



# REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

## TRABALHO, DIREITOS E CURRÍCULO EM CONTEXTO NEOLIBERAL: FLEXIBILIZAÇÃO E IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

## LABOUR, RIGHTS AND SCHOOL CURRICULUM IN A NEOLIBERAL CONTEXT: FLEXIBILISATION AND THE IDEOLOGY OF ENTREPRENEURSHIP IN THE “NEW HIGH SCHOOL”

## TRAVAIL, DROITS ET PROGRAMME SCOLAIRE EN CONTEXTE NÉOLIBÉRAL : FLEXIBILISATION ET IDÉOLOGIE DE L'ENTREPRENEURIAT DANS LE « NOUVEL ENSEIGNEMENT SECONDAIRE »

Artigo recebido: 11/03/2024

Artigo aceito: 09/10/2024

Joannes Paulus Silva Forte<sup>1</sup>

### RESUMO

Tendo como mote as conexões entre a reforma do ensino médio (2017) e as demais medidas neoliberais adotadas na última década, especialmente a reforma trabalhista (2017), a liberalização da terceirização (2018) e a reforma da previdência (2019), este artigo analisa a relação entre a *flexibilização* do currículo e a *ideologia do empreendedorismo* que clivam o “novo ensino médio”. Com isso, indaga-se: no contexto neoliberal, o que se pode identificar na chamada *flexibilização*? Qual a relação entre o currículo do “novo ensino médio” e a ideologia do empreendedorismo? Qual o lugar das ciências humanas e sociais na orientação neoliberal dada à BNCC para a fabricação de um tipo de sujeito que se adegue às mudanças em curso? A partir da perspectiva metodológica dialética, procedeu-se com a análise de atos normativos do poder público federal, notadamente projetos de lei, leis e documentos institucionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), editados entre os anos 2016 e 2018. Como conclusão geral, constatou-se que a reforma do ensino médio de 2017 orienta, pela produção normativa do currículo, a formação do *sujeito neoliberal* com forte apelo ao empreendedorismo, ideologia da moda do capitalismo, uma orientação que toma o conhecimento das ciências humanas e sociais, ao seu modo, como ferramenta para a educação neoliberal dos jovens na escola.

**Palavras-chaves:** Flexibilização; Currículo; Novo Ensino Médio; Ideologia do Empreendedorismo; Ciências Humanas e Sociais.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do curso de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio - UVA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (GEPE - UVA) e do Grupo de Pesquisa Contradições do Trabalho no Brasil Atual (CTBA - Unicamp). Professor visitante do Conservatoire National des Arts et Métiers / Hautes Écoles Sorbonne Arts et Métiers (CNAM/HESAM, Paris-França). Pesquisador associado do Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (Lise) - CNAM/Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris-França. Coordenador do projeto de pesquisa "The shuttle of work: the life of intermittent workers in department stores in Brazil", no âmbito da cooperação internacional entre a UVA-CE e o CNAM, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: joannes\_paulus@uvanet.br. ORCID: 0000-0003-3585-7066.

## **.ABSTRACT**

Taking as its motto the connections between the high school reform (2017) and the other neoliberal measures adopted in the last decade, especially the labour reform (2017), the liberalisation of outsourcing (2018) and the pension reform (2019), this article analyses the relationship between the flexibilisation of the curriculum and the ideology of entrepreneurship that divides the “new high school”. It asks: in the neoliberal context, what can be identified in the so-called flexibilisation? What is the relationship between the “new high school” curriculum and the ideology of entrepreneurship? What is the place of the humanities and social sciences in the neoliberal orientation given to the BNCC for the manufacture of a type of subject that adapts to the changes underway? From a dialectical methodological perspective, we analysed normative acts of the federal government, notably bills, laws and institutional documents from the National Education Council (CNE) and the Ministry of Education (MEC), published between 2016 and 2018. As a general conclusion, it was found that the 2017 high school reform, through the normative production of the school curriculum, guides the formation of the neoliberal subject, with a strong appeal to entrepreneurship, the ideology of capitalism, an orientation that takes knowledge of the humanities and social sciences, in its own way, as a tool for the neoliberal education of young people in school.

**Keywords:** Flexibilisation; School Curriculum; New High School; Ideology of Entrepreneurship; Humanities and Social Sciences.

## **RÉSUMÉ**

Prenant pour devise les liens entre la réforme de l'enseignement secondaire (2017) et les autres mesures néolibérales adoptées dans la dernière décennie, en particulier la réforme du travail (2017), la libéralisation de l'externalisation (2018) et la réforme des retraites (2019), cet article analyse la relation entre la flexibilisation du programme scolaire et l'idéologie de l'entrepreneuriat qui divise le « nouvel enseignement secondaire ». Il pose la question suivante : dans le contexte néolibéral, qu'est-ce qu'on peut identifier dans la soi-disant flexibilisation ? Quelle est la relation entre le programme du « nouvel enseignement secondaire » et l'idéologie de l'entrepreneuriat ? Quelle est la place des sciences humaines et sociales dans l'orientation néolibérale donnée au BNCC pour la fabrication d'un type de sujet qui s'adapte aux changements en cours ? Dans une perspective méthodologique dialectique, nous avons analysé les actes normatifs du gouvernement fédéral, notamment les projets de loi, les lois et les documents institutionnels du Conseil national de l'éducation (CNE) et du ministère de l'Éducation (MEC), publiés entre 2016 et 2018. Comme conclusion générale, il a été constaté que la réforme de l'enseignement secondaire de 2017, à travers la production normative du curriculum, guide la formation du sujet néolibéral, avec un fort attrait pour l'entrepreneuriat, l'idéologie de la mode du capitalisme, une orientation qui prend la connaissance des sciences humaines et sociales, à sa manière, comme un outil pour l'éducation néolibérale des jeunes dans l'école.

**Mots-clés:** Flexibilisation; Programme scolaire; Nouvel enseignement secondaire; Idéologie de l'entrepreneuriat; Sciences humaines et sociales.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, após as eleições presidenciais de 1989, o governo Collor (1990-1992) aderiu imediatamente ao Consenso de Washington, berço do projeto neoliberal em escala internacional, abrindo a economia brasileira para o capital financeiro, desregulamentando os mercados, flexibilizando os direitos e fragilizando a proteção social (Batista, 1994). Depois de duas décadas de progressões e contenções do neoliberalismo no país, o ano de 2016 foi marcado por um golpe midiático-político-jurídico contra a democracia brasileira, financiado pela “elite do dinheiro”, em razão de seus anseios econômicos (Souza, 2016)<sup>2</sup>. Como consequência disso, impactantes intervenções político-legislativas estruturais foram levadas a cabo nas áreas do trabalho, da previdência e da educação.

Tendo como mote a reflexão sobre o conjunto de (contra)reformas neoliberais iniciadas no governo Temer (Mendonça, 2019), quais sejam: a reforma do ensino médio (2017), a reforma trabalhista (2017), a liberalização da terceirização (2018), a reforma da previdência (2019), considerando ainda a instituição do teto de gastos públicos primários (2016), dentre outras medidas, este artigo analisa a relação entre a *flexibilização* do currículo do “novo ensino médio” e a *ideologia do empreendedorismo*. Com isso, indaga-se: no contexto neoliberal, o que se pode identificar na chamada *flexibilização*? Qual a relação entre o currículo do novo ensino médio e a ideologia do empreendedorismo? Qual o lugar das ciências humanas e sociais na orientação neoliberal dada à BNCC para a fabricação de um tipo de sujeito que se adeque às mudanças em curso?

Do ponto de vista metodológico, a perspectiva dialética da abordagem dos fenômenos sociais e da construção do conhecimento (Severino, 2001; Gamboa, 2013) orientou a pesquisa na qual este trabalho se fundamenta. O emprego da metodologia dialética viabilizou uma compreensão baseada no confronto entre teoria e empiria, e propiciou uma análise da relação entre a flexibilização do currículo e a *ideologia do empreendedorismo* que marcam o “novo ensino médio” como fenômeno histórico-social.

Do ponto de vista operacional, adotamos o procedimento metodológico da análise documental (Flick, 2009; Cellard, 2012; Forte; Angelo, 2022; Angelo; Forte, 2021), a partir da qual analisamos atos normativos do executivo e do legislativo federais, editados entre os anos 2016 e 2018, a saber: MPv n.º 746/2016, Lei n.º 13.415/2017, Parecer CNE/CEB n.º 03/2018, Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 e documento da BNCC (2018).

<sup>222</sup> O *Golpe de 2016* (Jinkings; Doria; Cleto, 2016; Souza, 2016) contou com o recurso “legal” do *impeachment* para a derrubada da presidenta Dilma Rousseff (PT) (2010-2016). Um dos principais articuladores do *Golpe de 2016* foi o então vice-presidente da República, Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), então aliado do PT no governo federal.

Segundo Flick (2009), “(...) os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade” (Flick, 2009, p. 232). Conforme o autor, eles são produzidos por alguém ou por uma instituição, e possuem um fim prático e algum tipo de uso por parte dos atores, individuais ou coletivos, a quem se destinam os dados neles contidos.

Os aspectos comunicacionais dos documentos mostram que eles não são “contêineres de conteúdo”, mas sim “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre os eventos” (Flick, 2009, p. 234), os quais são ações de atores sociais que devemos analisar contextualmente. Por isso, na visão de Flick (2009), é apropriado fazermos uso dos documentos como dados, ultrapassando o que ele chama de “uma mera análise de textos” (Flick, 2009, p. 236), que os toma como um elemento estático e não como uma ação.

Por meio dos documentos, o pesquisador pode construir “(...) uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla (...)” pode “(...) decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo” (Flick, 2009, p. 236).

Numa perspectiva dos documentos como fontes, Cellard (2012) nos diz que o documento escrito possibilita a realização de importantes análises sobre os fenômenos sociais, o que faz dele “(...) uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais (...)” (Cellard, 2012, p. 295).

Ao tomarmos os documentos escritos como objeto material específico de nossa análise, temos consciência de que eles expressam sentidos, ideias, fatos, disputas, escolhas políticas e demais aspectos da vida social. Assim, para responder aos questionamentos de nossa pesquisa, analisamos os documentos enredados no projeto curricular do “novo ensino médio”, com base em Flick (2009), para quem os documentos são “dispositivos comunicacionais” tomados como dados, e em Cellard (2012), que também considera o contexto no qual os textos foram produzidos, o autor e os atores sociais que orientaram a sua produção e para os quais eles são direcionados, a confiabilidade dos documentos, sua natureza, seus conceitos-chave, sua lógica interna, os sentidos neles mobilizados, seus usos políticos, sua orientação normativa etc.

A investigação dos textos seguiu a ordem cronológica de sua produção. Inicialmente, foi examinado um documento por vez, e, ao final da análise de todos os textos, foram realizados cotejos para a identificação de conceitos-chave, frases e sentidos que se vinculam à flexibilização curricular e à *ideologia do empreendedorismo*, conforme a tensão entre a teoria e a empiria dos documentos, entendidos ao mesmo tempo como dados (Flick, 2009) e como

fontes (Cellard, 2012), processo que já havíamos empregado e descrito em outros trabalhos (Forte; Angelo, 2022; Angelo; Forte, 2021).

A análise foi realizada em duas etapas, a saber: a análise preliminar e a análise do conjunto de cada um dos documentos previamente selecionados:

1 - Análise preliminar: contou com o fichamento crítico de cada documento, considerando-se o contexto histórico, social, político e econômico; os autores e os atores que o ensejaram e aos quais ele se dirige; interesses, a autenticidade e a confiabilidade; a natureza; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

2 - Análise do conjunto (de cada texto): contou com os resultados da análise preliminar para reunirmos todas as partes, a saber, questões de pesquisa, discussão teórico-metodológica, contexto, autores e atores, interesses, confiabilidade, natureza dos textos, conceitos-chave. Nessa etapa, levamos em conta o debate teórico e as questões de pesquisa, com a finalidade de produzir uma interpretação coerente com a comunicação realizada por meio dos documentos analisados.

Nas quatro seções que se seguem até as considerações finais, a análise leva à constatação de que a reforma do ensino médio de 2017 orienta, pela produção normativa do currículo, a formação do *sujeito neoliberal* (Foucault, 2008) ou *neossujeito* (Dardot; Laval, 2016) com forte apelo ao empreendedorismo, ideologia da moda do capitalismo, uma orientação que toma os conteúdos das ciências humanas e sociais, ao seu modo, como ferramenta para a educação neoliberal dos jovens na escola.

## DE CIMA PARA BAIXO: OS PROPÓSITOS DE UM “NOVO ENSINO MÉDIO”

Com o *Golpe de 2016*, houve o fortalecimento dos interesses político-econômicos neoliberais em detrimento das orientações de um *currículo científico* (Silva, 2007)<sup>333</sup> do ensino médio para atender o que preconiza a LDB 9.394/1996 (formar para o mundo do trabalho, para a prática social e para o exercício da cidadania).

Em 2016, foi iniciada a reforma do ensino médio (2017), ocasionando a ocupação de centenas de escolas públicas e muitos protestos de alunos, professores, entidades e movimentos em defesa da educação. A reforma foi imposta pelo governo Temer, que ignorou o processo democrático de discussão do PL 6.840/2013 (proposta de Reforma do Ensino

<sup>333</sup> A partir deste artigo de Silva (2007), que trata dos desafios epistemológicos e curriculares para a consolidação da disciplina de Sociologia no ensino médio, chamo atenção para os conceitos de *contextualização* e *recontextualização* (conceitos de Basil Bernstein) (Bernstein, 1996; 1998; 2003; Forte; Ferreira, 2024) dos conhecimentos de sociologia/ciências sociais no ensino médio e para os tipos de currículo que demarcam diferentes projetos políticos de educação escolar no Brasil.

Médio), por meio da Medida Provisória (MPv) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que impossibilitou uma discussão mais ampla com os principais agentes envolvidos – alunos, pais de alunos, professores, gestores escolares, entidades sociais de defesa e promoção da educação, sindicatos de trabalhadores da educação, dentre outros segmentos sociais.

Após mais de quinhentas emendas apresentadas pelos deputados federais, a MPv 746/2016 foi convertida na lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Dentre as alterações mais significativas que a lei n.º 13.415/2017 provocou na LDB 9.394/1996, e, conseqüentemente, no currículo do ensino médio, destacamos três: 1) a transformação das disciplinas em áreas do conhecimento, mantendo apenas matemática, português e inglês como disciplinas obrigatórias; 2) definição de 60% da carga horária a ser dedicada aos conteúdos estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 3) a criação de cinco itinerários formativos, os quais foram apresentados como áreas de formação à escolha dos estudantes, correspondendo a 40% do currículo, permitindo aos sistemas de ensino e às escolas ofertarem, no mínimo, apenas um itinerário formativo, restringindo a própria opção dos alunos e a propalada “flexibilização” do currículo do ensino médio.

A reforma do ensino médio ratificou a orientação segundo a qual o currículo deve estar pautado nos seguintes princípios: “flexibilização”, “modernização”, “contextualização” e “atratividade do ensino”. Mesmo diante das ambigüidades desses termos, considera-se que o propósito de tais “princípios” é conectar o currículo do ensino médio ao momento atual de flexibilização e de desregulamentação dos direitos sociais, especialmente dos direitos do trabalho (Krein, 2013a; 2013b), sobretudo após a liberalização da terceirização (lei n.º 13.429/2017) e da efetivação da reforma trabalhista do governo Temer (lei n.º 13.467/2017), razão pela qual percebe-se uma retomada do modelo de *currículo regionalizado*, marcadamente neoliberal (Silva, 2007).

Uma vez que a reforma foi instituída por medida provisória, em 2016, convertida em lei, em 2017, “o novo ensino médio” começou a ser implantado no governo Bolsonaro (2019-2022), após a homologação da terceira versão da BNCC do ensino médio, tendo esbarrado em dificuldades de execução antes e durante a pandemia de COVID-19. Nesse período, várias unidades da federação ainda estavam preparando o seu Documento Curricular Referencial (DCR), para contemplar 40% da carga horária do ensino médio com os chamados itinerários formativos, procedimento necessário para a implantação da reforma em cada estado e no distrito federal.

Com a reivindicação de revogação da reforma por parte de movimentos e organizações em defesa da educação, de professores/as da educação básica, de professores/as

e estudantes de licenciaturas, sindicatos de professores/as, dentre outros, a revisão do “novo ensino médio” foi incorporada como uma ação do governo Lula 3 (2023-2026), que submeteu o texto inicial do projeto de lei nº. 5.230/2023 ao Congresso Nacional para atender a esse fim.

Apesar de não integrar o *corpus* documental analisado neste artigo<sup>4</sup>, registramos que o projeto de lei nº. 5.230/2023 foi aprovado definitivamente pela Câmara dos Deputados, em 09 de julho de 2024, originando a lei nº. 14.945/2024, sancionada com vetos pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A tramitação e a aprovação do projeto de lei ocorreram em meio a protestos, negociações e conflitos políticos entre atores das organizações de defesa da educação, articulados no movimento “Revoga NEM” (“Revoga Novo Ensino Médio”), do setor empresarial das fundações e institutos, comandados por grandes empresas privadas, e de atores ligados ao governo federal<sup>5</sup>.

Em síntese, a “nova” “Política Nacional do Ensino Médio”, que deverá ser implantada até 2026<sup>6</sup>, não é tão nova como poderia ser, pois se trata, efetivamente, de uma “reforma da reforma do ensino médio”, levando a mudanças mais relacionadas à carga horária, vinculação dos itinerários formativos às áreas do conhecimento e maior valorização da educação profissional, sem revogar o “novo ensino médio” em sua integralidade, e, conseqüentemente, sem sanar os prejuízos sociais, políticos, científicos, pedagógicos e profissionais causados à educação nacional e aos seus sujeitos de direitos.

No momento, permanece a política de apropriação do conhecimento e da educação nacional com o propósito de governar sujeitos que devem ser formados para se adequar às “transformações sociais” e de atender a uma finalidade econômica instrumental com os mais variados expedientes de “flexibilização”.

<sup>444</sup> Este trabalho foi elaborado e submetido a este periódico antes da aprovação final do projeto de lei nº. 5.230/2023, que originou a lei nº. 14.945, de 31 de julho de 2024. A referida lei está disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598&fichaAmigavel=nao>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

<sup>555</sup> Ver CÁSSIO, Fernando. “Reforma da reforma” é sancionada sem festa. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>>, *Carta Capital*[on-line]. Acesso em: 10 ago. 2024.

<sup>666</sup> O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 13 de novembro de 2024, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), além de estabelecer diretrizes gerais para os itinerários formativos. O documento está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

## A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO, DOS DIREITOS, DO CURRÍCULO...

Dada essa configuração social, política e econômica da qual fazem parte a educação escolar e a sua relação com o trabalho e com o projeto econômico neoliberal, qual o sentido de um “currículo flexível” para formar os jovens do ensino médio?

No capitalismo das últimas décadas, a palavra flexível e suas derivações carregam uma polissemia que merece nossa atenção. Flexibilidade, por exemplo, ora pode expressar a promessa de liberdade e de autonomia, ora pode expressar a multiplicidade de formas de reprodução do capital, inclusive com a precarização do trabalho e com a supressão de direitos.

Entre as décadas de 1970 e 1980, considerando-se as especificidades de cada país, a acumulação de capital passou a ser *flexível* a partir do momento em que a organização do trabalho e da produção exigiu a desregulamentação de condições de trabalho e de direitos trabalhistas para obter polivalência e adequação dos trabalhadores ao sistema produtivo do *just-in-time*. Até os anos 1970, no modelo organizativo e técnico do trabalho e da produção presente no *fordismo*, um trabalhador realizava uma única função no processo produtivo, havendo a regulação da exploração do trabalho mediante legislações conquistadas pelos trabalhadores.

Na *acumulação flexível* (Harvey, 1993), caso do modelo japonês, também chamado de *toyotismo*, um mesmo trabalhador passou a ser responsável por diversas funções, conforme as demandas da empresa, o que repercutiu em perda de direitos e em aumento da exploração do trabalho. Por outro lado, esse processo incorporou as críticas feitas pelo movimento conjunto de estudantes e trabalhadores da França, o *maio de 1968*, em Paris-Nanterre, quando denunciaram, dentre outras coisas, a exploração, o trabalho repetitivo e com pouca interferência intelectual do trabalhador no processo de trabalho, resultando em uma apropriação da crítica ao trabalho e à produção capitalistas pelo próprio capitalismo, como mostraram Boltanski e Chiapello (2009).

No Brasil, nas últimas quatro décadas, a flexibilização do trabalho e dos direitos, como integrante do projeto neoliberal, continuou a sua marcha, ora a passos mais curtos e vagarosos, ora a passos mais largos e ligeiros, rumo à acumulação de capital em detrimento da proteção social e da dignidade dos seres humanos.

Recentemente, importantes análises de profissionais e estudiosos do trabalho e do direito trabalhista concluíram que a legislação resultante do *Golpe de 2016* “(...) constitui uma afronta ao Direito do Trabalho e à Constituição Federal de 1988, tendo sido aprovada em um contexto de exceção, no qual se desprezam até mesmo as bases da democracia formal” (Souto Maior; Souto Severo, 2017, p. 11).

Segundo Souto Maior e Souto Severo (2017), a lei 13.467/2017 pretende “(...) culpabilizar os direitos dos trabalhadores pelos desajustes políticos e econômicos” inerentes ao modelo de sociedade concentrador de renda e destruidor dos recursos naturais, abrindo espaço para a expansão do capital pela supressão dos direitos trabalhistas historicamente conquistados (Souto Maior; Souto Severo, 2017, p. 11-12).

Souto Maior e Souto Severo (2017) afirmam ainda que:

O desmanche dos direitos trabalhistas serve, unicamente, aos interesses de grandes conglomerados econômicos que, contando com o consumo de seus produtos em outra localidade do Globo, atuam de modo predatório no processo produtivo, valendo-se de legislações flexíveis nos países de capitalismo dependente, contando, também com as quebras institucionais que dificultam a efetivação dos parcos direitos sociais existentes (Souto Maior; Souto Severo, 2017, p. 11-12).

No Brasil pós-ditadura militar, essa quebra institucional teve sua expressão maior com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ao qual sucederam a liberalização da terceirização, a reforma do ensino médio, a Emenda Constitucional n.º 95 (teto dos gastos públicos), o processo de privatização do pré-sal, a reforma trabalhista e a proposta de reforma da previdência.

Antes da reforma do ensino médio de 2017, o art. 35 da LDB já sinalizava que a inserção do egresso do ensino médio no contexto laboral deveria ocorrer de modo a lhe possibilitar uma “adaptação”, que, seguramente, refletia as metamorfoses do trabalho em meio às transformações do capitalismo, a exemplo da *acumulação flexível* (Harvey, 1993) e da crise do emprego nos anos de 1980 e 1990:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1996, grifos nossos).

Com a adoção da palavra “flexibilidade”, o inciso II do art. 35 da LBD já evidenciava que a preparação para o trabalho e a cidadania do educando deve lhe possibilitar continuar aprendendo para que se adapte, “com flexibilidade”, às “novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, o que, vinte anos depois, recebeu um impulso significativo da reforma do ensino médio.

A partir da ratificação da reforma pela lei n.º 13.415/2017, a “flexibilidade” ganha forma, em parte, com o fim de disciplinas obrigatórias, exceto língua portuguesa, matemática e inglês, e com a organização de “conhecimentos e práticas” em quatro áreas do

conhecimento. O artigo 35-A da LDB 9.394/1996, incluído pela lei 13.415/2017, prevê que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas”.

Além das quatro áreas do conhecimento incluídas no artigo 35-A da LDB 9.394/1996, foram instituídos cinco itinerários formativos que, supostamente, devem ser cursados mediante a livre escolha do educando. Conforme o art. 36 da LDB 9.394/1996, alterada pela lei n.º 13.415/2017, os cinco itinerários formativos são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Nos artigos 35-A e 36, vemos como a reforma de 2017 interferiu na LDB 9.394/1996, notadamente no que diz respeito à previsão da disposição dos conteúdos a serem ministrados em uma parte diversificada, estabelecida por pelo menos um dos cinco itinerários formativos – o que, contraditoriamente, impede a prometida “flexibilidade” em relação às possibilidades de escolha do educando, pois os sistemas de ensino são obrigados a ofertar, no mínimo, apenas um itinerário formativo – e em uma parte comum, estabelecida pela BNCC (2018).

Com a flexibilização do trabalho, dos direitos e do currículo do ensino médio, o *empreendedorismo* “se tornou” a panaceia para a inserção e permanência no mundo do trabalho e para a prosperidade econômica do indivíduo, o que já vinha ganhando espaço notável nos cursos técnico-profissionalizantes, nas Instituições de Ensino Superior, e, principalmente, na gestão escolar e nas escolas públicas brasileiras.

O currículo é mais uma vez instrumentalizado para “resolver os problemas sociais”, mesmo que não tenha essa capacidade (Young, 2014, p. 620). Ao menos tempo, espera-se que a escola responda aos anseios do capitalismo que, na atualidade, parece querer mais que a produção do *capital humano*<sup>77</sup>, com suas “competências” e “habilidades” a serviço das empresas, como orienta o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia, dentre outros (Laval, 2019).

<sup>77</sup> Conforme Foucault (2008), na concepção americana de neoliberalismo, o *capital humano* se origina na definição de renda como produto de um capital, concebido como tudo que pode produzir uma fonte futura de renda, haja vista que todo capital gera um rendimento. Nessa perspectiva, os salários são reconhecidos como renda dos esforços de trabalho do/a trabalhador/a, que “é seu próprio capital”, considerado como empresa de si mesmo, e responsável por gerar seu rendimento, numa espécie de “competência-máquina”. Por esse motivo, a geração de capital humano requer um investimento educacional. O indivíduo vive em um contínuo melhoramento como empresa de si para torna-se mais funcional e lucrativo para a empresa para a qual trabalha. Sendo assim, todas as ações, em qualquer âmbito social, são voltadas para esse incremento de capital humano e não para a emancipação social do trabalhador. Sobre capital humano e neoliberalismo, ver também Colbari (2012) e Brown (2018).

Os agentes capitalistas neoliberais parecem cobrar da escola a formação de um sujeito que assuma a responsabilidade total sobre si e que naturalize a retirada de seus direitos, desresponsabilizando os patrões e o Estado.

As (contra)reformas realizadas, a partir de 2016, dentre as quais a do ensino médio, parecem estar na base da formação de um sujeito que deve “se virar”, assumindo todos os riscos pelo que lhe ocorrer no seu trabalho, na sua saúde, na sua velhice e em outras condições inexoráveis de sua vida, que se encontram condicionadas por fatores sociais.

Bom exemplo de uma grande razão social que condiciona milhões de vidas pelo mundo é o projeto neoliberal de “Estado mínimo” para os mais pobres, que têm seus direitos e garantias fundamentais desassistidos, e de “Estado máximo” para os mais ricos, que se beneficiam dos recursos públicos para expandir seus lucros e riquezas, fato que ampliou brutalmente as desigualdades sociais no Brasil e em outros países.

## **A BNCC E A IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO**

Diferente do processo democrático que se esperava para a elaboração do “novo ensino médio”, a BNCC foi gestada pelo Ministério da Educação do governo Temer, atropelando o processo democrático de debate e de definição de seus princípios e conteúdos, o que já se apresentava sob a orientação da lei n.º 13.415/2017.

A falta de democracia no processo de instituição da reforma do ensino médio e a elaboração da BNCC no governo Temer resultaram em vários protestos, ocupações de escolas e cancelamento da audiência pública da região Sudeste, uma das cinco audiências programadas para contemplar cada uma das cinco regiões do país. A audiência da região Sudeste, que deveria ter ocorrido em São Paulo, em 08 de junho de 2018, foi cancelada após protestos de professores, alunos, sindicatos e movimentos em defesa da educação, que não aceitaram a forma impositiva com a qual o governo federal decidiu levar a cabo a elaboração do “novo ensino médio” e da BNCC.

Uma das respostas mais sensíveis à falta de democracia e da discordância técnica e pedagógica com a proposta da reforma do ensino médio e da BNCC do governo Temer foi a saída do sociólogo Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Comissão Bicameral do CNE, à qual competiu à análise da BNCC para o ensino médio<sup>8</sup>.

<sup>888</sup> Para maiores informações sobre as razões que levaram à renúncia do conselheiro Cesar Callegari da presidência da Comissão Bicameral da BNCC para o ensino médio, sugerimos a leitura de sua Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação, de 29 de junho de 2018: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>. Ver também: SEMIS, Laís. Reforma do ensino médio faz Callegari deixar presidência da Comissão da BNCC. *Nova escola* [on-line]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

No que concerne à Base, chama a atenção as referências ao “empreendedorismo”, que, além de reforçarem qualidades como liderança e inovação, sugerem a inserção do educando no universo do “emprego por conta própria”, estimulando a sua autorresponsabilização no mundo do trabalho, o que, conforme nossa análise, estimula o autoemprego, o autoempresariamento (Colbari, 2015), a *uberização* (Slee, 2016), dentre outras formas emergentes de relações sociais a partir das quais o trabalho assalariado e sob proteção jurídica é substituído por inovações laborais nutridas pelo individualismo, pela competição e pelo risco total assumido pelo trabalhador, em nome de “solidariedade” e de “harmonia social”, ambas duvidosas.

Na seção “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” da BNCC (2018), a *ideologia do empreendedorismo* (Colbari, 2007) aparece associada à qualificação para o trabalho, articulada com vários “valores” caros à constituição de uma ordem social em harmonia com a proposta de *currículo regionalizado*, calcado em “competências” e “habilidades” (Silva, 2007). Nesse sentido, fazem parte das finalidades do ensino médio:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018, p. 466).

Na seção “Currículos: BNCC e itinerários”, a BNCC (2018) traz a definição de empreendedorismo que fundamenta a relação entre o currículo e os chamados “itinerários formativos”, de modo que se destaca o acesso a determinados conteúdos que sirvam a uma perspectiva mercadológica instrumental, senão vejamos:

IV – Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 479).

Como pano de fundo da formação para o trabalho, em nome do empreendedorismo, não se encontra destacado o acesso a todos os conteúdos escolares pelos quais os jovens do ensino médio devem optar, considerando a limitação imposta pelos sistemas de ensino, que não são obrigados a oferecer os cinco itinerários previstos na lei n.º 13.415/2017.

Parece-nos que a *ideologia do empreendedorismo* se articula perfeitamente com os princípios da reforma do ensino médio de 2017, especialmente o de um currículo flexível, coadunando-se com o chamado moral e cívico para o “exercício da cidadania”.

Avançando ainda mais no seu *espírito ideológico empreendedor*, a BNCC mostra que o empreendedorismo valoriza a esfera individual, reforçando a sua presença em todas as classes sociais, e a sua relação com a “educação financeira” e com a “compreensão do sistema monetário”, deixando claro que, com o novo currículo do ensino médio, pretende-se formar sujeitos que se adequem ao uso das “novas tecnologias” e às transformações capitalistas, caso do trabalho intermitente, legalizado pela reforma trabalhista (lei n.º 13.467/2017), e da desconcentração dos locais de trabalho, mesmo que tal pretensão esteja expressa textualmente entre generalizações:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018, p. 568).

No que diz respeito às “novas tecnologias”, sua presença na BNCC do ensino médio está relacionada à qualificação para o trabalho, e, mais especialmente, à *ideologia do empreendedorismo*, que é a *lógica do capitalismo do momento*, a exemplo da economia criativa, criada na Inglaterra dos anos 1990, e de inúmeras formas de ocupação sob total risco e responsabilidade do/a trabalhador/a. Outro exemplo próprio dos dias atuais é o das novas ocupações na internet, como mostram Lima e Oliveira (2017), que realizaram uma análise dos trabalhadores da *indústria de informática* e do *trabalho digital*. Conforme Lima e Oliveira (2017), o trabalho no setor de Tecnologia da Informação (TI) é flexível em sua origem e intelectual por excelência, e é marcadamente desenvolvido por trabalhadores jovens, a maioria entre 18 e 29 anos. As formas de *trabalho digital* orientadas pelo “empreendedorismo” chegam a 40% da ocupação no setor, com o estímulo à abertura de empresa própria.

Assim, as categorias “juventudes”, “criatividade” e “inovação” se encontram com a flexibilidade de contratos de trabalho (ou com a inexistência deles), de horários e de jornada

de trabalho, nova configuração do capitalismo, do trabalho e dos trabalhadores/as que parece ter sido incorporada pela BNCC (2018).

## AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NA BNCC

Qual o lugar das ciências humanas e sociais nesse “currículo flexível”, perpassado pela *ideologia do empreendedorismo*? E, especialmente, a que serve uma *recontextualização oficial* (Bernstein, 1996; 1998; 2003; Forte; Ferreira, 2024) dos conhecimentos das ciências humanas e sociais em um cenário de desemprego e de múltiplas formas de trabalho autônomo e precário reservadas aos jovens egressos do ensino médio, estimulados ao *empreendedorismo individual*?

Pensando a partir dessas questões, extraímos um trecho da BNCC que revela a intencionalidade do uso de conceitos e categorias do elenco teórico das ciências humanas e sociais, incorporados ao currículo para contribuir com a formação do *neossujeito*, via empreendedorismo, assunto sobre o qual também refletimos em trabalho anterior a respeito da presença da antropologia na disciplina de sociologia no ensino médio (Forte; Mesquita; Forte, 2019).

Na “Competência específica 5” da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que tem como objetivo “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”, a BNCC traz como uma das habilidades a serem desenvolvidas:

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (Brasil, 2018, p. 577).

Com uma breve análise sobre as “habilidades” destacadas, confirmamos que as Ciências Humanas, articuladas às Ciências Sociais Aplicadas, têm uma especificidade em relação às outras áreas previstas na BNCC. Um de seus “desafios” é a compreensão das transformações sociais na “sociedade atual”, atendendo aos anseios da *ideologia do empreendedorismo*, para a qual os seres humanos importam em toda a sua heterogeneidade, o que torna viável a relação entre uma generalidade de termos e de valores morais, tais como: “(...) a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (Brasil, 2018, p. 577).

A partir do *Golpe de 2016*, com a reforma trabalhista e com a liberalização da terceirização, pode-se afirmar que os conteúdos da reforma do ensino médio e da BNCC

exprimem a inserção dos jovens da escola média no contexto de uma formação para a cidadania e de uma qualificação para o trabalho que efetivem o projeto socioeconômico que veio à tona com o governo Temer, qual seja: o de reforço do neoliberalismo frente aos direitos sociais.

Ao lado do fortalecimento do projeto neoliberal, que requer autorresponsabilização e Estado mínimo (para a maioria mais pobre), causando desproteção social, assistimos a um grande aumento do índice de desemprego, que no trimestre março/maio de 2019, ano de homologação da BNCC pelo MEC, chegou a 13 milhões de desempregados no país (IBGE, 2019)<sup>999</sup>. Além disso, emergem as “novas condições de ocupação”, cada vez mais precárias e instáveis, a exemplo da “diversificação das relações de trabalho” – com contratos flexíveis (ou sem contrato) – e do “trabalho intermitente”, permitido pela reforma trabalhista, apesar dos muitos embates jurídicos sobre a sua (in)constitucionalidade.

No caso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que também depende do Documento Curricular Referencial (DCR) de cada unidade da federação, vimos que a orientação normativa da BNCC fornece direções para que ela se constitua como a linha mestra da formação do sujeito neoliberal, via empreendedorismo. Entretanto, a depender dos agentes que atuam nos sistemas de ensino e dos agentes escolares, ela poderá subverter a ordem impositiva da ideologia do empreendedorismo, tornando-se um importante campo de disputa científica e político-pedagógica pela concepção de formação, pelas “competências” e “habilidades” a serem definidas e pelos componentes curriculares a serem elaborados. Trata-se também de uma disputa pela orientação do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo os “conhecimentos e práticas” a serem inseridos nos chamados “itinerários formativos”.

Considerando o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2013), além da sua dimensão normativa, são os agentes escolares, sobretudo os/as professores/as que atuam na *recontextualização pedagógica* (Bernstein, 1996; 1998; 2003; Forte; Ferreira, 2024), que podem se utilizar de estratégias de resistência na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, afim de viabilizar o trabalho com as ciências humanas (sociologia, filosofia, história e geografia) e com as ciências sociais aplicadas (economia, direito, dentre outras), orientando, científica e politicamente, os componentes curriculares para a democracia, os direitos humanos e a cidadania, uma vez que estão no centro da disputa pelo currículo na sua dimensão prática: na escola, e, ainda mais, na sala de aula.

---

<sup>999</sup> Os dados do IBGE mostram que no trimestre março/maio de 2019, o número de trabalhadores desalentados (pessoas que desistiram de buscar uma vaga no mercado de trabalho por acreditarem que não vão encontrar) aumentou, chegando a 4,9 milhões, recorde da série histórica. Já o número de trabalhadores por conta própria obteve o recorde da série histórica iniciada em 2012, chegando a 24 milhões no trimestre março/maio de 2019, ao passo que o número de trabalhadores sem carteira assinada tem subido de modo contínuo, chegando a 11, 4 milhões no mesmo trimestre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a orientação da produção normativa do currículo do “novo ensino médio”, em especial quando se trata de escolas públicas que atendem às classes populares, *a ideologia do empreendedorismo* tem sido o carro-chefe da formação do *sujeito neoliberal* (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016), razão pela qual nos interessa saber sobre a relação entre o “novo ensino médio”, o neoliberalismo e a produção normativa do currículo.

Certamente, pelas evidências científicas destacadas da análise dos documentos aqui abordados, considerando-se o contexto em que eles foram produzidos, identificamos o propósito de fabricação de um tipo de sujeito que encarna o responsável por si mesmo diante de circunstâncias que extrapolam os seus limites individuais.

Do ponto de vista típico-ideal, o *sujeito neoliberal* não se vê como um trabalhador, categoria ligada a uma classe social e a direitos advindos da luta coletiva, mas como um “empreendedor”, uma *empresa de si mesmo* (Foucault, 2008). Em suma, esse tipo de sujeito é formado em processos educacionais, escolares e não-escolares, sob a orientação do individualismo e da autorresponsabilização do indivíduo diante de circunstâncias sociais, políticas e históricas que marcam a sua vida, fenômeno integrante de uma *nova razão do mundo*, como nos mostram Dardot e Laval (2016), ao lançarem luzes sobre o neoliberalismo e a sua subjetivação.

Embalado pelo espírito neoliberal, o capital tem acelerado a sua reprodução com ataques brutais contra os direitos do trabalho e da proteção social de cidadãs e cidadãos, em vários países do mundo.

A análise da relação entre a produção normativa do currículo do “novo ensino médio” e *a ideologia do empreendedorismo* nos permite perceber que o neoliberalismo tem investido, há pelo menos duas décadas, na tomada da legislação educacional, da escola e do currículo como instrumentos para sua manutenção e expansão, a fim de produzir seres humanos que se enquadrem nas estruturas da sociedade neoliberal, disciplinados para o capital e adequados à perda de seus direitos.

É na reforma do ensino médio, e mais precisamente na BNCC (2018), que o espírito individualista e concorrencial se encontra com termos genéricos, sem fundamentação nenhuma, a exemplo de “liberdade”, “cooperação”, “autonomia”, “empreendedorismo”, “convivência democrática”, “solidariedade”, e com o proselitismo conservador de vencer na vida, causando grande prejuízo à formação científica, fundamental para uma sociedade democrática, justa e sem preconceitos.

Examinando a reforma de 2017, percebemos como o currículo do ensino médio tem se tornado um importante instrumento normativo para o fomento da *ideologia do empreendedorismo* no Brasil, com a apropriação de conteúdos das ciências humanas e sociais com a finalidade de formar sujeitos que reproduzam as estruturas da sociedade neoliberal.

Uma vez que nós estamos de acordo que o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2013), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mesmo sem a previsão geral de obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, história e geografia, tem potencial de, com seus/suas professores/as e demais agentes escolares, contribuir significativamente para uma formação pautada no conhecimento científico e na qualificação dos estudantes para a vida democrática, o que se faz com a busca do entendimento do mundo social, da relação entre ambiente e sociedade, do respeito às diferenças, da mitigação de desigualdades e da luta por direitos, jamais resignando-se a viver sem acesso a eles como se isso fosse algo natural. Por sinal, essa é uma tarefa muito especial da qual se ocupa a sociologia: estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais com os quais nos deparamos, buscando desenvolver o que chamamos de *imaginação sociológica*, para ultrapassar os preconceitos, e, finalmente, distinguir o ouro daquilo que apenas reluz.

Como contraponto, os estudos e pesquisas sobre essa *nova razão do mundo* poderão alimentar a resistência por uma escola e um currículo que estejam em consonância com a democracia, os direitos humanos e a cidadania, exigindo-se que o poder público e as classes proprietárias cumpram com as suas obrigações sociais, e que os cidadãos em seu conjunto, notadamente os mais pobres, tenham as condições básicas necessárias para viver com dignidade, o que não lhes têm sido garantido frente às desigualdades de classe, de gênero, de raça, dentre outras.

Diante dos ataques aos direitos e às instituições democráticas, o que foi brutalmente ampliado com a ascensão da extrema direita no Brasil (Mota; Forte, 2023), a esperança e a disposição para lutar são fundamentais para a defesa do direito à educação e a uma vida digna, afinal:

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (Bertolt Brecht).

“Só a luta muda a vida!”. Lutemos.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, J. O.; FORTE, J. P. S. Regulação da formação de professores para o ensino do Direito no Brasil: análise a partir de dois casos. **Revista Direito GV**, v. 17, n. 3, p. e2145, 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa – PEDEX/Caderno Dívida Externa, n. 6, 2. ed., nov./1994.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2018. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 jul. 2019.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *In: Cadernos de pesquisa*. n. 120, p.75-110, nov. 2003.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, I. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução Juliane Bianchi Leão, 2018.

CELLARD, A. **A análise documental**. *In: POUPART, J. et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316

COLBARI, A. L. A retórica do empreendedorismo e a formação para o trabalho na sociedade brasileira. **SINAIS**: revista eletrônica de Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição Especial de Lançamento, v.1, n.1, p. 75-111, 2007.

COLBARI, A. L. Educação e trabalho na retórica empresarial: a atualização do ethos fordista. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 553-572, Set./Dez. 2012

COLBARI, A. L. Do autoemprego ao microempreendedorismo individual: desafios conceituais e empíricos. **RIGS**: revista interdisciplinar de gestão social. v. 4, n. 1, p. 165-189, 2015.

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

FORTE, J. P. S.; FERREIRA, L. E. “Do saber sábio ao saber ensinável”: uma análise da transposição didática do conhecimento de ciências sociais para o ensino médio. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 1, n. 17, p. 45–67, 2024.

FORTE, J. P. S.; ANGELO, J. O. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e237253, 2022.

FORTE, V. L. MESQUITA; M. L.; FORTE, J. P. S. A presença da Antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio: uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum. *In: Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)*, 6, 2019, Florianópolis. **Anais[...]**, Florianópolis: Sociedade Brasileira de Sociologia; Síntese Eventos, 2019. p. 19-20.

FLICK, U. Utilização de documentos como dados. *In: FLICK, Uwe.* **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 230-237.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

JINKINGS, I. Apresentação: o golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. *In: JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. (Orgs.).* **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 11-14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua**: taxa de desocupação é de 12,3% e taxa de subutilização é

25,0% no trimestre encerrado em maio de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24908-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-25-0-no-trimestre-encerrado-em-maio-de-2019>. Acesso em: 01 jul. 2023.

KREIN, J. D. **A regulação de emprego em tempos de neoliberalismo**. São Paulo: LTr, 2013a.

KREIN, J. D. As formas de contratação: a flexibilidade. *In*: KREIN, D. *et al.* **Regulação do trabalho e instituições públicas**. São Paulo: Perseu Abramo, 2013b. 2v. v.1. p. 167-186.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, J.; OLIVEIRA, D. Trabalhadores digitais: as novas ocupações no trabalho informacional. **Sociedade e Estado**, v.32, n.1, pp. 115-143, 2017.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e educação. *In*: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. **Rumos da sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 35-46.

MOTA, F. A.; FORTE, J. P. S. A ascensão da extrema direita e os desafios ao estado democrático de direito no Brasil (2018-2022). **Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 259-287, 2023.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 11-22, 2001.

SILVA, I. F. L. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v.8, n.2, p. 403-427, jul/dez, 2007.

SLEE, T. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. Tradução de João Peres. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUTO MAIOR, J. L.; SOUTO SEVERO, VALDETE (Coord.). **Resistência**: aportes teóricos contra o retrocesso trabalhista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.