas nas metodologias de ensino quanto a adaptação dos jovens e mesmo das equipes profissionais.

O itinerário formativo de EPT ocupa um espaço importante no documento, considerando que foi separado um tópico específico para o seu detalhamento, antes da apresentação das trilhas de aprofundamento e eletivas propostas, conforme se observa no sumário (item 10.7):

Figura 19 – Excerto do Sumário do DCEM-MT

10. Arquitetura e Flexibilização do Currículo	405
10.1 Itinerários Formativos e Arquitetura Curricular	405
10.2 Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos	408
10.3 Módulo de Transição	413
10.4 Arquitetura Ensino Médio de Tempo Parcial	444
10.5 Arquitetura Ensino Médio de Tempo Integral	446
10.6 Ementa para Trilhas de Aprofundamento e Eletivas	448
10.7 Itinerários Formativos de Educação Profissional e Tecnológica	450
Anexos: Propostas de Eletivas e Trilhas de Aprofundamento	465

Fonte: Documento Curricular do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2021, p. 5).

Abordando o desenvolvimento da área de EPT no Brasil, o DCEM-MT declara que em MT foram iniciados, a partir de 2007, projetos de implantação em seis escolas-piloto do Estado que passaram a ofertar cursos integrados ao EM, como parte do projeto Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302, de 2007).

Segundo o documento, houve expansão das matrículas nessa área até 2013, quando foi observado então um “considerável índice de evasão [...] devido a fatores, tais como: carência de “professores” bacharéis habilitados nas áreas específicas dos cursos e de falta de infraestrutura e de fortalecimento da política pública de educação profissional.” (MATO GROSSO, 2021, p. 452).

A partir da reforma do EM, porém, a oferta da EPT foi reorganizada:

No ano de 2018, a Seduc/MT iniciou o processo de reorganização dessa oferta, por meio da Lei nº 13.415/2017, que prevê a possibilidade de diversificar e flexibilizar o currículo na Educação Básica, etapa Ensino Médio, e propõe a oferta de Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional. Os cursos disponibilizados devem constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ou na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e podem ser oferecidos, também, **por meio de parcerias** estabelecidas entre a Secretaria de Estado de Educação e instituições públicas e/ou privadas. (MATO GROSSO, 2021, p. 452, grifos meus).

Importante atentar para a possibilidade então aberta e explicitada no DCEM-MT para que instituições privadas possam promover a formação na área de EPT. Esta é uma questão já bastante discutida e problematizada por diversos autores, que apontam a captação de recursos públicos por parte da iniciativa privada como um fator que pode, além de prejudicar a formação

dos estudantes (considerando a finalidade de lucro destas instituições), fragilizar ainda mais as instituições públicas.

Quando o DCEM-MT aponta a possibilidade de estabelecimento de ‘parcerias’, há a formação de um sentido que escapa à lógica do lucro, ou seja, pode-se gerar, em muitos leitores, a falsa ideia de que não haveria investimento de dinheiro público no setor privado.

No mesmo item que aborda o itinerário de formação profissional e tecnológica, há um subitem que trata da formação para o mundo do trabalho. Neste item, é frisado que:

[...] a unidade escolar que deseja ofertar o Itinerário Formativo de EPT, **precisa estar atenta aos arranjos produtivos locais e regionais, às demandas de mercado e do mundo do trabalho, à sua infraestrutura**, à escuta dos estudantes, com vistas a atender à heterogeneidade e à pluralidade de condições, além dos interesses e aspirações dos jovens. (MATO GROSSO, 2021, p. 454, grifos meus).

A sequência de fatores que devem ser observados pelas unidades escolares que desejam ofertar o itinerário formativo de EPT começa por itens relacionados à realidade local, para, somente ao final, abordar a escuta dos estudantes. Assim, percebe-se uma maior ênfase não aos anseios destes, como é difundido pelo discurso reformista, mas ao atendimento do mercado.

Ainda, a escolha do verbo “desejar”, no excerto, reforça a ideia de que é suficiente a intenção ou o desejo da escola em oferecer este itinerário, desconsiderando as enormes dificuldades que as escolas vivenciam para ofertar além do que já estava preconizado. Isto pode ser inclusive observado quando o próprio documento afirma a evasão ocorrida nas matrículas da área de EPT, em 2013, devido a fatores relacionados à formação dos professores, infraestrutura e falta de fortalecimento na área. Como estas são questões que seguem não resolvidas, a entrada de empresas privadas que assumirão esta tarefa será muito provável.

O documento ressalta, ainda, que a carga horária do itinerário formativo em EPT pode ser ofertada por meio de programas de aprendizagem. Considerando a maior extensão na carga horária no novo formato do EM, esta é uma questão que merece atenção, tendo em vista que, em geral, as empresas contratam jovens aprendizes para vagas que ocupam um período completo do dia (vespertino ou matutino).⁸¹

⁸¹ Conforme mencionado na introdução desta tese, já ficou evidenciada a dificuldade de muitos jovens em concorrer a vagas de aprendizagem devido a problemas de conciliação de horários entre as atividades desenvolvidas na escola de tempo integral e as exigências das empresas contratantes. Isso é mais perceptível em relação a estudantes de escolas públicas que, por dependerem, na maioria das vezes, de transporte público, não conseguem conciliar o horário da saída da escola com a entrada na empresa que oferta vagas de aprendizagem (muitas localizadas em locais mais afastados da região central da cidade, por exemplo, regiões industriais).

São apresentadas quatro possibilidades para a organização da EPT (matrícula única e aulas em um único turno; duas matrículas, cursando na mesma escola ou em outra instituição; matrícula única e parte da aprendizagem na prática do mundo do trabalho; e um conjunto de formações iniciais continuadas (FIC) articuladas entre si, organizadas no mesmo eixo ou áreas tecnológicas ou por temas), porém, indica-se que “a definição sobre a(s) que melhor atende(m) às necessidades do Estado ocorrerá (ão) por meio de regulamentação da Seduc/MT e do CEE.” (MATO GROSSO, 2021, p. 458). Assim, são abertas inúmeras possibilidades, porém, não se apresenta como elas poderão ser organizadas considerando as diferentes necessidades ou desejos de cada estudante e as possibilidades de organização das escolas, principalmente em relação à distribuição dos horários para cada uma delas a partir dos diferentes grupos de interesse que podem ser formados.

Considerando a realidade de muitos municípios brasileiros que possuem poucas ou mesmo uma única escola que oferta a etapa do EM, esta aparente ampla gama de possibilidades se constituirá de acordo com o que a escola poderá oferecer e não a partir dos desejos e interesses dos estudantes.

As trilhas de aprofundamento e eletivas são apresentadas na parte anexa do documento como propostas que “podem ser adaptadas de acordo com o contexto escolar”. (MATO GROSSO, 2021, p. 466). Cada área apresenta uma proposta de eletiva e duas propostas de trilha de aprofundamento (específica da área e integrada à outra área), conforme apresentado na tabela 11:

Tabela 11 – Eletivas e trilhas de aprofundamento do DCEM-MT

Área ⁸²	Eletiva	Trilha de aprofundamento	Trilha integrada
CNT	Alô Verah!	Para onde vão as coisas	Ciência, alimentação e comunicação (com área linguagens)
CHS	Juventude Conectada em ação	Eu, o jovem na atualidade	Empoderando identidades (com área de linguagens)
Linguagens	Mercado digital e comunicação	A minha história eu mesmo faço!	Saia da bolha (com área de CNT)
Matemática	Explorando o mundo da Tecmat	O que a matemática tem a ver com isso?	Ciências Humanas e matemática: possibilidades de diálogo (com área de CHS)

⁸² CNT: Ciências da Natureza e suas tecnologias; CHS: Ciências Humanas e Sociais aplicadas; EPT: Educação profissional e tecnológica.

EPT	Modelagem e implementação de banco de dados	Curso de EPT em Técnico de Meio Ambiente	-
-----	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dispostas no Documento Curricular do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso.

As eletivas listadas acima podem ser cursadas por estudantes dos três anos do EM. Na exposição de cada uma, são utilizados tópicos que abarcam a introdução do tema, justificativa, um quadro com as competências e habilidades a serem desenvolvidas, recursos didáticos necessários, propostas de culminância e avaliação. Algumas apresentam, ainda, objetivos, sequência didática e metodologia.

Apontando que a educação ambiental é um dos TCT preconizados na BNCC, a eletiva “Alô Verah!” aparece assim descrita:

[...] a eletiva “Alô VERAH!”, utilizará de um diagnóstico ambiental elaborado por meio da análise e avaliação dos indicadores referentes à: Vegetação, Erosão, Resíduos, Água e Habitação – VERAH, para desencadear um processo de investigação científica com os estudantes. [...] Espera-se que mediante essa eletiva os estudantes **trabalhem colaborativamente** para investigar as relações existentes entre a saúde das populações humanas e o ambiente, e assim **desenvolvam ações criativas e empreendedoras** que possam mitigar os impactos ambientais observados na microbacia hidrográfica em estudo, contribuindo, nesse sentido, para a sensibilização da sociedade contemporânea para a importância do desenvolvimento sustentável. (MATO GROSSO, 2021, p. 468, grifos meus).

Como recursos didáticos, são listados:

Projeto multimídia, caixas de som, computador com internet e impressora, textos impressos para atividades de leituras, livros didáticos e paradidáticos, revistas. **Laboratório de ciências** com reagentes e materiais para análises físicas, químicas e biológicas ou um espaço destinado para os estudantes armazenarem as amostras **coletadas nas aulas de campo**. (MATO GROSSO, 2021, p. 475, grifos meus).

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸³, apenas 38,8% das escolas públicas de EM possuía, em 2018, laboratório de ciências. Desta maneira, para que a disciplina eletiva proposta pelo DCEM-MT atinja os resultados pretendidos, será necessária, para além da programação e do

⁸³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/dados-do-censo-escolar--noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas- apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias>. Acesso em 24/3/2022.

planejamento das atividades, a disponibilização de um espaço e de materiais para que sejam desenvolvidas as ações com os estudantes.

Além disso, há que se considerar que a realização de aulas de campo, fora do ambiente escolar, poderá enfrentar entraves diante da dificuldade de disponibilização de transporte escolar para os estudantes.

Desta forma, considerando a realidade de muitas escolas no país e no próprio Estado de MT, o desenvolvimento de “ações criativas e empreendedoras” dependerá não apenas do interesse ou do protagonismo dos jovens, mas está relacionada à disponibilização de estruturas físicas e de materiais adequados. A escolha do verbo “desenvolver” junto a “ações criativas e empreendedoras”, colocado logo após a expressão “trabalhem colaborativamente” pode ensejar o sentido de que os estudantes poderiam contribuir com problemas que a princípio envolvem ações muito mais complexas e amplas, muitas vezes relegadas pelo próprio Estado. Ainda, desconsiderar as dificuldades de infraestrutura das escolas pode contribuir com o sentido de que problemas históricos na área ambiental poderiam ser resolvidos por ações individuais.

A eletiva da área de CHS, “Juventude conectada em ação”, também propõe a intervenção em situações ou problemas identificados na comunidade em que a escola está inserida, a partir do desenvolvimento de projetos e pesquisas a partir de procedimentos científicos:

A Eletiva Juventude Conectada em Ação enquanto possibilidade de unidade curricular pode ajudar a construir o conhecimento científico no Século XXI, isso por que favorece a ruptura do senso comum, **foco no protagonismo estudantil** e gera novos conhecimentos com base em fundamentos teóricos relevantes, construídos com base em metodologias adequadas. (MATO GROSSO, 2021, p. 478, grifos meus).

Novamente, o protagonismo juvenil aparece como uma característica naturalizada (acompanhado do artigo definido) dos estudantes e contextualizada em relação à outra atividade proposta (eletiva) pelo DCEM-MT, denotando o uso indiscriminado do termo neste contexto reformista. Quando colocado ao lado da “ruptura do senso comum” e de “novos conhecimentos com base em fundamentos teóricos relevantes”, fornece, ainda, o sentido de algo naturalmente positivo.

É importante frisar que a discussão que pode ser promovida por estas eletivas pode ser relevante e benéfica para os estudantes. A questão a ser problematizada, entretanto, é que os discursos que permeiam estas orientações e propostas e os sentidos que são construídos a partir deles têm um impacto que vai além das demandas relacionadas ao ensino e aprendizagem dos

estudantes, atravessando a própria constituição da subjetividade dos jovens e o modo como se posicionam ou podem se posicionar na ordem social.

Como justificativa para a proposição da eletiva “Mercado digital e comunicação”, o documento aponta que “atualmente, desenvolver as habilidades de analisar, criar, comunicar, compreender, pesquisar e produzir conteúdo em ambiente digital possibilita tanto a compreensão do universo publicitário como a inserção do jovem no mundo do trabalho”. (MATO GROSSO, 2021, p. 488). Mais uma vez, fica implícito neste trecho, diante desta nova formatação do EM, o encaminhamento dos jovens ao mercado de trabalho em decorrência das necessidades da atualidade.

De igual maneira, o mercado de trabalho compõe uma das justificativas para a proposição da eletiva “Explorando o mundo da Tecmat”, quando se defende que os conhecimentos matemáticos, ao serem explorados em diversos contextos, “também poderão ser aplicados pelos estudantes, quando inseridos no mundo do trabalho”. (MATO GROSSO, 2021, p. 492).

A eletiva da área de EPT, denominada de “Modelagem e implementação de banco de dados”, traz, em sua introdução, que

[...] Diante de **uma sociedade cada vez mais interconectada** é necessário expandir os objetivos sociais, pois isto tem impactado em **mudanças significativas no mundo do trabalho**. [...] **estamos** vivenciando a era Big Data, no que diz respeito ao grande volume de dados. **O estado de Mato Grosso e o restante do mundo** necessita **cada vez mais** de profissionais ligados ao campo da administração e gerenciamento destes dados. (MATO GROSSO, 2021, p. 503, grifos meus).

Conforme pontua Fairclough (2012, p. 324), a expressão “cada vez mais” constrói um presente como um processo e “dá profundidade histórica ao presente, moldando um presente em relação ao passado e, em termos de processo, ligando o passado ao presente”.

As mudanças na sociedade em decorrência do uso das tecnologias e as consequentes alterações no mundo do trabalho são apresentadas, no excerto, como naturais, o que pode ser observado, inclusive, na nomeação para este momento histórico, a “era Big Data”. Assim, naturalizado, o contexto deixa de ser interpelado e passa a ser algo que deveria ser incorporado e legitimado. O uso, ainda, do sujeito “nós” (oculto), demonstra a busca pelo estreitamento de um diálogo com o leitor, conforme aponta Fairclough (2016). Posteriormente, ao colocar o Estado de MT ao lado de “o restante do mundo”, a afirmação busca uma generalização como forma de convencimento da ideia proposta.

Em relação às trilhas de aprofundamento, observa-se que, ao menos em relação à distribuição da carga horária, estas possuem uma atenção maior nesta nova configuração assumida na etapa do EM⁸⁴ no MT.

Cada trilha, seja ela específica ou integrada, é apresentada no DCEM-MT com uma introdução, seguida de uma lista com as habilidades gerais e específicas (da área de conhecimento que propõe a trilha) a serem desenvolvidas pelos estudantes. Posteriormente, são apresentados quatro módulos a serem seguidos no desenvolvimento da trilha, baseados nos eixos estruturantes propostos pela BNCC: “investigação científica”, “processos criativos”, “mediação e intervenção sociocultural” e “empreendedorismo”.

Cada um destes módulos, por sua vez, apresenta um quadro com as habilidades específicas, os objetos de conhecimento a serem mobilizados e as práticas sugeridas. Além disso, os módulos trazem os recursos necessários e propostas de avaliação dos estudantes⁸⁵. Apenas a trilha de aprofundamento da área de EPT, com o curso de Técnico de Meio Ambiente apresenta, além da introdução, outros itens, como perfil do profissional, carga horária (1.200h) e divisão por blocos (11 no total) e não módulos, nos quais são também apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de conhecimento a serem mobilizados e práticas sugeridas.

A primeira Trilha de Aprofundamento apresentada no documento é a da área de ciências humanas e sociais aplicadas, “Eu, o jovem na atualidade”, que propõe o desenvolvimento de “habilidades e competências que permitam analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas” (MATO GROSSO, 2021, p. 513) a partir de atividades de pesquisa de temas relacionados à área.

Logo no início de sua introdução, defende-se que a “proposta permite trabalhar a pluralidade de ideias nas culturas juvenis, considerando as diversidades culturais e o protagonismo estudantil”. Pontua-se, logo na sequência, que o “estudante deve ser capaz de compreender o mundo em que vive e participar das questões políticas e sociais, **exercendo plenamente sua cidadania**”. (MATO GROSSO, 2021, p. 509, grifos meus).

Ainda que a área de ciências humanas e sociais traga discussões que possam tratar criticamente diversas questões e temas relevantes, através das áreas de sociologia, filosofia e

⁸⁴ Convém salientar a grande alteração nesta distribuição da carga horária no Estado, já que, antes da adequação ao modelo proposto pela BNCC, a FGB era responsável por 1.200 horas/ano e a parte flexível do currículo englobava apenas 400 horas.

⁸⁵ Os quadros de habilidades, objetos de conhecimento e práticas sugeridas, assim como as propostas de avaliação, são aspectos importantes e relevantes para pesquisa, que não será aqui desenvolvida porque tornaria a análise demasiadamente extensa.

história, a forma com que se apresenta a trilha proposta interfere sobremaneira na construção de sentidos e, portanto, no encaminhamento das análises a serem desenvolvidas.

O trabalho proposto pela trilha a partir da consideração, destacada na primeira frase do excerto, da existência de uma pluralidade de ideias em diversas culturas juvenis é extremamente válido, pois poderá possibilitar aos estudantes expressar-se a partir de suas vivências e realidades. Ainda, a proposta tem como ponto positivo a intenção de “estimular e preparar os estudantes politicamente a fim de **se interessar em** debater as questões sociais”. (MATO GROSSO, 2021, p. 509, grifos meus). É preciso atentar-se, porém, que a passagem “se interessar em” traz a ideia de que os jovens não possuem interesse nestes debates, quando, na maioria das vezes, há ausência de espaços, mesmo na escola, em que eles podem exercer o direito de participação, até mesmo em questões que os afetam diretamente. O excerto poderia ser escrito, por exemplo, sem esta passagem (“preparar os estudantes politicamente a fim de debater as questões sociais”).

Considerar, ainda, o protagonismo juvenil como uma construção apriorística e o exercício da cidadania ligado à compreensão do mundo e à participação em questões políticas e sociais, pode contribuir para uma construção de sentido que coloca nos sujeitos, individualmente, a responsabilidade por “tornarem-se cidadãos”, quando esta questão está ligada, também, à garantia de diversos outros direitos sociais.

Os quatro módulos propostos pela trilha são assim nomeados: “Eu faço parte da política”, “A mudança em minhas mãos”, “Eu sou responsável por um mundo melhor” e “Novas oportunidades”. Ainda que os módulos tragam, na lista de objetos de conhecimento a serem mobilizados, temas importantes como “a organização do Estado brasileiro”, “globalização e o neoliberalismo no Brasil contemporâneo” ou “as concepções de cultura e ideologia”, os seus títulos parecem seguir o tom da individualização de questões sociais, o que pode ser percebido no uso repetido dos termos “eu” e “minhas”.

A trilha de aprofundamento integrada entre a área de ciências humanas e sociais e a área de linguagens, intitulada “empoderando identidades”, propõe a “busca nas experiências da vida social dos estudantes a construção da cidadania”, entendendo esta “como fenômeno que ocorre derivado do protagonismo político, social e cultural da sociedade.” (MATO GROSSO, 2021, p. 536). Apesar de apresentar uma definição, em sua apresentação, do conceito de cidadania, a trilha propõe a discussão do conceito em mais de um de seus módulos, que apresentam outros temas importantes, como a democracia, as representações sociais e diferentes formas de discurso, entre outros.

Em seu último módulo, ligado ao eixo empreendedorismo e intitulado “Construção de identidades, Movimentos Sociais e Projeto de Vida”, é interessante observar a proposta de temas ligados ao “emprego, subemprego e as novas categorias de trabalho; e tecnologia e economia na sociedade de classes”. Tais temáticas podem contribuir para que os conceitos de empreendedorismo e PV sejam discutidos e problematizados no âmbito das políticas reformistas, inclusive na própria reforma do EM.

Específica da área de ciências da natureza, a trilha “para onde vão as coisas” propõe “que os estudantes sejam motivados a pensar os problemas ambientais do seu próprio meio” (MATO GROSSO, 2021, p. 553) e

[...] visa instigar a compreensão dos estudantes de que embora **um único indivíduo não consiga mudar** o cenário global do manejo de resíduos e rejeitos de modo a garantir a sustentabilidade do planeta, ele pode ser o catalisador de mudanças de concepções que levam as transformações almejadas. (MATO GROSSO, 2021, p. 553, grifos meus).

Interessante observar que, na defesa da importância da trilha proposta, há uma negativa que busca se antecipar a discursos contrários, conforme pontua Fairclough (2016), defendendo um posicionamento que se contrapõe a possíveis contestações que poderiam pontuar a impossibilidade de os jovens, sozinhos ou mesmo em grupo, conseguirem mudar uma realidade tão difícil como a do manejo de resíduos no Brasil.

No quarto módulo proposto pela trilha, relacionado ao eixo empreendedorismo, o mundo do trabalho aparece novamente com ênfase, conforme se pode observar nos trechos abaixo:

[...] o Módulo IV visa instigar os estudantes a pensarem em novas formas de gerir soluções socioambientais, considerando os diferentes fatores socioambientais, ou seja, desde **a inserção de pessoas excluídas do mercado de trabalho** por meio práticas sustentáveis [...].

Em suma, o Módulo IV propõe articular os conhecimentos das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no contexto da cultura e vivência social dos estudantes, para assim, **desencadear ações empreendedoras em consonância com a identidade do estudante para o mundo do trabalho**, e também viabilizar o desenvolvimento sustentável humano, social e econômico, garantindo um futuro saudável para a atual e as futuras gerações. (MATO GROSSO, 2021, p. 559, grifos meus).

O eixo empreendedorismo defendido pela BNCC já induz, pela sua própria significação (ainda que sentidos diversos venham sendo atribuídos a ele), que sejam feitas propostas, nos documentos curriculares, de conexão das trilhas de aprofundamento com o encaminhamento

dos jovens ao mercado de trabalho. Como estas trilhas possuem um destaque grande no DCEM-MT, por possuírem uma carga horária inclusive maior que a da FGB, este direcionamento pode se fazer mais presente na política de EM do Estado.

O tema proposto pela área de ciências da natureza é de extrema relevância na atualidade, porém, é preciso atentar-se para o uso que poderá ser feito desta discussão no contexto em que se assenta a nova ordenação do EM no Estado, de maneira que não sirva mais aos interesses mercadológicos do que aos próprios problemas apresentados.

Integrada a área de linguagens, a trilha de aprofundamento “Ciência, alimentação e comunicação” propõe “aos estudantes conhecimento dos processos de produção, acondicionamento e rotulagem dos alimentos, e principalmente a relação destes com a saúde do organismo humano”. (MATO GROSSO, 2021, p. 578). Ainda que esta seja uma proposta de tema relevante a ser discutido pelos jovens, assim ela introduz sua proposta:

No **mundo globalizado**, em constantes transformações culturais e tecnológicas, que apresenta muitos desafios aos estudantes, **um currículo interdisciplinar e flexível se torna imprescindível para a formação de sujeitos capazes de conviver com as mudanças**, e, principalmente, conviver em sociedade de **modo resiliente** e colaborativo. (MATO GROSSO, 2021, p. 575, grifos meus).

O discurso neoliberal que naturaliza as transformações no chamado “mundo globalizado” e que aponta a mudança nas políticas educacionais como “imprescindível” para a preparação (ou sujeição) dos jovens está explícito no excerto. Ainda, a individualização das questões sociais e a promoção da ideia de resiliência são bastante preocupantes.

Com o título “A minha história eu mesmo faço!!!”, a trilha proposta pela área de linguagens e suas tecnologias propõe o desenvolvimento de “habilidades para argumentação oral e escrita para suas ações de intervenção e participação social” (MATO GROSSO, 2021, p. 607). Introduzida também com referência ao mundo do trabalho, declara que “o estudante terá acesso a conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa que pode contribuir para prepará-lo para o mundo do trabalho”. (MATO GROSSO, 2021, p. 601). Ainda, quando apresenta o seu quarto módulo e a relação deste com o eixo estruturante do empreendedorismo proposto pela BNCC, menciona a finalidade de “preparar e executar as ações para se atingir os objetivos do projeto de vida dos estudantes”. (MATO GROSSO, 2021, p. 602), estabelecendo uma relação direta entre o empreendedorismo e o PV dos jovens.

A relação entre o eixo empreendedorismo, apresentado pela base, e o ideário neoliberal que direciona os sujeitos a se posicionarem como se empresas fossem, é observado na própria

nomenclatura utilizada. Quando uma trilha de aprofundamento é apresentada com o título “A minha história eu mesmo faço!!!”, os sentidos que já vinham sendo formados em decorrência do contexto reformista tornam-se ainda mais presentes, ou seja, de que os jovens são responsáveis pelas suas escolhas e, desta maneira, pela sua própria história, dela tendo que se apropriar para que consigam atingir o seu PV. O tom imperativo do título é reforçado, ainda, pelo uso dos três pontos de exclamação ao seu final.

A trilha de aprofundamento integrada entre as áreas de linguagem e ciências apresenta o título “Saia da bolha”, tendo como objeto de conhecimento que a fundamenta “os prejuízos sociais e ambientais decorrentes do descarte inadequado do óleo de cozinha”. (MATO GROSSO, 2021, p. 622). Além de considerar a necessidade de se levantar dados sobre o problema, considera também

[...] a possibilidade de **empreender social e economicamente** partindo dele, assim como as possibilidades de criar uma rede de informação para mostrar as consequências para a sociedade, produzir conhecimento científico, e perspectivar novas forma de lidar com problemas socioambientais. (MATO GROSSO, 2021, p. 622, grifos meus).

Novamente, observa-se que, ainda que a trilha levante uma questão importante a ser discutida e problematizada relacionada aos problemas ambientais, existe uma ênfase no direcionamento do conhecimento a ser produzido para a empregabilidade dos jovens, colocada logo no início do excerto.

A trilha de aprofundamento da área de matemática intitulada “O que a matemática tem a ver com isso?” propõe a ampliação do conhecimento matemático através da análise de situações-problema do cotidiano. Segundo o DCEM-MT, seu objetivo é

[...] **garantir o protagonismo** do estudante na utilização de conceitos, conteúdos, procedimentos, fatos e ferramentas da matemática nas mais variadas situações, permitindo que ele desenvolva aprendizagens significativas e estabeleça conjecturas, formule e resolva situações-problema **e, assim, transforme sua moradia, escola, comunidade e sociedade.** (MATO GROSSO, 2021, p. 638-639, grifos meus).

O protagonismo, neste caso, aparece como possibilidade de resolver problemas relacionados à matemática e extrapola as questões inerentes à aprendizagem, sendo colocado como atributo para transformação da própria escola, da comunidade e da sociedade. O uso do verbo “garantir” junto ao protagonismo denota também a ideia de que este se aproxima de um

direito e, logo, um sentido positivo fica a ele vinculado. Quem, afinal, questionaria a garantia de algum direito aos jovens?

O empreendedorismo e o direcionamento para o mercado de trabalho novamente aparecem como pano de fundo da trilha, em que o conhecimento matemático é considerado “suporte para elaboração do **Projeto Pessoal e/ou Projeto Produtivo**, principalmente, no tocante a formulação de propostas empreendedoras exequíveis, que deverão estar articuladas com o projeto de vida de cada estudante”. (MATO GROSSO, 2021, p. 647, grifos meus).

A trilha integrada “Ciências humanas e matemática – possibilidades de diálogo” é bastante similar à anterior e inclusive repete alguns trechos daquela. Propõe aos estudantes, da mesma maneira que a trilha anterior, a utilização de “conteúdos, procedimentos, fatos e ferramentas da matemática nas mais variadas situações, de modo que estabeleça conjecturas, formule e resolva situações-problema que estão inseridas em várias dimensões da vida.” (MATO GROSSO, 2021, p. 669).

O módulo ligado ao eixo empreendedorismo está claramente direcionado, nesta trilha, a estimular os jovens a empreender, conforme se observa nos excertos abaixo:

O quinto módulo contempla o eixo estruturante denominado empreendedorismo. [...] Perceberão que **em muitos casos, os empreendedores não dispõem de recursos próprios para investir**. Por essa razão, é preciso recorrer a uma linha de crédito que não tenha taxa de juros abusiva.

Professor, esse momento será propício para avaliar as taxas de juros do mercado, auxiliando os estudantes a tomarem decisões acerca das melhores condições de empréstimos. [...]

Ainda neste módulo, os estudantes aprenderão sobre a importância de **investir em um ou vários sonhos e não desistir rapidamente**. [...] **serão auxiliados a construir os seus Projetos de Vida**. [...] Entrevistarão pessoas empreendedoras de modo que também **sejam motivados a empreenderem**. (MATO GROSSO, 2021, p. 679, grifos meus).

Os professores das áreas que poderão ter essa trilha de aprofundamento incorporada à estrutura curricular da sua unidade de ensino, leitores do DCEM-MT, são instigados a realizarem ações relacionadas ao tema proposto. São também os responsáveis, neste sentido, a desenvolverem ações que direcionem o PV dos estudantes para o empreendedorismo. Outras pessoas, externas a escola, também participam enquanto motivadores dos estudantes a se tornarem empreendedores.

É curioso observar, ainda, que a trilha propõe soluções para quando uma pessoa não possui recursos financeiros para empreender (caso da maioria das famílias dos estudantes de

escolas públicas, por exemplo): recorrer a uma linha de crédito. Assim, ainda que os temas propostos pela trilha (consumo consciente e problemas ambientais) sejam relevantes e oportunos para discussões e pesquisas, algumas proposições parecem simplificar demasiadamente a problemática que envolve o conceito e a prática do que se convencionou chamar atualmente “empreendedorismo” e, de novo, corroborar com o contexto reformista que busca construir uma subjetividade que coadune com os valores neoliberais, como o do autogerenciamento.

A última trilha de aprofundamento do novo currículo do EM no Mato Grosso, ligado à EPT, é a que propõe o curso técnico em meio ambiente, de 1.200 horas. Voltada mais diretamente que as outras trilhas para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, assim são colocados os seus objetivos:

[...] almeja-se [...] viabilizar que o currículo do Estado **dialogue com a necessidade da sociedade contemporânea** em formar **cidadãos hábeis** a intervir nos conflitos ambientais, **ou seja, indivíduos que consigam apropriar-se das dez competências gerais, preconizadas na BNCC [...]** Portanto, **espera-se que os estudantes sejam instigados a desenvolverem o seu protagonismo frente aos conflitos ambientais [...]**. (MATO GROSSO, 2021, p. 718, grifos meus).

A sociedade contemporânea novamente é alçada a uma valoração positiva, tendo o currículo, por isso, que ‘dialogar’ com as suas necessidades. Cidadãos considerados hábeis são aqueles que conseguem se apropriar das competências preconizadas por este novo currículo, proposto pela BNCC, como se pode observar pela junção dos trechos através do termo “ou seja”.

A proposta dos IF do DCEM-MT, assim, coaduna com a perspectiva neoliberal de direcionamento de diferentes grupos de sujeitos (com distintos capitais econômicos, principalmente) para ocupação de distintos espaços sociais, considerando que as escolas públicas terão menos condições de propor direcionamentos diferentes dos propostos. Para que esse sentido se torne hegemônico, inúmeras expressões, termos e palavras sugerem uma valoração positiva às propostas, o que indica, assim, um uso ideológico do discurso.

O DCEM-GO trata dos IF no seu terceiro capítulo, em mais de 700 páginas. Para apresentar a sua definição, o documento faz referência às DCEM:

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018), Itinerário Formativo é um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino presentes em todas as dez competências gerais,

que oportunizam ao/à estudante maior aprofundamento de conhecimentos, preparação para a continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, além da construção de soluções para problemas específicos da sua comunidade. (GOIÁS, 2021, p. 498).

Logo após esta definição, o documento utiliza-se de um tom que busca aproximar-se do leitor, ao afirmar que na elaboração dos IF, “foi necessário conhecer e entender as demandas dos/as nossos/as jovens e reconhecê-las como o primeiro passo para o protagonismo juvenil, que é um dos objetivos centrais do Novo Ensino Médio” (GOIÁS, 2021, p. 498). Conforme aponta Fairclough (2016), a utilização do pronome ‘nosso’ busca estabelecer uma conexão e, portanto, uma aceitação para o discurso entre o autor do texto e o leitor, ao compartilhar a posse de algo, no caso, os ‘jovens’.

A estrutura dos itinerários é apresentada, assim como no DCEM-MT, com os componentes PV, eletivas e trilhas de aprofundamento. O componente Projeto de Vida é apresentado como:

[...] uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência, por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões, ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesses, talentos, desejos e potencialidades. (GOIÁS, 2021, p. 502).

Assim como o protagonismo fora apresentado como método, o projeto de vida, no trecho acima, aparece como uma estratégia. O uso destes termos, somado à utilização de outros conceitos, como capacidade, habilidades e competências, aproxima o discurso de um tom gerencial, em que os sujeitos são instados ao autogerenciamento, nos moldes do ideário do neoliberalismo. Em nenhum momento existe referência à discussão das restrições sociais impostas ao processo de escolhas ou de planejamento das ações futuras dos jovens, que está relacionado apenas a questões de cunho individual, como seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Neste mesmo tom, a liberdade de escolha aparece relacionada às eletivas:

As Eletivas são componentes curriculares de livre escolha dos/as estudantes para fins de enriquecimento cultural, diversificação de experiências, aprofundamento e/ou atualização de algum conhecimento específico que pode estar ou não associado às trilhas do seu Itinerário Formativo. (GOIÁS, 2021, p. 503).

Posteriormente, porém, o documento traz a informação, de maneira sutil, de que a proposição das eletivas deve ser feita por meio de plano de curso que deve respeitar “a qualificação dos/as professores/as” (GOIÁS, 2021, p. 504). Além disso, sabe-se que muitas unidades escolares dependerão da capacidade de infraestrutura (laboratórios, recursos materiais e humanos, entre outros) para ofertar determinadas eletivas.

Por fim, o DCEM-GO declara que o “sentimento de poder escolher e a tomada de decisão fortalecem a autoestima, e são fundamentais para a aprendizagem inclusive do ponto de vista cognitivo, oportunizando o protagonismo estudantil” (GOIÁS, 2021, p. 506). Ao mesmo tempo, indica que, para que o estudante “tenha, de fato, o direito de escolha é necessário que a unidade escolar ofereça, no mínimo, dois componentes curriculares eletivos, por série”. (GOIÁS, 2021, p. 504).

O uso do termo “de fato”, no excerto, mostra o que Fairclough (2016, p. 209) chama de uso de modalidade, “um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais”, indicando que existem diferentes possibilidades de interpretação sobre o tema. O direito de escolha, neste caso, ainda que não exposto pelo documento, envolve inúmeros outros fatores que estão, na maioria das vezes, distantes da decisão que os jovens podem tomar. É importante problematizar, assim, que o discurso que prega a liberdade, a escolha, a decisão e o protagonismo dos jovens não garante condições estruturais para a sua efetivação.

Como parte importante dos IF, são apresentadas as trilhas de aprofundamento, em que a possibilidade de escolha por parte dos jovens também está relacionada ao exercício do seu protagonismo:

As Trilhas de Aprofundamento são organizadas em conjuntos de unidades curriculares que possibilitam o protagonismo dos/as estudantes, pois podem escolher diferentes percursos que propiciem a formação que melhor se ajuste às suas aptidões e ao seu projeto de vida, prosseguindo os estudos e/ou o mundo do trabalho. **São, portanto, um conjunto de atividades educativas que os/as estudantes podem escolher, conforme seu interesse**, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento. (GOIÁS, 2021, p. 506, grifos meus).

A escolha, neste excerto, é diretamente relacionada aos interesses dos estudantes, não deixando espaço para a reflexão quanto às dificuldades das unidades escolares em ofertar determinadas formações a depender da estrutura física ou material exigida. Na sequência do texto, o documento cita inúmeras unidades curriculares para o atendimento das trilhas de

aprofundamento, não indicando estas possíveis dificuldades na sua execução, mas sugerindo parcerias com instituições sociais:

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018) propõe atender à integração curricular por meio de unidades curriculares, como disciplinas ou laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística e múltiplas atividades, **podendo ser desenvolvidas pelas escolas ou em parceria com outras instituições sociais.** (GOIÁS, 2021, p. 506, grifos meus).

Fica implícita, assim, a impossibilidade das escolas em atender os estudantes a partir das unidades curriculares citadas. A solução para estas dificuldades, entretanto, não passa por investimentos nas instituições escolares, mas no estabelecimento de parcerias com outras instituições sociais.

Ainda que o DCEM-GO tenha indicado que as trilhas de aprofundamento são parte dos IF, ao lado dos componentes curriculares projeto de vida e eletivas, em alguns momentos, apresenta os dois como sinônimos. Diferentemente do DCEM-MT, que nomeia trilhas de aprofundamento as unidades flexíveis das áreas (integradas ou não), o DCEM-GO apresenta-os como IF.

São apresentados oito itinerários específicos (dois para cada área do conhecimento), seis itinerários integrados entre as áreas e três itinerários na área de FTP, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 12 – Itinerários propostos pelo DCEM-GO

Área ⁸⁶	Itinerários de cada área	Itinerários formativos integrados
CNT	Além da visão: conhecendo o micromundo	Comer bem e se exercitar é só começar (com área linguagens)
	Energia que nos move	Incertezas naturais (com área de Matemática)
CHS	Ser jovem	Agropecuária: história, processos econômicos e tecnológicos em Goiás (com área de CNT)
	Toda forma de poder	Viagem ao redor de mama gaia (com área de linguagens)
Linguagens	Comunicação: movimentos, práticas e sentidos do existir. Identid@des.com	Cinesfera: arquitetura do movimento (com área de Matemática)

⁸⁶ CNT: Ciências da Natureza e suas tecnologias; CHS: Ciências Humanas e Sociais aplicadas; EPT: Educação profissional e tecnológica.

Matemática	A matemática escolar aplicada ao mercado de trabalho Imersão à matemática escolar: conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da sociedade	Matematicidades (com área de CHS)
EPT	Técnico em administração Técnico em informática Técnico em química	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dispostas no Documento Curricular do Ensino Médio do Estado de Goiás.

Diferentemente também do DCEM-MT, não são apresentadas, no DCEM-GO, exemplos de eletivas que podem ser adotadas pelas escolas, não sendo um tema de maior aprofundamento no documento.

Observa-se um número maior de opções de itinerários formativos (ou trilhas) no DCEM-GO, em comparação com o DCEM-MT, pois apresenta duas opções de formação nas áreas de formação específicas, além de seis trilhas integradas e três opções de EPT.

Esta maior gama de opções de trilhas de aprofundamento, porém, não se converte necessariamente em benefícios para a formação dos estudantes, já que o próprio DCEM-GO indica que:

A escolha dos Itinerários Formativos pelas unidades escolares deve considerar as demandas e necessidades das juventudes locais, a sintonia com os diferentes interesses dos/as estudantes e sua inserção na sociedade, no contexto local e nas **possibilidades de oferta das regionais e instituições de ensino**. (GOIÁS, 2021, p. 515).

Desta maneira, é preciso salientar que, ainda que todas as mudanças propostas através da implantação dos chamados IF se constituíssem em benefícios aos estudantes, elas estariam, ao fim, dependentes das “possibilidades” mencionadas no trecho acima, ou seja, das condições financeiras, estruturais e de pessoal tornadas possíveis, pelo Estado, para as unidades escolares.

O primeiro conjunto de IF apresentado pelo DCEM-GO é o que abrange os cursos de FTP em informática, administração e química e sua escolha é assim justificada:

Essas escolhas foram feitas por considerar que são formações contextualizadas nos processos sociais e produtivos do estado de Goiás, por serem altamente requeridas pelo mundo do trabalho e por constituírem perspectivas formativas de grande aceitação no meio juvenil. Ademais, a **implementação desses Itinerários, em termos de recursos materiais e humanos, são mais factível de ser realizados no âmbito da Seduc-GO**. No entanto, é importante salientar a necessidade do levantamento das **reais**

condições das instituições da rede para se ofertar os referidos Itinerários, atentando-se para os fundamentos, as diretrizes e aspectos orientadores apontados anteriormente. (GOIÁS, 2021, p. 596, grifos meus).

Novamente, assim, observa-se que mesmo a definição dos itinerários ofertados envolve condições prévias, o que contradiz o discurso de escolhas dos jovens. Essas escolhas são sempre restritas, feitas em um repertório já previamente definido conforme as condições dos órgãos gestores.

A área de informática é apresentada no DCEM-GO como um promissor mercado de trabalho e, ainda, segundo o documento, “se destaca pelo grande potencial de empregabilidade pela via do empreendedorismo”. (GOIÁS, 2021, p. 598). O perfil do egresso do curso de química definido pelo DCEM-GO é aquele que, entre outras capacidades, deve “ser capaz de exercer suas atividades na perspectiva do empreendedorismo”. (GOIÁS, 2021, p. 636). Em relação à área da administração, o DCEM-GO destaca que ela se caracteriza “não só como ocupação salariada (empregabilidade), mas também, como ocupação de grande potencial empreendedor, pois é possível desenvolver diversas formas de atuação autônoma como prestadores/as de serviços próprios da área [...]”. (GOIÁS, 2021, p. 694).

Ainda que o documento traga dados que indicam que as áreas promovam grande empregabilidade, atendendo demandas dos setores produtivos e dos próprios jovens, é interessante observar a presença constante da promoção da ideia de empreendedorismo na discussão que envolve a EPT. É necessário problematizar, entretanto, quais as condições dos jovens, principalmente aqueles de origem popular, de efetivamente empreender, de modo que esta ação não se configure em uma tentativa tal qual a descrita na história do Barão de Munchausen, que, através de seu esforço, consegue sair de um pântano puxando seus próprios cabelos⁸⁷.

Após a apresentação dos IF na área de EPT, são apresentados os oito itinerários específicos de cada área (dois de cada). O itinerário da área de linguagens denominado “Comunicação: movimentos, práticas e sentidos do existir” é assim apresentado:

Nesse sentido, o Itinerário Formativo “Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir” surge no **intuito de desenvolver a capacidade comunicativa juvenil**, aprimorando-a pela mobilização artística, corporal e linguística dos/as estudantes, para potencializar seu enfrentamento sobre questões que se apresentam em seu cotidiano e que são referentes à sua própria formação humana, **no exercício da cidadania e de sua posterior inserção no mundo do trabalho**. (GOIÁS, 2021, p. 742, grifos meus).

⁸⁷ Esta discussão, no âmbito da psicologia, foi feita por, entre outros, Bock (1999).

O itinerário “Identid@des.com”, segundo o DCEM-GO,

[...] propõe-se a desenvolver nos/as estudantes uma capacidade consciente e crítico-argumentativa de si e do outro, considerando que, pela mobilização das linguagens artística, corporal e/ou linguísticas, ocorre a consciência e as representações de suas identidades, potencializando o enfrentamento sobre as dinâmicas da realidade, ao perpassar pelo diálogo com sua formação humana, com o exercício da cidadania e sua inserção futura no mundo do trabalho. (GOIÁS, 2021, p. 775).

É possível observar nos dois excertos uma grande semelhança, inclusive com repetições de termos. A ideia defendida em ambos é a de que os itinerários buscam o desenvolvimento de capacidades nos jovens para o enfrentamento da realidade ou de questões do cotidiano relacionadas à formação humana, ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho.

Assim como já observado em outros momentos do DCEM-GO, a defesa da formação para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo de trabalho é bastante enfatizada. Esta perspectiva pode se constituir em ações positivas aos jovens, porém, diante do contexto em que está inscrita, parece mais se coadunar com os valores neoliberais que direcionam os sujeitos, individualmente, para o enfrentamento de questões de cunho eminentemente social e afastam, cada vez mais, o Estado das funções que a ele competem. Da mesma forma, a inserção no mundo do trabalho (quando poderia ser mencionada a inserção em formações superiores) aparece de maneira constante no texto, corroborando com a ideia de direcionamento dos jovens (populares, principalmente) para o mercado de trabalho após a conclusão do EM.

Há que se ressaltar que são mencionados, no DCEM-GO, cursos superiores que possuem relação com os itinerários, conforme indicado na Figura 20. Estes são, porém, apresentados em formato de lista, sem o desenvolvimento mais complexo de orações tal qual ocorre quando há menções à inserção no mundo do trabalho.

Figura 20 – Menções de cursos superiores que se relacionam à Itinerário Formativo no DCEM-GO

Cursos que têm Relação com as Competências Propostas pelo Itinerário

Arte (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro), Design, Comunicação Social (Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda), Educação Física, Marketing, Letras (Libras, Espanhol, Inglês e Português), Pedagogia, Filosofia, entre outras áreas afins.

Fonte: Documento curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (2021, p. 742).

O itinerário formativo “Imersão na Matemática Escolar: Conhecimentos Essenciais para o Desenvolvimento da Sociedade” é apresentado, logo em seu início, com a afirmação de que “as demandas da sociedade contemporânea exigem da educação, a formação integral de sujeitos autônomos e singulares, aptos a atenderem às transformações e exigências mercadológicas e sociais”. (GOIÁS, 2021, p. 801).

O próprio título do itinerário já traz uma referência ao “desenvolvimento da sociedade”, sendo esta, como já discutido anteriormente, uma referência constante no DCEM-GO, ou seja, a formação para atendimento das demandas ou problemas sociais.

A referência às exigências do mercado ou ao atendimento deste é também estabelecida no segundo itinerário da área de matemática, intitulado “A Matemática Escolar Aplicada ao Mercado de Trabalho”. Segundo o DCEM-GO,

Compreender os conhecimentos matemáticos (científicos e técnicos) que fundamentam, teórico-metodologicamente, os conceitos, as estratégias e os procedimentos utilizados tanto no mercado de trabalho como na construção, estruturação e implementação de projetos e nas elaborações, articulações, relações e definições que se estabelecem no mundo dos negócios, são ações fundamentais para **o/a jovem contemporâneo que se insere no contexto mercadológico atual**. (GOIÁS, 2021, p. 848, grifos meus).

Fairclough (2012, p. 320) destaca, em relação a expressões como “em qualquer lugar que olhamos no mundo contemporâneo”, que “a mudança do mundo é implicitamente representada independente de lugar”, não havendo referências a lugares concretos ou específicos. Neste sentido, para o autor,

[...] um aspecto particularmente importante do discurso neoliberal é o da representação da mudança na economia global difundida nas sociedades contemporâneas como inevitável e irresistível, sendo necessário apenas a adaptação e a convivência com ela. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 315).

O itinerário é dividido em quatro módulos: Matemática Aplicada às Feiras Livres e Comércio Local; Matemática Aplicada à Construção Civil; Matemática Aplicada à Educação Financeira e Matemática Aplicada às Ciências Agrárias. De acordo com o DCEM-GO, “cada módulo tem a intenção de apresentar um panorama geral acerca do tema abordado em relação ao contexto: mercado de trabalho”. (GOIÁS, 2021, p. 852).

Segundo o documento, o tema sobre feiras livres e comércio local foi escolhido “por fazer parte da cultura goiana e pelo fato de a maioria das cidades do estado de Goiás terem algum tipo de feira livre que funciona”. (GOIÁS, 2021, p. 855). A escolha do tema da

construção civil teve como justificativa “fazer parte do cotidiano do estudante, seja de forma direta ou indireta, seja na execução de um projeto, de uma edificação, de uma obra de arte ou de uma simples reforma”. (GOIÁS, 2021, 864). Em relação ao tema educação financeira, o documento declara que “compreender a relação do sujeito com o dinheiro, seja para garantir as despesas essenciais de sua vida, ou seja, realizar um sonho ou executar um projeto é uma necessidade do ser humano que vive na contemporaneidade.” (GOIÁS, 2021, p. 877). Quanto ao módulo relacionado às ciências agrárias, o DCEM-GO indica a sua escolha pela “importância significativa para o desenvolvimento das sociedades”. (GOIÁS, 2021, p. 886).

Ainda que a aprendizagem da matemática a partir de situações cotidianas vivenciadas pelos jovens possa ser positiva, a escolha dos temas merece destaque. Seriam estes os temas escolhidos se o direcionamento desta nova organização curricular fosse prioritariamente aos jovens estudantes de escolas privadas?

O itinerário formativo da área de Ciências da Natureza “Energia que nos move” busca “proporcionar que o/a estudante reflita criticamente a respeito das soluções de geração de energia que são utilizadas” e propõe “a identificação de um problema de geração de energia local, com a finalidade de buscar soluções, **construindo, se for o caso**, um gerador de energia funcional”. (GOIÁS, 2021, p. 902-903, grifos meus).

No outro itinerário proposto na área de CNT, denominado “Além da visão: conhecendo o micromundo”, a problematização sobre os recursos necessários para as atividades propostas é anunciada:

[...] durante os últimos anos, o incremento de procedimentos laboratoriais na área microbiológica e biotecnológica **elevou até mesmo os preços de materiais comuns** como vidrarias e meios de cultura. Isso tem dificultado a aquisição de materiais e a manutenção de laboratórios de Microbiologia em instituições de ensino, principalmente em escolas de ensino médio, fazendo com que o ensino de ciências seja trabalhado apenas teoricamente [...]. (GOIÁS, 2021, p. 940, grifos meus).

Interessante observar, entretanto, que a causa da dificuldade é colocada sobre a elevação dos preços dos produtos. Neste sentido, não há um questionamento da diferença existente, por exemplo, entre escolas públicas e privadas, no que se refere à disponibilização de infraestrutura e materiais utilizados na área de ciências, entre outras.

A solução para esses problemas é ancorada, como visto também no DCEM-MT, na improvisação ou, em termos mais claros, na resiliência e adaptação dos estudantes e da equipe profissional:

Esse cenário torna necessária a utilização de meios e materiais alternativos na elaboração e realização de aulas práticas laboratoriais de Microbiologia [...] Assim, sempre que possível os materiais necessários para o desenvolvimento de metodologias mais práticas e interativas podem ser substituídos por objetos de uso cotidiano ou por equipamentos de fácil construção (BARBOSA e BARBOSA, 2010). Sendo assim, estudantes e professores/as podem contribuir com o levantamento de materiais reutilizáveis e de baixo custo, incrementando o processo de aprendizagem. São exemplos desses materiais: latas de diferentes tamanhos, vidrarias, potes e garrafas de plástico; o bico de Bunsen pode ser substituído por uma lamparina e a autoclave por uma panela de pressão; até mesmo o destilador e a estufa podem ser montados de maneira alternativa (LACAZ-RUIZ, 2000). (GOIÁS, 2021, p. 941).

Nota-se, assim, que, ainda que os itinerários tragam temas relevantes e de possível interesse dos estudantes, sem a devida consideração das questões estruturais que permanecem como problemas históricos na educação brasileira, estes se converterão em propostas que fomentarão ainda mais a ideia de que os jovens devem agir com resiliência e adaptação diante das condições de vida as quais são submetidos.

Os últimos itinerários das áreas apresentados pelo DCEM-GO são os que integram as Ciências Humanas e Sociais aplicadas. O itinerário “Ser jovem” propõe

[...] uma reflexão crítica sobre as diferentes dimensões juvenis, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais desse processo e as ações criativas que desenvolvem e contribuem para a transformação da sociedade. [...] para solução de conflitos do cotidiano e os conhecimentos sobre direitos das juventudes para mediar e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades. [...] Destacando o papel das juventudes na construção de uma sociedade mais ética, empreendedora (com um agir pessoal e coletivo), autônoma, responsável e flexível. (GOIÁS, 2021, p. 1004).

É importante a problematização trazida pelo itinerário sobre a construção de diferentes juventudes a partir dos diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que vivem os jovens. O trecho, entretanto, é finalizado em uma perspectiva discursiva que remete a construção dessas juventudes a partir de valores neoliberais, ligados ao empreendedorismo, à flexibilidade e a ideia de uma “sociedade autônoma”.

O itinerário “Toda forma de poder” faz referência às reflexões de Foucault sobre os mecanismos de poder existentes na sociedade e os objetivos políticos e finalidades do Estado, objetivando a promoção de “reflexões sobre as relações de poder e suas implicações na sociedade atual”. (GOIÁS, 2021, p. 1030).

Assim como já mencionado na análise do DCEM-MT, os itinerários são organizados e propostos a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos,

mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Essa organização remete e faz jus à proposta reformista e aos valores por ela defendidos, tal qual aqui já discutido. Os itinerários propostos, desta forma, muitas vezes refletem tais valores, por estarem organizados através daqueles eixos.

O itinerário formativo “Toda forma de poder” parece tentar, porém, escapar a essa lógica, pois no eixo empreendedorismo propõe a discussão sobre este conceito, em um módulo que não trata de ações “empreendedoras” que possam ser desenvolvidas pelos jovens. Nomeado de “modos de participação política”, são propostas discussões de questões como a participação em movimentos sociais, história e características dos votos, direitos sociais, civis e políticos, entre outros.

Apple (2006), ao pontuar que a falta de tratamento da categoria do *conflito* nos currículos favorece a afirmação da hegemonia e a legitimação da ordem social vigente, aponta que reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detêm o poder e a cultura que é preservada e distribuída pelas escolas pode ter como consequência o questionamento. Assim, para o autor:

O enfoque explícito no conflito como uma categoria legítima de conceitualização e como uma dimensão válida e essencial da vida coletiva poderia capacitar os alunos a desenvolver uma perspectiva política e intelectual mais viável e potente e, a partir da qual, possam perceber sua relação para com as instituições econômicas e políticas existentes. (APPLE, 2006, p. 142).

Finalmente, o DCEM-GO apresenta os itinerários integrados entre as áreas. O itinerário integrado entre as áreas de CNT e CHS voltado ao tema da agropecuária indica que esta é uma das atividades econômicas mais importantes do Estado, correspondendo a 11% do seu Produto Interno Bruto. Apesar disso, pontua que grande parte do território voltado à esta atividade “é formado por latifúndios rurais, frutos de processos históricos contraditórios, explorativos e desiguais”. (GOIÁS, 2021, p. 1053).

O itinerário integrado de Linguagens e Matemática denominado “Cinesfera” indica que este tema faz referências ao “espaço em que transita a energia de movimento do ser juvenil que vivencia sua formação em nível médio”. (GOIÁS, 2021, p. 1100). Assim como os outros itinerários, após uma breve introdução do tema proposto, apresenta o perfil do egresso, cursos que têm relação com as competências propostas, as competências específicas do itinerário e as competências gerais da BNCC que possuem relação com as áreas, além das habilidades relacionadas com a base.

O itinerário que envolve as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens intitulado “Comer bem e se exercitar é só começar!” é justificado a partir do aumento da incidência de problemas de obesidade entre a população brasileira e propõe a construção de hábitos saudáveis como parte da construção do PV dos jovens. O quadro de habilidades, disposto em quase 40 páginas, apresenta, além das competências, habilidades e práticas sugeridas, objetivos de aprendizagem.

Buscando associar conhecimentos da estatística e das ciências, o itinerário integrado entre matemática e ciências da natureza “Incertezas naturais” propõe a compreensão dos processos de coleta, organização e síntese de dados que envolvem as duas áreas. Outro itinerário que integra a área de Matemática, mas com a área de Ciências Humanas e Sociais, é o denominado matematicidades. As demandas da sociedade contemporânea aparecem logo no início de sua apresentação, em um tom de força de obrigação com o uso do verbo “exigir”:

As demandas da sociedade contemporânea exigem da educação a formação integral de sujeitos autônomos e singulares, aptos a atenderem as transformações e exigências sociais. [...] tem as cidades como objeto de estudo, utiliza-se dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da Matemática, para desenvolvendo habilidades que contribuam com a formação integral do/a estudante, visando reconhecer e propor soluções para questões urbanas. (GOIÁS, 2021, p. 1235).

Último itinerário integrado apresentado, “Viagem ao redor de Mama Gaia” propõe, ao integrar as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, “dar visibilidade às figuras femininas em suas múltiplas identidades” (GOIÁS, 2021, p. 1275), perpassando vida e obra de escritoras, atletas, cientistas, artistas, historiadoras, além daquelas presentes em comunidades quilombolas, indígenas e itinerantes.

Em que pese a importância do tema proposto pelo itinerário, este segue apresentado a partir dos conceitos de habilidades, projeto de vida e empreendedorismo:

Por meio dessa análise se **desenvolverão habilidades** que vão contribuir para sua formação acadêmica, humanística e cidadã. Além disso, vão auxiliar a **construção do seu projeto de vida**, bem como o desenvolvimento de trabalhos de **empreendedorismo social** que objetivem a promoção da equidade, o respeito às diferenças e às individualidades. (GOIÁS, 2021, p. 1275, grifos meus).

Diferentemente do DCEM-MT e do DCEM-GO, o DCEM-MS nomeia, explicitamente, os itinerários das áreas da FGB como “propedêuticos” e os de formação técnica e profissional, conforme se observa no seu sumário (Figura 21):

Figura 21 – Excerto do Sumário do DCEM-MS

4.5. Itinerário Formativo Propedêutico	110
4.5.1. Matriz Curricular do Itinerário Formativo Propedêutico	111
4.5.2. Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos	114
4.5.3. Layout de Unidade Curricular para os Itinerários Formativos	114
4.5.4. Catálogo de Unidades Curriculares para os Itinerários Formativos	116
4.5.5. Composição dos Itinerários Formativos Propedêuticos	116
4.5.6. Itinerário Formativo da Área de Matemática e suas Tecnologias	117
4.5.6.1. Exemplo de Unidade Curricular da Área de Matemática e suas Tecnologias	118
4.5.7. Itinerário Formativo da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	124
4.5.7.1. Exemplo de Unidade Curricular da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	125
4.5.8. Itinerário Formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias	132
4.5.8.1. Exemplo de Unidade Curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias	132
4.5.9. Itinerário Formativo da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	140
4.5.9.1. Exemplo de Unidade Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	141
4.6. Itinerário de Formação Técnica e Profissional	149

Fonte: Documento Curricular para o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul (2021).

É proposta, então, no documento, a organização por meio de “Itinerários Formativos Propedêuticos, que objetivam expandir as aprendizagens promovidas pelas Áreas de Conhecimento, e Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional”, (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 105), deixando explícita a dicotomia que agora marca com mais profundidade a etapa do EM.

A oferta dos diferentes arranjos de itinerários deve considerar, segundo o DCEM-MS, o perfil e a quantidade de estudantes, a equipe docente (disponibilidade de tempo, conhecimentos, habilidades e vocações), a infraestrutura e as potencialidades locais. Ainda que estes aspectos interfiram grandemente no processo tanto de definição quanto na organização dos itinerários e, conseqüentemente, contradigam a defesa da propalada ideia de escolha dos jovens, esta problematização não é feita pelo DCEM-MS.

De maneira também divergente dos DCEM anteriormente analisados, o DCEM-MS não apresenta, no próprio texto, as opções de IF, mas destaca que

[...] a composição do Aprofundamento em Área de Conhecimento dos Itinerários Formativos torna-se responsabilidade das escolas, haja vista que o produto final deve atender às aspirações e características do contexto local.

Nesta proposta, a SED/MS elaborou as UCs, articuladas aos arranjos e potenciais locais, às demandas e necessidades do mundo contemporâneo e ao interesse dos estudantes, organizando-as por área de conhecimento no Catálogo de Unidades Curriculares. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 108).

Este catálogo⁸⁸, segundo o DCEM-MS, composto por 24 Unidades Curriculares de cada área do conhecimento, deverá ser analisado por cada escola, que, assim, fará a composição “de, no mínimo, dois Itinerários Formativos, em áreas distintas” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 108), de maneira a possibilitar a “escolha” dos estudantes. A definição das unidades curriculares eletivas, também, segundo o documento, “é responsabilidade da escola”. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 107).

Segundo o DCEM-MS,

Os Itinerários Formativos Propedêuticos estão correlacionados às Áreas de Conhecimento, devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 111).

Assim como já observado em outros momentos, as necessidades do mundo contemporâneo aparecem como importante fator no delineamento dos IF. A restrição da escolha e dos interesses dos estudantes a partir das possibilidades de oferta dos sistemas de ensino também são aqui colocadas como naturais e sem maiores problematizações, ainda que a contradição se mantenha presente.

Na parte que trata dos Itinerários em FTP, o DCEM-MS apresenta, diferentemente dos que envolvem as áreas de conhecimento, em seu próprio texto, as 12 opções existentes: administração, agroecologia, agronegócio, agropecuária, ciência de dados, informática para internet, mecatrônica, meio ambiente, programação de jogos digitais, recursos humanos, serviços jurídicos, tecnologia e computação. Estes IF também não tem um maior detalhamento no documento, sendo informado que “a atualização e a publicação do Catálogo dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional e suas respectivas Qualificações Profissionais são de responsabilidade da SED/MS.” (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 151).

O DCEM-DF também apresenta os IF relacionando-os à possibilidade de escolha dos jovens e traz como objetivos a resolução de demandas sociais e o exercício da cidadania:

⁸⁸ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/IF-UC-do-Nucleo-Integrador.pdf>. Acesso em 11/12/2022.

[...] os Itinerários Formativos constituem a parte flexível do currículo do Ensino Médio, a partir dos quais os estudantes poderão, de forma orientada, escolher, a cada período letivo, um conjunto de unidades curriculares conforme seus interesses, suas necessidades pedagógicas, suas aptidões e seus objetivos, para a ampliação das aprendizagens nas áreas do conhecimento e/ou na Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir a apropriação dos temas transversais e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo estudantil, a resolução de demandas complexas da vida cotidiana e o exercício da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 120).

Assim como nos primeiros capítulos do DCEM-DF, em que há alusões constantes à orientação curricular vigente no DF desde 2014, a apresentação dos IF também é marcada por essa referência às normas anteriores, pois o documento aponta que a sua oferta “deve estar ainda em consonância com as metas e estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE) e com outras normas e políticas educacionais instituídas no Distrito Federal”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 122).

O DCEM-DF traz um tópico específico em que aborda as “parcerias para oferta” dos IF. Conforme já vem sendo aqui discutido, essa é uma questão que merece atenção diante dos arranjos que podem ganhar essas parcerias, beneficiando mais o lucro de instituições e fundações do que, efetivamente, os processos de ensino-aprendizagem. O documento afirma que:

A oferta dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio possibilita a articulação com instituições parceiras para o oferecimento de outros conhecimentos que são exigidos para a formação cidadã dos estudantes. As parcerias podem ser realizadas **em parte ou no todo dos Itinerários Formativos**, inclusive para cursos de qualificação profissional e técnicos de nível médio. A oferta pelas instituições parceiras, **sejam educacionais ou não, pode acontecer na forma presencial ou na modalidade de Educação a Distância**, podendo ser distinta da forma da oferta da Formação Geral Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 124, grifos meus).

É possível observar, no trecho acima, a grande abertura que poderá ser dada para entrada de instituições, que podem inclusive não ser da área da educação, para assumir a função de formação dos itinerários, com a possibilidade, ainda, de ensino à distância. Dessa maneira, estas instituições podem, inclusive, não estar presentes fisicamente no ente federativo em que se situa a unidade escolar, podendo, então, criar um distanciamento físico entre alunos e professores, assim como impactar a construção e o desenvolvimento de um vínculo afetivo entre estes e com os seus processos de ensino e aprendizagem.

A carga horária dos itinerários, no DCEM-DF, é subdividida em PV, Eletivas orientadas, trilhas de aprendizagem e língua espanhola⁸⁹ e, segundo o documento, estas formações “serão detalhadas por meio de documentos próprios⁹⁰” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 125) diante do fato de serem ofertas inéditas e exigirem uma articulação específica.

O DCEM-DF, assim, assemelha-se ao DCEM-MS ao optar por colocar em outros documentos as orientações mais específicas voltadas aos IF. Essa opção pode apontar para uma maior flexibilidade e mais possibilidades de ajustes quanto à organização dessa parte do currículo, o que pode se converter em algo positivo. Porém, a depender dos objetivos pretendidos com esta flexibilidade e com os ajustes realizados, estas possíveis alterações podem ser utilizadas para fins de adaptação às dificuldades do sistema escolar que podem se tornar evidentes no processo de desenvolvimento dos itinerários.

As eletivas, segundo o DCEM-DF e de maneira semelhante ao DCEM-MS, serão disponibilizadas por meio de um catálogo construído pelas instituições educacionais e aprovado pela mantenedora, “respeitando o interesse dos estudantes, assim como a autonomia da instituição educacional, **segundo sua capacidade de oferta**”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 134, grifos meus). A escolha e o interesse dos estudantes, assim, novamente, aparecem restritos à capacidade de oferta das instituições, contradizendo o discurso de liberdade de escolhas preconizado no contexto reformista.

Chama atenção também o fato de que o DCEM-DF declara que, no Itinerário de FTP, as trilhas de aprendizagens “serão ofertadas em escolas específicas, atendendo o interesse da comunidade escolar e considerando os aspectos de infraestrutura e de gestão de pessoas”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 135). Não fica claro, assim, como será essa distribuição das escolas que ofertarão a FTP e como estudantes de bairros ou localidades distantes poderão acessar esta formação, se assim desejarem, com menos entraves ou dificuldades.

O DCEM-DF faz algumas considerações sobre os itinerários de cada área (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais), enfatizando, nos quadros de objetivos de aprendizagem, os quatro eixos estruturantes propostos pela BNCC-EM

⁸⁹ A oferta da língua espanhola se justifica, segundo o DCEM-DF, pelo fato de o DF se caracterizar por ser um ente em que há a presença de inúmeros órgãos nacionais e internacionais em que são estabelecidas interações de diferentes línguas, dentre as quais, o espanhol.

⁹⁰ No site que traz informações sobre o “Novo” Ensino Médio, foram encontradas a lista de eletivas propostas, mas não as trilhas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 11/12/2022. As orientações sobre a Unidade Curricular “Projeto de Vida” encontra-se disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf. Acesso em: 11/12/2022.

(investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), sem, contudo, trazer a lista de itinerários propostas (como fez o DCEM-MS).

Em seu último tópico, o DCEM-DF apresenta a organização proposta para os IF aplicados à FTP e declara que:

[...] a política educacional no DF para a EPT compreende que, para efetivar o trabalho como princípio educativo, é fundamental a real integração da formação humanística com os conhecimentos específicos de cada área, incorporando, no processo pedagógico, a autonomia reflexiva e responsável, bem como os preceitos éticos e de cidadania (SCHWARTZMAN, 2016). (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 178).

No que se refere à formalização de parcerias para a oferta dos itinerários em FTP, o DCEM-DF informa que

Firmar parcerias, para a implementação do Novo Ensino Médio, objetiva reunir agentes no cumprimento de sua função social, para a consecução de finalidades de interesse público, a fim de atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecer seu interesse, engajamento e protagonismo, bem como promover a sua permanência e aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 183).

As parcerias, dessa forma, aparecem também com a ideia de que podem fortalecer o protagonismo dos jovens e, assim, revestem-se de uma valoração positiva. Além disso, são relacionadas à permanência dos jovens no EM, um desafio que segue marcando esta etapa de ensino e que demanda um conjunto muito mais complexo e abrangente de ações que ultrapassa, inclusive, o campo educacional.

No contexto da proposição desta nova organização curricular, assim como observado nas propostas dos demais DCEM aqui analisados, são correlacionadas orações que fornecem valoração positiva a perspectivas que merecem ser problematizadas, como é o caso do estabelecimento de parcerias na execução dos itinerários formativos de FTP.

De maneira semelhante, a utilização de conceitos, que se juntam, muitas vezes, em uma única oração (projeto de vida, escolha, mundo de trabalho, competências), parece estar inscrita em uma tentativa de moldar os sujeitos sociais para, de maneira resignada e resiliente, conformar-se com os lugares que ocupam no campo social e econômico de origem.

Dessa forma, a parceria aparece como atendimento a uma função social, o destino social aparece como escolha, a meritocracia e o individualismo como protagonismo, e a resiliência e

a responsabilização como formas de aceitação das agruras da vida ou do Projeto de Vida “possível”. Estes conceitos, assim como os discursos que através deles são construídos precisam, portanto, ser objeto de contínua e constante reflexão e questionamento, para que suas reais intenções sejam esclarecidas e possam ser buscados caminhos para a superação das dificuldades que continuam parte do campo educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções construídas e veiculadas sobre o Estado, suas funções, papéis e políticas que implementa não apenas interferem na forma como os sujeitos percebem a interferência estatal, mas também envolvem a maneira como eles se percebem nas relações sociais e, portanto, a constituição da sua própria subjetividade. Este é um movimento de mão dupla, ou seja, não apenas a organização da sociedade e do Estado atravessa a construção das subjetividades, mas também estas se constituem em condição indispensável para o estabelecimento de uma determinada racionalidade, como a engendrada pelo neoliberalismo.

Neste sentido, é preciso situar o campo da educação e das políticas educacionais em um terreno de disputas por diferentes projetos, demarcados por posições políticas substantivamente contraditórias que expressam divergentes concepções de sujeito e sociedade. Há que se considerar, ainda, que estas disputas não estão explícitas e expostas de maneira evidente nos distintos campos sociais que integram a sociedade, mas, na maioria das vezes, estão subentendidas e inseridas de maneira velada em instrumentos e mecanismos que buscam impingir uma determinada ideologia.

Nestas disputas, diferentes grupos de agentes buscam a aceitação dos seus projetos pela maior parcela da população e, assim, o grupo que consegue impor sua ideologia de maneira mais abrangente, torna-se hegemônico na sociedade. A manutenção do poder deste grupo é, então, garantida através da reprodução material, social e cultural, mas, também, pela reprodução social dos afetos, conquistada por meio de, entre outros instrumentos, discursos ideológicos.

Os processos de implementação de uma política pública, como a proposta pela reforma do EM, e de uma política curricular, como a expressa pela BNCC-EM, precisam, assim, ser analisados a partir da compreensão destes campos de disputas. As condições sociais, econômicas e políticas engendradas pelo sistema capitalista e pelas normas neoliberais são o arcabouço para que possam ser problematizadas as intenções, rumos e interesses colocados em disputa nos processos de implementação das políticas educacionais.

O discurso reformista do EM, colocado em prática principalmente através da Lei n. 13.415/2017, constitui-se parte da racionalidade neoliberal decorrente da globalização das formas da arte de governar do neoliberalismo, que fomenta valores como o individualismo e o autogoverno e estende às relações educacionais a lógica do capital. Neste sentido, a governamentalidade é um conceito fundamental para a compreensão de como o Estado se alinha, em maior ou menor escala, ao ideário neoliberal, e quais instrumentos e estratégias são priorizados nos processos que envolvem a execução das políticas públicas.

A veiculação insistente da ideia de flexibilização e a instituição dos chamados itinerários formativos vai ao encontro da defesa de uma governamentalidade neoliberal, em que os sujeitos devem se adaptar, resilientemente, ao que é ‘possível’ no contexto da sociedade contemporânea. Quando os motivos de mudança, portanto, são ocultos por um discurso aparente de melhorias, os instrumentos utilizados tornam-se esvaziados e não atingem os objetivos propostos, como pode ocorrer com a promoção dos itinerários formativos.

A política curricular imposta pela BNCC-EM sedimentou as bases reformistas, em um processo de intervenção estatal que buscou não apenas mudanças no plano material, mas, principalmente, no plano simbólico.

Ao defender que a nova organização curricular aprimora a política educacional para o EM, através da difusão da ideia (ilusão) de escolha, liberdade e protagonismo dos jovens, a BNCC-EM contribui para a falácia de que a escola pode resolver problemas que estão originalmente inscritos no modo de produção capitalista e nas suas contradições.

A ideia de que as pessoas não consigam se empregar devido a uma formação ruim e, por isso, seja necessária uma reforma educacional e a instituição de uma base curricular flexível pode apresentar-se, assim, como um discurso ideológico que, em sintonia com o discurso neoliberal, responsabiliza os sujeitos pelas suas escolhas e pelo destino social já previamente traçado. As contradições estruturais da sociedade capitalista e as desigualdades no acesso e permanência dos jovens nas escolas continuam a ser reproduzidas e, portanto, naturalizadas e legitimadas.

Neste contexto, a gestão neoliberal passa por intervenções no plano material e político, mas também na estrutura psíquica dos sujeitos, buscando a invisibilização dos conflitos sociais por meio do engendramento de uma subjetividade performática, em que os sujeitos devem se tornar cada vez mais responsáveis e conscientes pelas suas escolhas, capazes, habilidosos e resilientes.

O EM brasileiro, historicamente já marcado por disputas relacionadas ao destino social dos jovens, ou seja, se devem ser preparados para o ingresso no mercado de trabalho ou para a continuação dos estudos em nível superior, tem sido, nesse contexto, diretamente afetado por esta “nova” razão do mundo, a racionalidade neoliberal.

Compreender em que direção apontam as propostas reformistas e os instrumentos que delas são parte e quais concepções de Estado e sociedade seus discursos buscam atender é condição essencial para que possam ser questionadas as bases em que se assentam e possam ser apontados caminhos alternativos de superação efetiva dos desafios do EM.

Os DCEM apresentados pelos Estados da região Centro-Oeste e pelo DF foram produzidos em decorrência das exigências do contexto reformista nacional e, mais especificamente, da nova diretriz curricular apresentada pela BNCC-EM. Cada um desses entes federativos, porém, diante das suas especificidades e do contexto político, econômico e social em que se assentam, apresentou diferentes propostas que podem trazer discursos que se aproximam ou se distanciam do discurso proposto nacionalmente.

Neste sentido, os DCEM-EM aqui analisados apresentaram características que os aproximam e demonstram semelhanças com o discurso da BNCC, mas também são marcados por distinções, entre si e em relação ao proposto pela base.

Em relação à produção e distribuição dos documentos, foi possível observar, inicialmente, uma grande diferença no que se refere às suas datas de aprovação e divulgação, assim como nas condições de sua disponibilização, o que pode apontar para uma desarticulação nacional no acompanhamento destes processos.

O DCEM-DF e o DCEM-MT foram os primeiros a ser aprovados, ainda em dezembro de 2020, e também foram os que tiveram uma disponibilização mais célere e transparente, através de um portal específico em que todo o processo foi sendo, ao longo do tempo, apresentado. O DCEM-MS teve parecer favorável do Conselho Estadual de Educação cerca de dois meses depois do DCEM-DF e do DCEM-MT, porém, sua disponibilização, para a sociedade, de maneira mais acessível, ocorreu mais de um ano depois.

O DCEM-GO foi o último documento da região Centro-Oeste a ser aprovado, já em outubro de 2021. A sua disponibilização, assim como a do DCEM-MS, foi também mais obstaculizada, já que, mesmo após a sua aprovação, não houve, de imediato, a divulgação oficial no site da Secretaria de Educação (que ocorreu apenas no ano seguinte), mas apenas no site do Conselho Estadual de Educação.

Conforme alerta Fairclough (2016), a análise de um discurso deve ser feita não apenas com base em seu texto escrito, mas deve abarcar o seu processo de produção, distribuição e consumo. Dessa maneira, o fato de um documento tão importante quanto o que versa sobre a nova organização curricular proposta para o EM não ser disponibilizado de maneira célere e transparente para a sociedade pode denotar uma postura que se contrapõe ao discurso de ampla participação e consenso na sua produção.

Todos os documentos, nesse sentido, foram apresentados discursivamente como resultado de um processo de construção colaborativa, com o uso de adjetivos, como “ampla”, “intensa”, “diversas”, ligados à participação da sociedade, slogans (como no caso do DCEM-

MS) como “Feito por todos, para todos” ou frases de efeito (como no caso DCEM-DF) como “feito por várias mãos”. Os processos de produção, aprovação e distribuição dos documentos foram apresentados, dessa forma, de maneira linear, sem denotar a existência de algum percalço ou contestação que, claramente, deles fizeram parte. Assim, a apresentação dos documentos parece mais buscar a legitimação de seus discursos do que apontar para uma efetiva participação da população, conforme destacaram autores e pesquisadores das regiões de GO e MS (ALVES; OLIVEIRA, 2022; PERBONI; LOPES, 2022).

Outro ponto de convergência relacionado ao processo de produção dos documentos é a referência ao Instituto Reúna (<https://www.institutoreuna.org.br/>) como colaborador crítico. Todos os DCEM aqui analisados apresentam grande quantidade de quadros com os chamados códigos alfanuméricos, em que são apresentados os objetivos de aprendizagem, como no caso do DCEM-DF, ou em que também constam as habilidades e objetos de conhecimento (DCEM-MT, DCEM-GO e DCEM-MS). Essa grande quantidade de códigos, referências e cruzamento de informações aponta para uma nova organização das práticas didáticas que, agora, precisarão apoiar-se nestes quadros apresentados pelos documentos. Abre-se espaço, neste contexto, para a oferta de materiais didáticos que poderão convergir com esta nova estruturação, assim como para a entrada de assessorias e consultorias, como a do Instituto Reúna, que já se fazem presentes desde o início das discussões sobre a implantação de uma base comum curricular para o Ensino Médio.

Em alguns documentos, observou-se uma maior referência ao texto da BNCC-EM, como no caso do DCEM-GO que inicia seu discurso já com a marca dessa intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2016) com um tópico nomeado “Da BNCC ao DC-GOEM”. Além disso, é o único documento que apresenta o termo ‘BNCC’ entre os 30 mais empregados, além das palavras ‘competências’ e ‘habilidades’, conforme foi possível observar por meio da análise do software *Nvivo*. O DCEM-MT, de maneira semelhante, apresentou uma defesa maior da BNCC-EM, além de também ter muitas referências aos conceitos de ‘habilidade’ e ‘competência’ e outros que os tangenciam.

O DCEM-DF, por sua vez, é o documento que apresentou maior distanciamento em relação ao texto da BNCC-EM, apesar de também manifestar a defesa e a referência à base em vários momentos de seu texto. Alguns aspectos, porém, marcam essa distância maior, como a referência no título do documento a um “Currículo em movimento”, em que se indicou não a construção de um novo discurso a partir da base, mas uma releitura de um documento já existente do próprio DF. Além disso, não foi observado um uso retórico dos conceitos de

protagonismo e projeto de vida, como no caso do DCEM-MT e DCEM-GO, ainda que em algumas passagens possa haver problematizações em relação à sua utilização. Os quadros apresentados pelo DCEM-DF diferem também dos demais documentos pelo fato de não serem colocadas listas extensas com habilidades, competências e objetos de conhecimento, mas, somente, objetivos de aprendizagem.

O DCEM-MS apresenta mais referências à BNCC do que o DCEM-DF, apesar de também apontar certo distanciamento da organização curricular proposta pela base ao indicar que segue uma estratégia gradual de implementação do novo Ensino Médio, mantendo as disciplinas de maneira explícita nos quadros de habilidades e objetivos de aprendizagem apresentados. Apesar de não apresentar, assim como o DCEM-DF, grande quantidade de menções aos termos ‘protagonismo’ e ‘competências’, o discurso do DCEM-MS aproxima-se mais do *ethos* proposto pelo contexto reformista e pela BNCC-EM no sentido de apresentar passagens que direcionam os leitores não apenas para uma ressignificação da organização curricular, mas também intencionam uma ressignificação das subjetividades.

No DCEM-MT e no DCEM-GO, foram observadas mais menções aos termos protagonismo e projeto de vida e este uso, muitas vezes retórico, mostra a tentativa de inculcação de um determinado *modus operandi* a ser apreendido pelos jovens e pelos interlocutores do texto, tanto em relação à construção da identidade dos jovens quanto de um modo peculiar de funcionamento da sociedade. Assim, a intensidade muitas vezes desordenada com que aparecem estes conceitos e outros a ele relacionados parece reafirmar a busca por um modo de subjetivação condizente com as exigências impostas pela norma neoliberal. Ainda que no DCEM-DF e no DCEM-MS os conceitos tenham sido menos utilizados, também foi possível observar relações entre eles e à defesa do discurso reformista proposto pela BNCC-EM.

A utilização do conceito de protagonismo foi observada em diferentes contextos, ora como uma propriedade intrínseca aos jovens (“o jovem protagonista”), que deveriam “reconhecê-la” ou “assumi-la”, ora como uma qualidade que deveria ser “construída”, “promovida” ou “desenvolvida”. O conceito apareceu também relacionado aos processos de aprendizagem atuais dos jovens, mas também a ações futuras, no âmbito da promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Outros termos relacionados ao protagonismo, além do que é associado mais diretamente aos jovens (protagonismo juvenil), foram encontrados, como “protagonismo social”, “protagonismo docente” ou “protagonismo estudantil”, indicando a pretensão de essa prática discursiva atingir também outros sujeitos e outros contextos.

O discurso que defende a promoção de ações que visem promover a autonomia, a responsabilidade ou mesmo o protagonismo para os jovens, por si só, cabe frisar, não é negativo. A questão que se coloca, entretanto, é que a utilização do conceito de maneira retórica, indiscriminada e amplificada, parece mais constituir-se enquanto um uso ideológico do que, efetivamente, contribuir para que sejam garantidos canais efetivos de participação aos jovens e para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas educacionais do EM.

Ainda que haja inúmeras problematizações a respeito do uso do termo protagonismo/protagonista e que pesquisas (MARQUES, 2018) já tenham indicado que a participação ainda é um direito a ser conquistado de maneira efetiva para os jovens, estes mesmos sujeitos podem sofrer consequências extremamente negativas ao serem atingidos pelo seu uso retórico e desordenado.

Ao passo em que incorporam tal discurso sem um movimento de questionamento ou reflexão mais amplos, podem sofrer ao perceberem-se, de maneira esvaziada e ilusória, imersos em um processo de culpabilização por não atingirem resultados que dependeriam, na realidade, de muito mais fatores do que o exercício de seu protagonismo.

Conforme indica Apple (2006), um processo de rotulação, tal qual apresentado pelos DCEM, pode funcionar como uma forma de controle social, em que os indivíduos e a própria realidade social são homogeneizados (todos são “protagonistas”), criando-se, então, um consenso moral, valorativo e intelectual para políticas educacionais já preordenadas.

A qualificação dos jovens enquanto protagonistas tem em seu arcabouço a intenção, portanto, de, a partir da criação desse consenso, se evitar o esgarçamento social, tal qual pontuam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004). As demais adjetivações utilizadas para exaltar qualidades que os jovens devam construir ou delas se apropriar, observadas nos documentos, como resilientes ou responsáveis, parecem denotar também um uso que visa mais depositar nestes sujeitos atribuições que deveriam ser resolvidas coletivamente, com a atuação de um Estado fortalecido, do que dar-lhes condições reais para participarem de seus processos de aprendizagem ou das ‘escolhas’ de suas trajetórias de vida.

Da mesma maneira, fomentar o planejamento de ações para o alcance de objetivos pessoais ou profissionais ou o desenvolvimento de um projeto de vida pode contribuir para a reflexão sobre os desejos, ações e atitudes dos sujeitos. Entretanto, essa proposição precisa partir da premissa de que os sujeitos se constituem em um nível coletivo e social, ou seja, estão inseridos em campos de disputa que interferem significativamente no alcance de metas ou

objetivos individuais e, mais ainda, nos seus processos de tomada de ação e na forma como vislumbram suas possibilidades de sucesso e satisfação de seus desejos.

O projeto de vida, tal qual está apresentado nos documentos curriculares, parece, entretanto, contribuir para a responsabilização dos jovens diante das mudanças propostas para a etapa do EM, a partir da difusão de que haveria uma maior gama de possibilidades de escolha nos seus percursos de aprendizagem. Os próprios documentos contradizem essa suposição ao declarar que muitas cidades possuem apenas uma ou duas escolas de EM que, ao fim, acabarão por apresentar poucas opções de Itinerários Formativos (o DCEM-MS declarou isso mais expressamente). Além disso, ainda que os documentos tenham defendido que, a partir da nova organização curricular, os jovens terão mais sucesso pelo fato de terem mais oportunidades de escolha, os excertos que tratavam desse tema eram finalizados frequentemente com uma declaração que as restringiam: “de acordo com as possibilidades da unidade escolar”.

Como falar, assim, de exercício de protagonismo e de execução de um projeto de vida, quando, de antemão, as possibilidades já são restritas? Quais são as possibilidades das diferentes unidades escolares, públicas e privadas? Esses questionamentos, quando não realizados, podem contribuir com a inculcação e com a construção de subjetividades que, ao coadunar com o contexto ideológico neoliberal, poderão sofrer impactos negativos e desastrosos.

Outro ponto em comum observado nos documentos em relação ao uso dos conceitos ou mesmo a defesa da nova organização curricular proposta envolve a prerrogativa da necessidade urgente de se lidar com as demandas da sociedade contemporânea (ou ‘mundo contemporâneo’, ‘século XXI’), para que seja possível o exercício pleno da cidadania ou a formação de cidadãos.

Nesse contexto, foram encontradas referências à necessidade de formação de trabalhadores flexíveis e resilientes diante de um mundo do trabalho que apresenta, agora, os ‘desafios da contemporaneidade’. Estes desafios, porém, são tratados de maneira naturalizada, ou seja, sem qualquer direcionamento para a sua contestação ou problematização, mas como algo que, ausente de conflitos, deve ser naturalmente absorvido pelos sujeitos.

Uma das respostas a estes desafios se assenta, justamente, nas diferenças observadas nos DCEM em relação ao direcionamento da nova organização curricular para a rede pública ou privada de ensino. O DF, ente que apresenta menor número de matrículas na rede pública de ensino, declara expressamente em um dos excertos do seu documento curricular, o direcionamento da normativa para a educação pública. O DCEM-MS também faz essa

declaração mais expressa ao fazer referência a uma Lei Estadual que fora direcionada para o setor público de ensino.

As diferenças na organização dos arranjos entre as próprias escolas da rede pública é outro ponto de problematização, considerando que elas poderão gerar um clima de competitividade que, apesar de exaltado por alguns defensores neoliberais, tende a trazer mais dificuldades e problemas para os profissionais que atuam nas escolas e para os próprios estudantes.

A ênfase encontrada em todos os documentos na discussão da Educação Profissional e Tecnológica (inclusive nos Itinerários Formativos da Formação Geral Básica) parece, assim, ser reflexo dessa intenção explícita em lidar com as questões e problemas da ‘sociedade contemporânea’, além de buscar direcionar jovens de escolas públicas (as que têm, em geral, ‘capacidade de atendimento’ menor, quando comparadas à rede privada de ensino) para ocupar postos de menor remuneração.

Os conceitos, dessa forma, estão todos, ao final, imbricados: o sujeito protagonista (jovem de escola pública), deve, a partir de um projeto de vida, lidar com os desafios da sociedade contemporânea, tornando-se empreendedor e gestor de suas dificuldades (e emoções), e, atendendo de maneira imediata e incontestável (resiliente) o mercado de trabalho. O consenso em relação a esse contexto é o que pode manter hegemônicos os valores neoliberais e, portanto, manter e reproduzir a atual organização da sociedade no âmbito do neoliberalismo, em que a desigualdade é naturalizada e o sofrimento é cada vez mais individualizado.

Assim, observa-se que, de uma maneira geral, ainda que um DCEM apresente aspectos que parecem distanciar-se do discurso proposto pela BNCC-EM e de todo o contexto que envolve a sua instituição, esse distanciamento precisa ser analisado com cautela e ponderação. Considerando a necessidade de os entes federados seguirem as normas nacionais, inclusive por questões relacionadas à execução e financiamento de suas políticas, os discursos apresentados por eles em seus DCEM também são marcados por essa relação de dependência.

Ainda assim, conforme foi possível verificar mesmo nos documentos que parecem aproximar-se mais do discurso nacional, são registradas práticas discursivas que contestam ou que indicam problematizações relacionadas ao discurso hegemônico.

Há que se ponderar, ainda, que os DCEM, mesmo que não tenham sido amplamente discutidos com a sociedade, apesar de assim terem sido apresentados, foram também resultado de disputas entre diferentes grupos de agentes que tiveram participação nos seus processos de produção, distribuição e consumo. Apesar de o discurso produzido, de maneira geral pelos

DCEM, tenha reproduzido o discurso neoliberal que acompanha as políticas reformistas e a política de EM atualmente em voga no Brasil, essa hegemonia é contestada em algumas passagens dos documentos.

Dessa maneira, quando o DCEM-MT indica, em uma passagem de seu texto, ser indispensável a melhoria das condições de acesso e permanência dos estudantes, com maiores investimentos em equipamentos, materiais e na formação dos professores, além da ampliação da estrutura física das unidades escolares para que as propostas da BNCC-EM se efetivem, ainda que não haja uma crítica direta à base, há uma reflexão que aponta para os desafios, de fato, históricos no campo da educação brasileira.

De igual maneira, o DCEM-GO, ao apontar que as demandas da BNCC-EM precisam ser priorizadas na prática do ‘chão da escola’, com a oferta de estruturas físicas adequadas e garantia de acesso aos estudantes do capital cultural, denota um discurso que pode fugir das amarras que indicam ser a organização curricular a resposta para os problemas na educação dos jovens.

O DCEM-DF, ao fazer referência à Deleuze para indicar a necessidade de serem percorridas ‘linhas de fuga’ em relação aos objetos de conhecimento de componentes curriculares específicos, pode também ser lido a partir da reflexão sobre os ‘microdevires’ que também podem flexibilizar, desviar ou desestabilizar o discurso neoliberal por ele mesmo defendido.

O DCEM-MS, ao apresentar uma implantação gradual das mudanças propostas pela BNCC-EM, a partir da manutenção da organização por meio de disciplinas, aponta para a necessidade de investimentos em infraestrutura, na formação dos professores e na própria gestão, indicando, portanto, prerrogativas que precisariam fazer parte de qualquer proposta reformista.

O neoliberalismo e os discursos por ele produzidos não devem, portanto, ser tomados enquanto um destino fatídico, para o qual todos estão condenados. Pensar a promoção de uma educação pública de qualidade social e que busque efetivamente diminuir as desigualdades sociais no contexto brasileiro pressupõe pensá-la como uma prática social constituída, mas também constituinte, ou seja, ainda que reproduza as contradições postas na sociedade, também pode ser criadora e, portanto, permitir a mudança.

As contribuições bourdieusianas que apontam para a compreensão do sistema escolar como instrumento que reproduz as desigualdades sociais podem lançar pistas sobre a necessidade de que sejam envidados esforços, por diferentes grupos, para a introdução de

elementos que modifiquem os rumos das políticas para o EM brasileiro. Nesse sentido, é importante ressaltar que, ainda que muitos apontem uma tendência reprodutivista e pessimista nas análises de Bourdieu, estas podem, ao contrário, servir para que sejam identificados os mecanismos que, justamente, contribuem para a manutenção da reprodução social, econômica ou mesmo afetiva dos sujeitos, e, assim, sejam superados.

O conhecimento dos mecanismos de reprodução social que permitem a manutenção do *status quo*, para Bourdieu, por si mesmo, exercem já um efeito libertador, considerando que a sua eficácia se exerce, em grande parte, pelo desconhecimento de suas leis de funcionamento (BOURDIEU, 2001).

Fairclough (2016), nesse sentido, defende a promoção de uma ‘educação linguística’ que busque o exercício de uma “consciência linguística crítica” (CLC) em relação aos processos ideológicos no discurso, de maneira que as pessoas possam identificar os discursos investidos ideologicamente a que são submetidas e, a partir disso, iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas e nas de suas comunidades.

Ainda que os sujeitos sejam, muitas vezes, posicionados ideologicamente de maneiras diferentes no contexto social, estes também são capazes de reestruturar as práticas e as estruturas que os posicionam a partir de ações decorrentes de novos arranjos nas relações estabelecidas coletivamente. Não existe, portanto, um equilíbrio estático que posicione de maneira permanente os sujeitos (o que seria um pessimismo ilimitado), o que permite, portanto, concluir que as relações de dominação também possuem uma estabilidade relativa.

Os intérpretes, para Fairclough (2016), são mais do que sujeitos do discurso: eles são, também, sujeitos sociais e, portanto, possuem experiências sociais particulares que podem afetar os modos como interpretam os textos. Essa potencial leitura crítica por parte dos sujeitos pode, então, desestabilizar a articulação intertextual de um texto, como é o caso da produção dos DCEM a partir do contexto reformista e da BNCC-EM.

Fairclough (2016) também pontua que a democratização do discurso pode ser utilizada, estrategicamente, pelos detentores de poder para simular uma suposta distribuição equânime de poder entre os diferentes grupos sociais. Esse processo, quando descortinado, entretanto, pode servir como mais um campo de luta ideológica em que aqueles que utilizam de maneira instrumental os discursos, podem ser questionados e, assim, novos discursos sejam produzidos.

Dessa maneira, o discurso neoliberal de que os jovens devem se responsabilizar pelas suas escolhas e devem ser protagonistas de suas trajetórias pode ser interpretado, por eles mesmos, como uma contradição na prática discursiva entre a sua forma e o seu conteúdo e

possibilitar a criação de arenas de luta. Poderá ser possível, assim, construir condições políticas que possibilitem movimentos de mudanças com vistas a dirimir as enormes desigualdades que se apresentam no campo educacional, e mais especificamente, no EM brasileiro.

Atualmente, diante das mudanças promovidas pela pandemia do coronavírus, novos problemas são colocados para a educação pública brasileira. As experiências de ensino remoto e as alterações que este período provocou podem exacerbar as dificuldades já existentes no EM e podem provocar novas propostas de arranjos, com a entrada ainda mais massiva da iniciativa privada no campo das políticas públicas educacionais ou com a defesa ainda maior do *homeschooling*.

É preciso, portanto, atentar-se para o fato de que a educação pública, conforme aponta Miranda (2020b), está sob forte ameaça nesse contexto e, diante das particularidades do Brasil, onde a universalização de uma educação pública de qualidade jamais se realizou, estes efeitos podem ser particularmente destrutivos.

Essa “nova” razão do mundo, entretanto, foi construída através de processos históricos complexos e é exatamente por meio dessa perspectiva dialética de construção permanente das relações sociais que pode ser possível traçar caminhos de sua superação. As discussões que envolvem a governamentalidade neoliberal devem incluir, portanto, ações que problematizem e que tragam para o campo da educação elementos para se pensar a formação das subjetividades dos jovens, de maneira que possam ser questionados os projetos de sociedade em disputa, buscando a construção de um protagonismo real para o atendimento das suas demandas.

Nesta permanente disputa por diferentes projetos societários, tem sido proposta, por entidades da área educacional, a revogação da reforma do Ensino Médio, como na carta aberta assinada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras⁹¹. Pouco antes do princípio do terceiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), criado em 2014 na Universidade de Campinas (UNICAMP), entregou também uma carta ao Grupo de Trabalho de Transição na área de Educação, resultados de pesquisas que demonstram os problemas oriundos da implantação da reforma⁹². Em março

⁹¹ Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 26/2/2023.

⁹² No dia 4 de abril de 2023, uma portaria do governo federal suspendeu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, demonstrando, portanto, como este contexto reformista têm sido uma arena de constantes disputas no campo educacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 05/04/2023.

de 2023, o Ministério da Educação, já no âmbito do governo do presidente Lula, deu início a uma consulta pública para coleta de subsídios com vistas a revisar e reestruturar a política nacional do Ensino Médio⁹³.

A presente pesquisa teve como pano de fundo essa intencionalidade, ou seja, problematizar os projetos de sociedade em disputa no contexto reformista do EM e, mais especificamente, as construções subjetivas dos discursos que o integram. Inúmeros questionamentos precisam passar por essa discussão: as reformas, de maneira geral, e esta última, em específico, têm considerado e, portanto, combatido as causas reais dos problemas da educação brasileira e do Ensino Médio? Elas têm sido ancoradas a partir de uma discussão democrática, que contemple a participação efetiva da sociedade e das entidades que trabalham com o campo educacional?

De igual maneira, é preciso refletir sobre os processos de subjetivação presentes no contexto educacional, tornando mais visíveis os sentimentos, os pensamentos e as emoções, estabelecendo, para isso, mais e melhores canais de escuta e discussão com os jovens e com toda a comunidade escolar. No âmbito do neoliberalismo, é necessário questionar o discurso que induz a identificação com determinados valores, ligados, em geral, ao individualismo e ao enfraquecimento dos ideais coletivistas da justiça social e do bem comum.

Com o agravamento das condições de vida de grande parte da população e com o desamparo social a que são submetidas, as pessoas tendem a se identificar com o discurso do protagonismo, do projeto de vida e do empreendedorismo, que pode, dessa forma, ser internalizado como algo positivo, o que torna ainda mais desafiadora a sua contestação. Pode ser, muitas vezes, sedutor acreditar que, individualmente, pelo próprio mérito e esforço, é possível acabar ou dirimir dificuldades que foram gestadas, social e historicamente, em um âmbito muito mais complexo e desafiador.

O neoliberalismo, ainda, introjeta nos sujeitos uma determinada ideia de Estado que promove uma indiferença social, ao retirar do âmbito estatal a responsabilidade pela proteção social. Essa indiferença e desumanização das relações, aliada ao discurso de liberdade advindo da extrema direita, precisam ser combatidas a partir da defesa de valores de solidariedade social, buscando humanizar as relações entre os sujeitos. Canais de diálogo em diferentes e ampliados espaços precisam ser construídos para que seja repensado, nesse sentido, o lugar do Estado na sociedade.

⁹³ Mais informações sobre esta consulta podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 27/06/2023.

Muitas outras análises poderiam aqui ser feitas diante da grande quantidade de texto dos Documentos Curriculares e de elementos neles presentes, com focos mais específicos em temas como a formação de professores, a questão curricular, a organização dos Itinerários Formativos (IF), entre outros.

De igual maneira, por ter sido foco da pesquisa a análise discursiva e documental, a materialização dos documentos ou a recepção destes e os diversos caminhos que podem ser traçados em decorrência da sua instituição não foi aqui alvo de discussão. O modo como estes textos e discursos chegarão às escolas e a atuação dos professores e da comunidade escolar em torno deles segue como importante aspecto de análise, que poderá ser contemplada em pesquisas posteriores.

As análises aqui realizadas limitam-se, ainda, a perspectiva de interpretação discursiva da autora e, portanto, outros pontos de vista poderiam ser sobre elas lançados. Assim como as práticas discursivas são produzidas a partir da perspectiva dos seus autores e do modo como se posicionam nos diferentes campos sociais, as interpretações sobre elas também podem e devem ser consideradas a partir da premissa de que a pesquisa se limita à visão particular do/a pesquisador/a.

A visão aqui defendida é a de que as práticas discursivas precisam ser constantemente problematizadas, de modo que possam ser interrogados os contextos que permanecem estabelecendo barreiras para a construção de relações menos desiguais e menos injustas. Assim, outros discursos, outras razões e valorações de mundo podem ser construídos, sobretudo vinculados à perspectiva da emancipação social dos trabalhadores no contexto da produção e reprodução da vida social, que superem o processo de exploração do modo de produção capitalista e do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.
- ALVES, M.; TOSCHI, M. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *In: RBP*AE, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283/55500>. Acesso em: 29/9/2021.
- ALVES, M.; OLIVEIRA, V. O ‘Novo’ Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022.
- ALVIM, R.; PAIM, E. Os jovens suburbanos e a mídia: conceitos e preconceitos. *In: ALVIM, R.; Gouveia, P. (Orgs.). Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 13-33, 2000.
- ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, 2011.
- APPLE, M. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M.; OLIVER, A. Indo para a direita – A educação e a formação de movimentos conservadores. *In: GENTILI, P. (org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 257-287.
- ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ASSIS, L.; LIMA, D. O desmonte do Estado brasileiro em um cenário de instabilidade e crise. (Editorial). **RBP**AE, v. 33, n. 2, p. 275-284, mai./ago. 2017.
- AUBERT, N. A visibilidade, um Substituto da Eternidade? *In: AUBERT, N. HAROCHE, C. (Orgs.) Tirantias da visibilidade*. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013, p. 111-123.
- BARTHO, V.; AZEREDO, L. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1586-1613, 2021.
- BOCK, A. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- BORGES, L. **Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás: concepções e reflexões**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. M. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BOURDIEU, P. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em 02/02/2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. 600 p.
- BRASIL. **Medida Provisória 1061, de 10 de agosto de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 ago. 2021.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20/6/2022.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Texto para discussão. **A agropecuária na região Centro-Oeste: limitações ao desenvolvimento e desafios futuros**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2655/1/TD_1923.pdf. Acesso em: 20/06/2022.

CARRANO, P. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 27/5/2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, M., RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.; IULIANELLI, J. A. S (Orgs.). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 19-37, 2003.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CROCHIK, J. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na Psicologia. **Psicol. USP**, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.

CUNHA, E. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n.3, p. 575-587, 2015.

CUNHA, L. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, L. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago., 2009.

DAYRREL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p. 155-178, 2007.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011a.

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

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, DF: 2021.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, mai./ago. 2019, v. 35, n. 2, p. 291-306.

DUNKER, C.; PAULON, C.; SANCHES, D.; LANA, H.; LIMA, R.; BAZZO, R. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ELIAS, N. As estátuas pensantes. In: _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 80-101.

ESQUINSANI, R.; ESQUINSANI, V. A reforma do Ensino Médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Rev, Espaço do currículo**, v. 12, n. 1, p. 171-180, jan./abr. 2019.

EWALD, F.; FONTANA, A. Nota. In: FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Nova Iorque: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 225-234, 2010.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>. Acesso em: 10/01/2022.

FERREIRA, A. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, E. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, E.; SILVA, M. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr.-jun. 2017.

FERRETI, C. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016.

FERRETTI, C. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETI, C.; ZIBAS, D.; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

Disponível em:

https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 08/10/2021.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, L. Base Nacional (mercadológica) Comum. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, Campinas, SP, 20 de jul. 2015. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>. Acesso em: 18/10/2022.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPED na Rede**, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 16 out. 2021.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação de Goiás, Goiás: 2021. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 10/5/2022

GOUVEIA, P. ‘Juventude-adolescente pobre’ e ‘valor-trabalho’. In: ALVIM, R.; Gouveia, P. (Orgs.). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p.59-79, 2000.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HAROCHE, C. A invisibilidade proibida. In: AUBERT, N. HAROCHE, C. (orgs.) **Tirantias da visibilidade**. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013, p. 85-110.

JUNQUEIRA, R. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. In: **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 29/9/2021.

KOEPSSEL, E.; GARCIA, S.; CZERNISZ, E. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LAGE, M. Utilização do software Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 198-226, mar. 2011.

LAVAL, C. Conferência: Da Escola neoliberal à Escola democrática. **X Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente – Estado neoliberal e retrocessos democráticos**, FAGED, UFU, 2021. [Live]. 1 vídeo (101min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G5gP4Tp9cZo>. Acesso em 22/9/2021.

LOPES, A. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, jan./mai. 2019, v. 13, n. 25, p. 59-75.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Políticas curriculares no Brasil pós-BNCC/Pandemia. Colóquio internacional educação e contemporaneidade (XV EDUCON). EDUCON, 2021. [Live]. 1 vídeo (86min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RUbfeYh4sw8>. Acesso em 24/9/2021.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **HISTEDBR**, Campinas-SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARQUES, D. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de Ensino Médio**. Rondonópolis, 2018. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

MARQUES, L.; ANDRADE, E.; AZEVEDO, J. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 55-71, 2017.

MATO GROSSO. **Memorial de elaboração do documento de referência curricular para Mato Grosso – Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15SsoNRLeG5KSqmWWBAzDoFySNYbfj-6n/view>. Acesso em: 18/10/2022.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Médio**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/inicio>. Acesso em: 04/11/2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande-MS: SED, 2021.

MELO, S.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, S. Materialismo do simbólico. Prefácio. *In*: BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-1992)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MINAYO, M.; BOGHOSSIAN, C. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

MIRANDA, M. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Interação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

MIRANDA, M. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set./dez. 2020b.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOTTA, M. Apresentação. *In*: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PACHECO, J. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *In*: **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, 2013.

OLIVEIRA, V. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Tese doutorado. UFG, Goiânia, 2017.

PAGLIA, R. **Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

PAIS, J. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, 1990, p. 139-165.

PARO, V. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C.; SILVA JÚNIOR, J.; OLIVEIRA, M. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J., NEVES. (orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil**

contemporâneo. [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 23/9/2021.

PERBONI, F.; LOPES, M. Reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 377-397, mai./ago. 2022.

PEREIRA, P. **Política social**: temas & questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI V.; CAETANO, M. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PERONI, V.; CAETANO, M.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PINTO, S.; MELO, S. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 89-99, 2019.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 14-19, 2007.

REIS, G. **A gestão do currículo escolar da rede municipal de ensino de Goiânia [manuscrito]: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-2017, jul./dez. 2004.

SAFATLE, V. Introdução. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Patologias do Social: arqueologias do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAFATLE, V.; FRANCO, F.; CASTRO, J.; MANZI, R.; AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Patologias do Social: arqueologias do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIBILIA, P. Do quadro negro às telas: a conexão contra o confinamento. *In: Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 173-179.

SIBILIA, P. As subjetividades midiáticas querem se divertir. *In: Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b, p. 81-92.

SIQUEIRA, R. **Currículo e políticas curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina química no Brasil**: uma análise na perspectiva histórico-crítica. Salvador, 2019. 255p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História de Ciências). Universidade Federal da Bahia.

SILVA, A. Apresentação. *In: KEYNES, J. A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Keynes,%20John/Keynes%20-%20Os%20economistas.pdf>. Acesso em: 20/9/2021.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, D.; PESTANA, H.; ANDREONI, L.; FERRETTI, M.; FOGAÇA, M.; SENHORINI, M.; SILVA JUNIOR, N.; BEER, P.; AMBRA, P. Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. *In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, M.; JAKIMIUI, V. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, 2016.

SOARES, H. Agropecuária e indústria no Centro-Oeste brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980: uma análise de classes. **Historia y Sociedad**, n. 35, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n35/0121-8417-hiso-35-00241.pdf>. Acesso em: 14/9/2022.

TORRES, C. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In: GENTILI, P. (org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 103-128.

VALLE, I. Por que ler os herdeiros meio século depois? *In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 13/10/2021.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36, jan. 2005.

ZOTTI, S. Sociedade, educação e currículo no Brasil: do jesuíta aos anos 80. **Quaestio** (Revista de Estudos de Educação), ano 04, n. 02, 2002.