

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
(UENF)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA (PPGSP)**

MILENA MACIEL PEROVANO

**PROJETO DE VIDA E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO
MÉDIO**

Campos dos Goytacazes — RJ

2024

MILENA MACIEL PEROVANO

**PROJETO DE VIDA E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo André Avelar da Nóbrega

Campos dos Goytacazes — RJ

2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

P453

Perovano, Milena Maciel.

Projeto de vida e a subjetividade neoliberal no Novo Ensino Médio / Milena Maciel Perovano. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.

88 f.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2024.

Orientador: Ricardo André Avelar da Nóbrega.

1. Novo Ensino Médio. 2. Projeto de Vida. 3. subjetividade neoliberal. 4. privatização educacional. 5. neoliberalismo . I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320


PROJETO DE VIDA E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

MILENA MACIEL PEROVANO


Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

Aprovada em: 22/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RICARDO ANDRE AVELAR DA NOBREGA
Data: 14/05/2024 16:06:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo André Avelar da Nóbrega (Sociologia Política – UENF) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF


Documento assinado digitalmente
 FABRICIO BARBOSA MACIEL
Data: 26/04/2024 10:50:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabrício Barbosa Maciel (Sociologia Política – UENF) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Mariele Troiano

Assinado de forma digital por Mariele Troiano
Dados: 2024.04.20 11:02:44 -03'00'

Prof^a. Dr^a. Mariele Troiano (Ciências Sociais – UFF) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional – ESR

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL BRUM FERNANDES DA SILVEIRA
Data: 23/04/2024 13:07:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Raquel Brum Fernandes da Silveira (Ciências Sociais – UFF) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional – ESR

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o apoio e incentivo de algumas pessoas:

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política e a UENF, bem como a CAPES pelos incentivos que viabilizaram minha formação.

Agradeço ao Professor Dr. Ricardo Nóbrega, que além de orientador e professor, foi um parceiro durante minha trajetória formativa, muito além da escrita da dissertação.

À professora Dr^a. Mariele Troiano, que se fez presente durante toda a escrita do trabalho com as indicações de leitura, participações em congressos e parcerias. Ao professor Dr. Fabrício Maciel e suas contribuições a partir da leitura do trabalho. E à professora Dr^a. Raquel Brum, que me apresentou caminhos que me levaram a esta pesquisa.

À Estefani, que me fez considerar a tentativa do mestrado, foi minha colega de turma, e a melhor companheira nesse processo, agradeço as conversas de horas sobre nossas pesquisas e nossas compreensões sobre as diversas formas de ocupar o mundo.

À minha família que são os melhores amigos e apoiadores que a vida me deu. Eleomar, Regina, Edu, Vó Dezulina, Vô Norival e tia Leila.

À Stephany Rodrigues, que tanto me ouviu nos momentos de incertezas e esteve presente mesmo de longe. E ao Felipe Inki, amigo da faculdade, da pós e da vida.

Às amigas de longa data do grupo Larão que acompanharam esse e vários momentos da minha caminhada. De várias regiões do Brasil, se fazem presente com momentos sempre felizes e nostálgicos, muito obrigada, Julia, Tai, Barcelos, Fran, Andressa, Lane, Marcela, Lara, Van, Vivi e Julis.

Aos colegas de sala do mestrado e doutorado Luciana, Paulo, Anderson, Luis, Vitor, Lucas e Estefani.

Ao professor Tiago, que facilitou minha entrada na escola e aos profissionais do Colégio João Pessoa, lugar que fui acolhida durante o ano de 2023.

Resumo

PEROVANO, Milena Maciel. **Projeto de Vida e a subjetividade neoliberal no Novo Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) — Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro — UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019

A presente pesquisa aborda a implementação da reforma do ensino médio de 2017 no contexto da crescente influência das instituições e organizações privadas no setor educacional. A preocupação deste trabalho se deu em avaliar de que forma o Novo Ensino Médio é um produto das políticas neoliberais e como a subjetividade neoliberal se reflete nos materiais didáticos, na organização do currículo, na precarização do trabalho e nas formas de contratação do professor, bem como os efeitos para os estudantes. O objetivo geral consiste em refletir sobre a implementação do Novo Ensino Médio e sua articulação com políticas neoliberais. Os objetivos específicos são: compreender o processo de neoliberalização e privatização da educação pública; analisar como as mudanças afetam os professores e suas práticas profissionais; investigar as mudanças curriculares em uma escola específica. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias incluem observação participante, entrevistas e participação em aulas da disciplina Projeto de Vida em uma escola em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. As fontes secundárias consistem na revisão bibliográfica sobre neoliberalismo e políticas educacionais, além da análise documental das diretrizes da reforma do ensino médio. Observou-se como a noção de competências e a concentração das áreas do conhecimento contribuíram para a dispersão das disciplinas escolares e em um currículo superficial, com as disciplinas descaracterizadas individualmente, e seus conteúdos diluídos em itinerários formativos. Também foi possível notar de que forma o componente curricular Projeto de Vida, eixo central do Novo Ensino Médio, faz da escola um lugar possível para a propagação da narrativa criada pelo neoliberalismo, de que é possível regular o comportamento, as emoções, como chave para a superação das desigualdades sociais. O currículo escolar organizado e pensado por instituições privadas produzem a narrativa de que assim como uma empresa que gerencia suas metas, os alunos devem aprender a gerenciar suas características socioemocionais. Propaga-se o discurso da identidade resiliente do “colaborador”, “empreendedor”, “parceiro”, mas que está expresso na identidade profissional do “autogerente subordinado” (Abílio, 2023).

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; subjetividade neoliberal; privatização educacional; neoliberalismo;

Abstract

The present research manages the implementation of the 2017 high school education reform in the context of the growing influence of private institutions and organizations in the educational sector. This work is concerned with understanding how the "Novo Ensino Médio" is a product of neoliberal policies and how neoliberal subjectivity is reflected in instructional materials, curriculum organization, the precarization of teachers' work, as well as the effects on students. The general objective is to reflect on the implementation of the New High School reform and its connection to neoliberal policies. The specific objectives are to: understand the process of neoliberalization and privatization of public education; analyze how the changes affect teachers and their professional practices; investigate curricular changes in a specific school. It is a qualitative research based on primary and secondary sources. The primary sources include participant observation, interviews, and participation in "Life Project" classes at a school in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. The secondary sources consist of a literature review on neoliberalism and educational policies, as well as a documentary analysis of the guidelines for high school reform. It was observed how the notion of competencies and the concentration of knowledge areas contributed to the dispersion of school subjects and a superficial curriculum, with individual subjects losing their distinctive features, and their content diluted in formative itineraries. It was also noted how the curricular component "Life Project", a central axis of the New High School reform, makes the school a possible place for the propagation of the narrative created by neoliberalism, that it is possible to regulate behavior and emotions as a key to overcoming social inequalities. The school curriculum organized and designed by private institutions produces the narrative that, just like a company managing its goals, students must learn to manage their socioemotional characteristics. The discourse of the resilient identity of the "collaborator," "entrepreneur," "partner" is propagated, but it is expressed in the professional identity of the "self-managing subordinate" (Abílio, 2023).

Keywords: High School Reform; educational privatization; neoliberal subjectivity; Life Project.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Disciplinas escolares do colégio João Pessoa no ano de 2023

Tabela 2 — Matriz curricular do Novo Ensino Médio para o ensino regular

Tabela 3 — Proposta de Itinerário Formativo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD — Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

EC — Emenda Constitucional

FED — Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos

FIES — Fundo de Financiamento Estudantil

FMI — Fundo Monetário Internacional

JP — Colégio Estadual João Pessoa

LDB — Lei de Diretrizes e Bases

MEC — Ministério da Educação

NEM — Novo Ensino Médio

PEC — Proposta de Emenda Constitucional

PNLD — Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — A abordagem dos atributos socioemocionais pelo caderno do professor (SEEDUC - RJ)

Figura 2 — Frente da avaliação do terceiro bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

Figura 3 — Verso da avaliação do terceiro bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

Figura 4 — Frente da avaliação do quarto bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

Figura 5 — Verso da avaliação do quarto bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O QUE SE ENTENDE POR NEOLIBERALISMO?.....	17
1.2. Liberdade e indivíduo para a teoria neoliberal.....	19
1.3. A expansão global do neoliberalismo.....	21
1.4. A Racionalidade Neoliberal.....	26
1.5. Neoliberalismo no Brasil.....	28
1.6. Período pós redemocratização brasileiro.....	32
1.7. Neoliberalismo e neodesenvolvimentismo nos governos PT.....	35
1.8. Uma ponte para o futuro: Neoliberalismo no Governo Temer.....	38
1.8.1. Um ajuste justo: a situação da educação.....	40
1.9. Bolsonaro: rupturas e continuidades.....	42
2. NOVO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A IMPLEMENTAÇÃO E O CONTEÚDO DAS REFORMAS.....	43
2.1. Como a educação se torna mercadoria?.....	49
2.3. Precarização do trabalho docente.....	53
2.4. Projeto de Vida.....	56
3. O CASO DO COLÉGIO JOÃO PESSOA	62
3.1. O Colégio Estadual João Pessoa e a implementação do Novo Ensino Médio.....	63
3.2. #MeuFuturo: habilidades socioemocionais e a racionalidade neoliberal.....	70
3.3. Projeto de Vida na sala de aula.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXO.....	85

INTRODUÇÃO

A preocupação deste trabalho se deu em avaliar de que forma a reforma do ensino médio é um produto das políticas neoliberais, e como a narrativa propagada pela ideologia neoliberal se reflete nos materiais didáticos, na organização do currículo, na precarização do trabalho e nas formas de contratação do professor, bem como os efeitos para os estudantes.

As organizações privadas têm ganhado cada vez mais destaque e autonomia para interferir em vários setores do campo educativo, guiando as políticas públicas educacionais e privatizando a educação pública mesmo sem que isso fique explícito. Privatizando, também, a própria concepção de educação, da sua utilidade, mesmo o Estado ainda sendo o maior responsável pelas matrículas e acesso à escola.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a implementação da reforma do ensino médio de 2017, buscando compreender como ela se articula com políticas neoliberais. Os objetivos específicos são: compreender o processo de neoliberalização e privatização da educação pública; entender como as mudanças da reforma do EM afetam os professores e suas práticas profissionais; analisar as mudanças curriculares em uma escola específica.

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo e baseada em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias foram obtidas por meio da observação participante, de entrevistas e da participação nas aulas da disciplina Projeto de Vida nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual João Pessoa, localizado no norte do estado do Rio de Janeiro, durante os meses de abril a dezembro de 2023.

As fontes secundárias consistiram na revisão bibliográfica dos temas neoliberalismo e políticas públicas educacionais; e na análise documental das diretrizes que estabeleceram a reforma do ensino médio de 2017, a saber: Um Ajuste Justo (Banco Mundial, 2017), Uma Ponte Para o Futuro (PMDB, 2015). Além destes, da BNCC (Brasil, 2018) e as diretrizes da implementação da reforma do governo do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2023);

A reforma do Ensino Médio altera o currículo com a proposta de torná-lo mais flexível e tem a finalidade de estreitar os laços com o universo do trabalho (Brasil, 2023). Além disso, a reforma segue o que foi proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que agrupou as disciplinas em áreas do conhecimento e flexibilizou a presença das disciplinas no currículo escolar.

É possível compreender o fenômeno neoliberal a partir de diferentes perspectivas. Existem pesquisadores que privilegiam o debate econômico, como David Harvey (2008), que define neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas, em que a estrutura

institucional deve garantir direitos à propriedade privada, livres mercados e comércio, enquanto as práticas individuais seriam guiadas pela busca da liberdade.

E Foucault (2008), que observa a criação e o desenvolvimento de uma racionalidade neoliberal governamental, que vai além do alcance econômico, e atua até mesmo no processo de formação de subjetividade humana.

As duas perspectivas nos fornecem análises que compreendem o fenômeno neoliberal, seus reflexos e como ele se expandiu de forma rápida em boa parte do mundo a partir dos anos de 1970, momento em que as práticas político-econômicas neoliberais tiveram forte apoio financeiro e político em países como os Estados Unidos da América, Alemanha e Grã-Bretanha, assim, o neoliberalismo se consolidou como uma nova doutrina econômica de regulação de políticas públicas (Harvey, 2008).

O Novo Ensino Médio foi elaborado em um contexto de retomada das forças neoliberais no campo político com o golpe de 2016. O governo neodesenvolvimentista de Dilma Rousseff resultou em uma crise política provocada pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo, que pretendia iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil e foi o único campo que adquiriu condições de ocupar o poder governamental com o golpe (Saad-Filho; Boito Jr., 2016 apud Boito Jr., 2016). A sucessão dos governos petistas foi, então, interrompida por um golpe de Estado que representou a vitória do capital internacional e de parte da burguesia brasileira, a fração da burguesia ligada ao agronegócio e ao setor exportador primário. O golpe representou uma tentativa de restaurar a neoliberalização iniciada na década de 1990 e de promover a hegemonia do capital internacional e dos setores da burguesia brasileira associados a ele (Boito Jr., 2016).

No caso do Brasil, o Estado é responsável por 80% das matrículas na educação básica (INEP, 2022). No entanto, as organizações, instituições e empresas privadas notaram que, além do ensino superior, o ensino básico pode se tornar muito lucrativo devido aos altos valores investidos. A partir disso, quais os resultados das privatizações dos bens e serviços públicos?

António Nóvoa (2017) nota como os processos de privatização da educação não tentam mais consolidar escolas privadas como alternativa às públicas, mas, de conduzir uma salvação que corrija todos os erros da dimensão pública da educação. Por isso, acredita que todas as instituições e práticas devem ser repensadas.

Nóvoa, assim como Tardif, (2017; 2000) acredita que existe uma crise quanto à profissionalização que degrada as condições de vida e de trabalho, e que pode ser verificada através de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Neste

sentido, pensar sobre a prática profissional de professores é um importante mecanismo de defesa da sua própria classe.

Desde sua elaboração teórica, a ideologia neoliberal busca destruir de forma conceitual, normativa e prática, a concepção de sociedade enquanto um local de justiça e do bem comum. Com isso, é capaz de gerar uma cultura antidemocrática, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal (Brown, 2019). Esta ideologia político-econômica vem direcionando as políticas públicas, por isso, defender a educação pública se torna necessário para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, com cidadãos participativos e preocupados com a vida social.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo, discute-se como o neoliberalismo se tornou um sistema político e ideológico que busca criar uma racionalidade neoliberal. Observa-se as influências das economias e dos organismos internacionais no direcionamento das políticas públicas em boa parte dos países da América Latina. A partir do caso brasileiro, debate-se as bases que possibilitaram o desenvolvimento neoliberal e dos setores beneficiados por essa narrativa.

Quanto às políticas públicas educacionais, nota-se como ao longo dos últimos 30 anos, apesar do viés político de cada governo, o neoliberalismo vem se desenvolvendo e criando uma narrativa que busca justificar a individualização de aspectos coletivos e do privado em decorrência do público.

No segundo capítulo é possível observar como as organizações e instituições privadas tomam o controle do público e se desenvolvem em todo o setor educativo: na elaboração dos materiais didáticos, nas disputas que envolvem o currículo, seja através de uma Base Nacional Comum Curricular, seja através dos currículos estaduais. E da produção de uma narrativa que se renova para criar uma racionalidade neoliberal. Como maior exemplo disso, observamos o caso do componente curricular Projeto de Vida e como foi arquitetado para difundir a narrativa neoliberal. Observou-se, ainda, como a nova organização curricular e os itinerários formativos ajudaram a flexibilizar o currículo, causando impactos na carreira de professores e nas perdas curriculares para os alunos.

No terceiro capítulo observamos o caso do Colégio Estadual João Pessoa para compreender os sentidos das alterações curriculares para a comunidade escolar, através do trabalho da observação participante, de entrevistas e da participação nas aulas da disciplina Projeto de Vida. Observou-se como a noção de competências e a concentração das áreas do conhecimento contribuíram para a dispersão das disciplinas escolares e em um currículo superficial, com as disciplinas descaracterizadas individualmente, e seus conteúdos diluídos em

itinerários formativos. Também foi possível notar de que forma o componente curricular Projeto de Vida, eixo central do Novo Ensino Médio, faz da escola um lugar possível para a propagação da narrativa criada pelo neoliberalismo, de que é possível regular o comportamento, as emoções, como chave para a superação das desigualdades sociais. O currículo escolar organizado e pensado por instituições privadas produzem a narrativa de que assim como uma empresa que gerencia suas metas, os alunos devem aprender a gerenciar suas características socioemocionais. Propaga-se o discurso da identidade resiliente do “colaborador”, “empreendedor”, “parceiro”, mas que está expresso na identidade profissional do “autogerente subordinado” (Abílio, 2023).

1. O que se entende por neoliberalismo?

Um dos objetivos específicos deste trabalho é analisar os impactos e as influências do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais brasileiras. A partir disso, torna-se importante delimitar os sentidos do que é o neoliberalismo, bem como compreender sua relação com o Estado, seus reflexos na política, na sociabilidade e na própria subjetividade humana.

Segundo Wendy Brown (2019), o neoliberalismo não tem uma definição estabelecida, suas características constitutivas são debatidas a partir da literatura acadêmica, seja por uma abordagem neomarxista, que privilegia o debate político econômico e compreende o neoliberalismo como um ataque oportunista capitalista, seja por autores como Foucault, que observam a criação e o desenvolvimento de uma racionalidade neoliberal governamental, que vai além do alcance econômico, e atua até mesmo no processo de formação de subjetividade humana.

Wendy Brown (2019) destaca a importância das duas perspectivas como necessárias para a compreensão do que é o neoliberalismo, bem como seus reflexos em toda a vida social. Ao longo deste trabalho, autores como David Harvey (2008), Boltanski e Chiapello (2009) Milton Santos (2001), Florestan Fernandes (1975; 2006) foram utilizados para compreender como o neoliberalismo se espalhou pelo mundo e sobre a relação entre o modo de produção capitalista e a ideologia neoliberal. Laval e Dardot (2017; 2021) nos fornece ferramentas para pensar sobre os impactos do neoliberalismo na subjetividade e em toda a vida social.

O geógrafo David Harvey (2008), no livro *O Neoliberalismo: histórias e implicações*, tem a proposta de compreender a história político-econômica da origem da neoliberalização e de como ela proliferou no cenário mundial. O autor parte da seguinte compreensão sobre o que é o neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p 12).

Para o autor, o neoliberalismo é, antes de tudo, uma teoria das práticas político-econômicas, em que a estrutura institucional deve garantir direitos à propriedade privada, livres mercados e comércio, enquanto as práticas individuais seriam guiadas pela busca da liberdade. Quanto ao papel do Estado, suas ações devem ser minimizadas, no sentido de que a sociedade seria capaz de se autorregular e preservar a estrutura institucional.

A ação do Estado se limita a garantir a integridade do dinheiro, estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e das leis para garantir direitos de propriedade individuais e para

assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Segundo a teoria neoliberal, o Estado não possui informações para entender as movimentações do mercado, por isso, grupos de interesse vão intervir nas ações do Estado em seu próprio benefício (Harvey, 2008).

Compreender que a troca de mercado é auto reguladora e se sustenta sozinha, somados a ideia de que este movimento deve guiar a ação humana, faz o neoliberalismo enfatizar a significação das relações contratuais no mercado. É como se fosse possível buscar o bem-estar social e todas as ações humanas a partir do domínio do mercado (Harvey, 2008).

Pierre Dardot e Christian Laval (2017) compreendem neoliberalismo não apenas como uma ideologia ou um tipo de política econômica, mas uma racionalidade política, que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida. Dessa forma, o neoliberalismo atua no processo da formação da subjetividade humana e se constitui como uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a ação dos governantes e a conduta dos governados.

A partir de uma abordagem foucaultiana, os autores compreendem que a racionalidade política está associada à governamentalidade e à forma que é empregada através da administração do Estado. Aqui, o governo é visto como uma atividade, não como uma instituição que busca conduzir a conduta de outras pessoas. Sendo assim, os autores definem neoliberalismo da seguinte forma: “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2019, p.15).

Foucault (2008) busca observar as características do liberalismo alemão e do americano, o que têm em comum, mas principalmente a forma pela qual se diferem. O liberalismo alemão se desenvolve em um contexto pós-guerra, de nazismo, da economia dirigista e planificada do período de 1914-1918 e da mobilização geral dos recursos e dos homens, se opondo às políticas intervencionistas keynesianas, que ignoravam os mecanismos de mercado, que é visto pelo liberalismo como a única coisa capaz de regular a sociedade.

O neoliberalismo americano também se desenvolveu em decorrência do contexto mundial que testemunhava a guerra e todas as intervenções estatais dela decorrentes, como a política do New Deal e os programas econômicos e sociais. No pós-guerra, orientou-se pelo receio das administrações democratas: criticou-se o intervencionismo econômico, a inflação dos aparatos governamentais e a burocracia (Foucault, 2008).

No entanto, uma das diferenças entre o neoliberalismo americano do alemão é que, enquanto a economia social de mercado da Alemanha considerou a regulação dos preços pelo mercado, por meio de uma política interna e vigilante, inclusive através de auxílios aos

desempregados, etc., o neoliberalismo americano procura, em vez disso, ampliar a racionalidade do mercado a diversos campos para além do econômico, como no caso da família, da natalidade, da política penal (Foucault, 2008).

A justificativa utilizada para fundamentar as bases do neoliberalismo foi a de as pessoas que tinham acabado de atravessar uma crise econômica e social muito grave. Com o liberalismo e toda a preocupação pela questão da liberdade humana, o neoliberalismo se desenvolve mais do que como uma teoria, mas como uma ideologia ou como uma maneira da sociedade se representar, tornando-se uma prática. Sendo a prática uma maneira de fazer, orientada para objetivos muito bem definidos que é regulamentada para que continue existindo (Foucault, 2008).

O neoliberalismo e seu modelo econômico se expandiu de forma rápida em boa parte do mundo a partir dos anos de 1970, impulsionado por um movimento de caráter hegemônico. Ao longo deste trabalho, a perspectiva econômica de crítica ao modelo neoliberal e as leituras sobre os impactos do neoliberalismo em todos os campos da vida social, principalmente quanto às políticas públicas, nos ajudarão a compreender de que forma este modelo econômico se expande e atravessa as estruturas políticas, econômicas e sociais.

1.2. Liberdade e indivíduo para a teoria neoliberal

A elaboração da teoria neoliberal se deu a partir de um grupo denominado Mont Pelerin Society, reunido a partir de 1947. O principal nome é Friedrich Hayek, mas Friedman e outros economistas, filósofos e políticos compunham o grupo. Sua principal preocupação era pensar na preservação da liberdade, por isso, se descreveram liberais. Porém, ao unir a questão da liberdade aos princípios de livre mercado da economia clássica da segunda metade do século XIX, tornam-se neoliberais. A ideia era substituir desde a tradição marxista a Ricardo e Adam Smith, sendo contrários às teorias do Estado intervencionista (Harvey, 2008).

Para compreender a transição do Estado absolutista para o que é considerado liberalismo, é possível observar o que David Held (1987) analisa no livro *Modelos de Democracia*. O autor observa modelos centrais de democracia e oferece uma narrativa crítica sobre as sucessivas ideias democráticas. A começar por Atenas, Held observa como algumas categorias como Estado, participação política, a ideia de liberdade etc. são construídas e se desenvolvem.

A vida política de Atenas no século X A.C., apresenta um modelo de democracia que inspirou o pensamento político moderno a partir dos seus ideais políticos: igualdade entre os cidadãos, liberdade, respeito pela lei ou pela justiça. Embora as ideias de liberdade e justiça

estivessem ligadas, o Estado abarcava apenas uma pequena parcela da população: os cidadãos, isto é, filhos de pais atenienses, ser do sexo masculino e maior de vinte e um anos.

Já na Idade Média, a partir da influência do cristianismo na vida política, Held (1987) nota como este período não produziu extensas reflexões sobre a política, bem como sobre concepções de democracia. No entanto, no período feudal, algumas bases para o Estado Nacional Moderno foram consolidadas: o rei havia de respeitar os direitos adquiridos pelos barões; conselhos compostos por barões e tenentes-chefes para a imposição de tributos; o direito a ação dos barões contra o rei caso este desrespeitasse as leis; eleição pelos barões, dentre outras. Diante disso, é construído o Estado nacional na era da Idade Moderna, período de transição entre o feudalismo e o capitalismo (Held, 1987).

A Reforma Protestante ajudou a gerar novas formas de pensamento sobre o Estado, pensando em questões como obrigação política e obediência e na posição da Igreja Católica. Com Lutero e Calvino começou-se a pensar em uma nova concepção da pessoa como indivíduo. A partir da leitura de Maquiavel, que analisa a teoria política do mundo antigo e a nova ordem que estava surgindo na Europa, de Hobbes, que marca a transição entre o Estado absolutista e a organização do liberalismo, de Locke, que assinala o início da tradição constitucionalista liberal, torna-se possível compreender a transição para o liberalismo (Held, 1987).

A definição de liberalismo trabalhada por Held (1987) é usada para indicar a tentativa de defender os valores de liberdade de escolha, razão e tolerância diante da tirania e do sistema absolutista. Diante disso, o liberalismo buscou restringir os poderes do Estado e definir uma esfera unicamente privada, independente da ação do Estado.

Este momento marca o início da preocupação moderna com a necessidade de estabelecer a liberdade do indivíduo e de legitimar o poder do Estado a fim de garantir ordem social e política. A percepção dos contratualistas quanto a necessidade de um contrato social que apazigue de alguma forma os conflitos de interesse entre os indivíduos e proteja a propriedade, culmina na percepção de que os indivíduos abrem mão de seus direitos ao transferi-los para uma autoridade, de forma legítima (Held, 1987).

Wendy Brown (2021) formula algumas generalizações quanto a compreensão do que é liberdade para os pensadores neoliberais: além da submissão da liberdade aos significados do mercado e do afastamento da política e da democracia, a liberdade se equipara apenas à busca de fins privados, evitando a esfera pública e coletiva. Nesse sentido, seu significado político é negativo. Para Friedman, por exemplo, todo ato político, regra ou mandato é uma subtração da liberdade individual. Para ele, até mesmo a democracia direta compromete a liberdade, uma vez que impõe a vontade da maioria à minoria. Para Hayek, "o mercado e a moral, juntos, são

o fundamento da liberdade, da ordem e da civilização", por isso, é contrário a qualquer tipo de política, planejamento e justiça sociais deliberados ou administrados pelo Estado (Brown, 2019A, p. 23).

Com a valorização neoliberal do indivíduo em detrimento do social ou da sociedade, perde-se o local em que somos mais do que indivíduos ou famílias, mais do que produtores, consumidores e investidores econômicos. O neoliberalismo busca destruir de forma conceitual, normativa e prática, a concepção de sociedade enquanto um local de justiça e do bem comum, desde sua elaboração teórica. Com isso, é capaz de gerar uma cultura antidemocrática, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal (Brown, 2019).

As concepções de liberdade, de indivíduo, família, etc. tomadas pelo neoliberalismo fazem parte de um aparato conceitual que se incorpora ao senso comum, de forma a fazer parte de cada aspecto da vida social. A ideia de liberdade e de dignidade humana avançam ao lado do que se compreende por civilização (Harvey, 2008).

O contexto do desenvolvimento de todo o arcabouço neoliberal se deu em um momento de medo do fascismo, do comunismo, e das formas de intervenção do Estado, que poderiam substituir a liberdade individual (Harvey, 2008). Nesse sentido, vislumbra-se a partir do neoliberalismo, uma defesa em relação às ameaças capitalistas e como solução para contornar as mazelas do capitalismo. No entanto, o sistema econômico, político, e ideológico neoliberal, desde seu nascimento, constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal, e tem, cada vez mais, aprofundado as desigualdades sociais.

1.3. A expansão global do neoliberalismo

David Harvey (2008) nota que as práticas e o pensamento político econômico neoliberal se espalharam de modo abrangente no cenário mundial a partir dos anos de 1970. A partir de privatizações e da retirada do Estado de áreas de bem-estar social, é possível notar diferentes perspectivas neoliberais como orientadoras de diversos campos sociais. Isto é, desde as formas tradicionais de soberania do Estado, mas também quanto à divisão social do trabalho, as relações sociais, a promoção do bem-estar social, as combinações de tecnologias, os modos de vida e de pensamento, as atividades reprodutivas, as formas de ligação à terra.

O que Harvey (2008) por vezes chama de 'neoliberalização do mundo' me fez pensar nas diferentes formas que o neoliberalismo atravessa diferentes países do Sul ou do Norte global. Ao longo da obra do autor será possível notar como o neoliberalismo se expande por todo o globo, ao lado do que se entende por globalização, porém, de forma desigual. Países

como EUA e algumas potências europeias impõem esse sistema político, econômico e ideológico de forma coercitiva ao Brasil e outros países do sul global.

O neoliberalismo surge como uma alternativa à social democracia de Keynes e das políticas keynesianas, que vinham sendo implantadas para suavizar os ciclos de negócio, assegurar um nível de emprego razoável, padrões de salário e intervenções estatais na política industrial, construindo sistemas de bem-estar social na saúde, na educação (Harvey, 2008). Harvey categoriza isto como liberalismo embutido, que começa a ruir nos anos de 1960 a partir de uma crise de acumulação, desemprego, inflação que as políticas keynesianas não conseguiriam mais contornar (Harvey, 2008).

A esquerda, através dos partidos socialistas e comunistas da Europa, buscou aprofundar o controle e a regulação estatal. Agiu através de medidas de austeridade, políticas de renda, e controle de salários e preços. E chegou a reunir apoio popular e estar perto do poder. Mesmo nos EUA, o congresso controlado pelos democratas lançou uma ampla onda de reformas regulatórias no começo da década de 1970. Porém, a esquerda não conseguiu ir muito além das soluções socialdemocratas e corporativistas tradicionais, que não se mostravam compatíveis com os requisitos da regulação do capital (Harvey, 2008). Ainda segundo Harvey (2008), a direita, por sua vez, conseguiu unir as aspirações daqueles que buscavam restabelecer as liberdades de mercado e, a partir da metade da década de 1970, a agenda, as pautas e os propósitos desse grupo se destacaram.

O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo e as diferenças entre cada Estado e cada formação social são, para David Harvey (2008), fruto do caráter não elaborado da teoria neoliberal. Porém, o autor interpreta o movimento de neoliberalização não apenas como um projeto de reorganizar o capitalismo internacional, mas, mais do que isso, como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas.

O grupo Mont Pelerin obteve forte apoio financeiro e político e, em países como Estados Unidos e na Grã-Bretanha, eram financiados por bancos de ideias. A influência acadêmica neoliberal também cresceu nesse momento, principalmente a partir de Friedman na Universidade de Chicago. Assim, nos dois países citados, o neoliberalismo se consolidou como uma nova doutrina econômica de regulação de políticas públicas (Harvey, 2008).

Em 1979, Margaret Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a promessa de reformar a economia. Thatcher estava determinada em acabar com as instituições e práticas políticas do Estado social democrata, com isso, desfez os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizou empresas públicas, reduziu impostos, promoveu a iniciativa de empreendedores, e,

dentre outras ações, induziu um forte fluxo de investimentos externos (Harvey, 2008). No campo ideológico, Thatcher assumiu que a economia é o melhor método de se transformar o espírito, a primeira ministra defendeu a individualidade e a família, e defendia que todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares (Harvey, 2008).

No mesmo ano, o presidente do banco central dos EUA (FED) promove uma mudança monetária no país que se afasta do antigo compromisso com o New Deal, que era a expressão de políticas fiscais e monetárias keynesianas. No lugar, medidas destinadas a conter a inflação, sem pensar em empregabilidade. Em 1981, a taxa nominal de juros aumentou de forma que se iniciaria uma recessão profunda, que levou ao esvaziamento das fábricas, destruiu os sindicatos dos EUA e levou países devedores à beira da falência, dando início a era dos ajustes estruturais (Harvey, 2008).

Ainda em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos EUA e se alinhou às políticas fiscais e monetárias impostas pelo FMI. O presidente ofereceu apoio político necessário por meio de mais desregulação, desde setores como telecomunicação, até o próprio sistema financeiro. Além disso, impôs cortes de impostos e orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional (Harvey, 2008). Assim, o mercado estava livre para que os interesses corporativos tomassem conta.

Muitas das características e fundamentos neoliberais que notamos hoje, começam a se desenvolver neste contexto de expansão de atores neoliberais:

O capital financeiro buscou crescentemente, no exterior, taxas de retorno mais elevadas. A desindustrialização doméstica e a tendência a levar a produção para o exterior tornaram-se muito mais comuns. O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista. Os impostos corporativos sofreram uma dramática redução e a faixa mais alta passou de 70% a 28%, naquilo que foi denominado "a maior redução de impostos da história". E teve início assim a abissal mudança para uma desigualdade social cada vez maior e a restauração do poder econômico da classe alta (Harvey, 2008, p. 35)

Ainda em 1970, os Estados Unidos, para fugir de uma crise, resolveram buscar no exterior, principalmente nos governos em desenvolvimento e desesperados por recursos, taxas mais altas de retorno financeiro mediante empréstimos concedidos pelos bancos de Nova York. Por sua vez, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar, com taxas vantajosas para os banqueiros norte-americanos. Contra as tradições imperiais europeias, os EUA se desenvolviam cada vez mais como uma, ocupando o lugar das conquistas coloniais do século XIX, e desenvolvendo, no século XX, um sistema de colonialismo sem colônias (Harvey, 2008).

Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009), sociólogo e socióloga franceses, no livro *O novo espírito do capitalismo*, analisam o modus operandi do capitalismo no mesmo período em que Harvey (2008) detalha a expansão neoliberal. Os autores notam um contexto de uma degradação da situação econômica e social de um número crescente de pessoas e um capitalismo em plena expansão e profundamente transformado.

Boltanski e Chiapello (2009) são contrários ao argumento utilizado de que o capitalismo estaria passando por uma crise a partir dos anos 1970. Mesmo que o crescimento tenha se mantido desacelerado, os rendimentos do capital se elevaram e desenvolveram um capitalismo florescente. O que ocorreu foi que o modo de produção capitalista e as formas de acumulação foram alteradas com a desregulamentação dos mercados financeiros e a criação de novos produtos financeiros, que multiplicaram as possibilidades de lucros puramente especulativos, por meio dos quais o capital cresce sem passar por um investimento em atividades produtivas. Portanto, a rentabilidade do capital deixa de ser maior na indústria e passa a ser em aplicações financeiras.

A reestruturação do capitalismo se deu em torno dos mercados financeiros e do movimento de fusão-aquisição das empresas multinacionais, que não foram afetadas pela desaceleração da economia mundial e passavam por um contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial (Boltanski; Chiapello, 2009).

O capitalismo mundial, entendido como a possibilidade de fazer o capital frutificar por meio do investimento ou da aplicação econômica, portanto, vai muito bem. Quanto às sociedades - para retomar a separação entre o social e o econômico, com a qual vivemos há mais de um século -, não vão nada bem. (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 23).

Como vimos anteriormente no contexto norte americano, os sindicatos estavam sendo desestruturados e, além disso, a reestruturação do capital foi acompanhada por incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho. Boltanski e Chiapello (2009) observam como, no caso da França, o empobrecimento da população em idade ativa, o crescimento regular do número de desempregados, somados à precariedade do trabalho e ao crescimento de benefícios restritos à uma parcela da população ocasionaram um sentimento de insegurança, no qual as pessoas se veem sob constante ameaça.

O capitalismo e o neoliberalismo são capazes de fazer o capital frutificar desenvolvendo, porém, a capacidade de cooptar ou destruir os dispositivos de proteção frutos de um século de luta social. O empobrecimento da população, o aumento regular do número de desempregados, a precariedade do trabalho, concomitantemente ao crescimento dos lucros de

uma pequena parcela da população, serviu para aumentar as desigualdades na distribuição de renda de boa parte do mundo (Boltanski; Chiapello, 2009).

O movimento hegemônico norte-americano se desenvolve na medida em que, com o fornecimento de recursos financeiros a governos estrangeiros, obrigam os países a se manterem abertos às operações do capital norte-americano e, se necessário, promoveriam os interesses dos Estados Unidos tanto no país como na região. Assim, desenvolveram alianças com repressivas ditaduras militares e regimes autoritários, como no caso da ditadura militar brasileira e de outros países latino americanos (Harvey, 2008).

Os Estados Unidos impulsionam, de cima para baixo, e para o resto do mundo em desenvolvimento, o modelo neoliberal a partir do momento que passou a fornecer recursos financeiros a governos estrangeiros. Como vimos com Boltanski e Chiapello (2009), os novos mercados financeiros, que agora ocupam o lugar dos investimentos diretos para exploração de recursos ou para mercados específicos, como o de automóveis, resultaram em países endividados e sem capacidade de pagar suas dívidas.

Um aspecto importante sobre a crescente neoliberalização do mundo reside nas consequências das dívidas de determinados governos para com os EUA. Segundo Harvey (2008), Reagan passou a exigir, no lugar do recebimento dos empréstimos, reformas neoliberais, e este procedimento se tornou um padrão. O FMI e o Banco Mundial se tornam, então, centros de propagação e implantação do fundamentalismo do livre mercado e da doutrina neoliberal através do seguinte padrão: “[...] em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o ‘ajuste estrutural’”. A passagem do liberalismo para o neoliberalismo, para Harvey (2008), está neste movimento. (Harvey, 2008, p. 38).

No liberalismo, ao emprestar dinheiro, assumia-se os riscos de se fazer um investimento e de ter ou não o retorno esperado, com o modelo neoliberal, os governos devedores são forçados pelo Estado e por forças internacionais a assumir o pagamento da dívida, não importando como isso recairá para a vida e o bem-estar da população local.

As novas dinâmicas no mundo financeiro, tendo como exemplo empresas que durante a década de 1980 tiveram prejuízos na produção, porém, compensadas por ganhos de operações financeiras (desde operações de crédito e seguros à especulação em moedas voláteis e mercados futuros) demarcam uma mudança de poder para o mundo das finanças. Com a expansão do modelo neoliberal, o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, do aparato do Estado, e da própria vida cotidiana é estabelecido (Harvey, 2008).

Os reflexos da vida social gerados pela expansão neoliberal e pela globalização são criticamente analisados por Milton Santos (2001), que demarca diversas contradições desde a origem da doutrina neoliberal até seus resultados. Para ele, a globalização é apresentada como uma fábula por diversos motivos, dentre estes, a promessa que o mercado global seja capaz de homogeneizar o planeta, quando, na verdade, aprofunda as diferenças locais e faz uso de técnicas hegemônicas a seu serviço. E por buscar um Estado mínimo, mas ter seu Estado fortalecido para atender aos interesses financeiros e internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações afetadas pelo próprio modelo neoliberal e capitalista.

Na esfera da sociabilidade levantam-se utilitarismos, a exacerbação do consumo, do abandono da solidariedade, com a valorização da ética individualista e da competitividade. Milton Santos descreve os reflexos da globalização como a instalação de um sistema da perversidade, que consagra o fim da ética e da política (Santos, 2001).

O neoliberalismo se desenvolve em todos os aspectos da vida cotidiana quando todos os campos são atravessados pelo domínio das finanças. Com a concepção do social como algo negativo, em detrimento da valorização do indivíduo e da família, deixa-se de pensar em questões como o bem comum. Na vida cotidiana, isso pode ser observado no movimento meritocrata de culpabilização de pessoas pelo fracasso, quando, na verdade, notamos como a expansão neoliberal flexibilizou leis trabalhistas, aumentou o desemprego, aprofundou desigualdades sociais, mesmo que tenha tido bons resultados para uma pequena parcela da população global.

1.4. A Racionalidade Neoliberal

No tópico anterior foi possível compreender a perspectiva econômica em que as ideias neoliberais surgiram e foram incorporadas à vida social, também seus principais atores como Thatcher e Reagan, que demarcam o rompimento das políticas da social-democracia e os novos moldes das políticas. Dardot e Laval (2017) apontam que mais do que isso, as políticas neoliberais passaram a alterar, também, o modo de exercício do poder governamental, de modo que se revela uma subordinação a um tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo.

É possível compreender como uma estratégia neoliberal, todo o “conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (Dardot; Laval, 2017, p. 189). Isto é, o neoliberalismo estabelece uma

nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar políticas e comportamentos a partir da norma mundial da concorrência.

As reformas consequentes das negociações de pagamentos da dívida externa, como no caso dos países da América Latina, somadas a duplicação das taxas de juros, nos Estados Unidos, em 1979 demarcam um certo tipo de poder dos credores sobre os devedores, exigindo uma remuneração real mais elevada e impondo condições políticas e sociais desfavoráveis (Dardot; Laval, 2017).

O Consenso de Washington, em 1989, se estabeleceu na comunidade financeira internacional como um conjunto de recomendações que todos os países deveriam seguir para conseguir empréstimos e auxílios (Dardot; Laval, 2017). O Brasil e outros países da América Latina se tornam dependentes do crédito do Banco Mundial e do apoio do FMI, e encontram-se imersos na nova lógica global, que tinha como objetivo impor o quadro político do Estado concorrencial, isto é, fazer da concorrência a lei das economias nacionais e internacionais.

A corrida à exportação, à conquista de mercados estrangeiros e à captação de poupança criou um contexto de concorrência exacerbada que levou a uma “reforma” permanente dos sistemas institucionais e sociais, apresentada à população como uma necessidade vital. As políticas econômicas e sociais integraram essa “adaptação” à globalização como dimensão principal, tentando aumentar a capacidade de reação das empresas, diminuir a pressão fiscal sobre os rendimentos do capital e os grupos mais favorecidos, disciplinar a mão de obra, baixar o custo do trabalho e aumentar a produtividade (Dardot; Laval, 2017, p. 195).

Os efeitos subjetivos desta lógica do capital financeiro residem na capitalização da vida individual, isto é, cada sujeito é levado a se comportar, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que deveria valorizar-se: a educação é privada, bem como o acesso à saúde, às formas de acesso à aposentadoria, etc. Como discutido anteriormente por Wendy Brown (2019), no neoliberalismo, o indivíduo toma o lugar do social, a mentalidade da concorrência atravessa a própria concepção de Estado, e atinge os sujeitos, que, cada vez mais, atuam a partir da mesma mentalidade.

1.5. Neoliberalismo no Brasil

Compreendemos que o processo de expansão neoliberal, foi empurrado de forma hegemônica por países desenvolvidos, fazendo com que países em desenvolvimento implementem políticas neoliberais, sem se importar com a vida e o bem-estar social das populações locais, como foi o caso do Brasil e de outros países da América Latina. Além disso, vimos como o desenvolvimento da racionalidade neoliberal, fundamentada nos modelos de concorrência, atravessa todos os campos sociais, inclusive a própria subjetividade.

Em 1994, o Brasil e outros 17 países como México, Argentina, etc. aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas externas por parte do FMI, que exigiu em troca a implementação de reformas institucionais neoliberais (Harvey, 2008). Neste sentido, desde a década de 1990, as reformas estruturais se iniciam no Brasil, seguindo a cartilha do Banco Mundial, tendo como consequência a privatização das atividades do setor público a preços normalmente baixos, por compreender que o público e o privado competem de forma desigual.

Florestan Fernandes (1975) define o movimento de dominação sofrido pela América Latina como “expansão da civilização ocidental”, isto é, como um tipo moderno de colonialismo. Com a evolução do capitalismo, os países latino-americanos foram incapazes de impedir sua incorporação ao espaço econômico, cultural e político das nações capitalistas econômicas. Desta forma, é possível começar a compreender o que Florestan Fernandes define como capitalismo dependente.

Esta nova forma de imperialismo dos Estados Unidos (principalmente dos EUA, mas também potências europeias e o Japão) substituiu o antigo sistema colonial e sua estrutura social dominante. Com a desagregação do antigo sistema colonial, houve um curto período em que alguns países dominantes conquistaram o controle dos negócios de exportação e importação na América Latina, porém, com a ausência de produtos de alto valor econômico, a Inglaterra iniciou uma política comercial que propiciou rápido impulso à emergência dos mercados capitalistas modernos nos centros urbanos das ex-colônias. A partir deste movimento, Florestan Fernandes (1975) demarca a passagem para o neocolonialismo.

Um tipo de dominação imperialista se constituiu, representando a manutenção do status quo econômico, com o apoio da burguesia interna (produtores rurais e agentes ou comerciantes urbanos). Quanto às economias dependentes, foram transformadas em mercadoria (Fernandes, 1975).

Florestan Fernandes (1975) observa alguns padrões de exploração imperialista: a transferência do excedente econômico das economias satélites para os países hegemônicos; a presença e o crescimento das empresas corporativas nos países latino-americanos, nas esferas comerciais, de serviços e financeiras, que trouxeram um novo tipo de organização, de produção, de concorrência e facilitou o controle interno das economias pelos interesses externos.

Nesse processo, “as economias, as sociedades e as culturas latino-americanas estão sendo reconstruídas de acordo com os interesses e valores políticos que adquirem uma natureza perversa nas condições locais” (Fernandes, 1975, p. 18). Propaga-se a economia do consumo em massa, os ideais de competição, de frustração, e os resultados são o crescimento da pobreza,

a intensificação da expropriação dos recursos econômicos, o uso do autoritarismo civil como desculpa para auxiliar um desenvolvimento mais rápido (Fernandes, 1975).

Para compreender o contexto que levou o Brasil a aderir às políticas internacionais do neoliberalismo, depois de 20 anos de sua expansão, é preciso retomar a trajetória da formação social brasileira. Segundo Ricardo Antunes (2005), a começar pela década de 1950, o padrão de acumulação industrial brasileiro desenvolveu-se através de duas frentes: “a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., para um mercado interno restrito e seletivo” e, “a produção para exportação, não só de produtos primários, mas também de produtos industrializados”. Internamente, praticava-se o "arrocho salarial" e, externamente, buscava-se recursos por meio do endividamento externo. Este modelo se expandiu ao longo das décadas de 1960 e 1970.

Florestan Fernandes (2006) em *A revolução burguesa no Brasil* se questiona qual tipo de sociedade capitalista estava se desenvolvendo, compreendendo que não existe apenas um único padrão de desenvolvimento universal no sistema capitalista e que em nenhuma fase do capitalismo brasileiro, tem-se uma réplica do capitalismo característico dos países centrais.

Nesse sentido, Florestan Fernandes (2006) delimita aspectos e etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro. O mercado capitalista moderno se desenvolveu a partir da transição neocolonial, demarcado desde a abertura dos portos, até metade do século XIX. Em seguida, a fase de formação e expansão do capitalismo competitivo, que compreende o período da consolidação da economia urbano-comercial, até 1950. Estas fases se desenvolvem até o capitalista monopolista, que adquire caráter estrutural após o golpe militar de 1964 e pode ser compreendido a partir da reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais das grandes corporações, predominantemente estrangeiras, mas também estatais ou mistas (Fernandes, 2006).

No capitalismo monopolista, as grandes corporações se instalaram e se expandiram nos países periféricos, assumindo um controle parcial, porém intenso, da exploração e da comercialização internacional de matérias-primas, da produção industrial para o mercado interno, do comércio interno, das atividades financeiras, etc. No entanto, a estrutura colonial, neocolonial e competitiva dos países periféricos não precisou ser profundamente alterada, uma vez que eram vantajosas, já que economias desse tipo não dispunham de mecanismos econômicos reativos de autodefesa (Fernandes, 2006). Assim, o Brasil, como outras nações periféricas, tornou-se fonte de matérias-primas essenciais ao desenvolvimento econômico do capitalismo monopolista.

Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo lutou por sua sobrevivência em todos os continentes, frente aos movimentos socialistas ascendentes. Nesse sentido, o controle da periferia passa a ser vital para o modo de produção capitalista, pois nas periferias se tinha o último espaço possível para a expansão capitalista, contra o alargamento das fronteiras do mundo socialista (Fernandes, 2006).

Os governos das nações hegemônicas desencadearam vários tipos de projeto de assistência econômica, financeira, tecnológica, policial-militar, educacional, sindical, etc. Sua função foi política: visavam a elevação do poder de decisão e de controle das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas. Desse modo, resolveram o problema da busca de estabilidade política almejada, capaz de reprimir protestos contra as injustiças econômicas, sociais e políticas inerentes à transição para o capitalismo monopolista e contra a ameaça comunista (Fernandes, 2006).

A economia brasileira se relacionou com a expansão capitalista monopolista até o início da Segunda Guerra Mundial, através de filiais ou concessionárias das grandes corporações, que buscavam produção e fornecimento de energia elétrica, operação de serviços públicos, como transporte, telefone, etc., exportação de produtos agrícolas, carnes, minérios, enfim, em muitas das esferas típicas de uma sociedade urbano-comercial de massas (Fernandes, 2006).

Segundo Florestan Fernandes (2006), na década de 1950 a economia brasileira já não concorre apenas para intensificar o crescimento do capitalismo monopolista no exterior, ela se incorpora a este crescimento. Com a consolidação dos governos militares no poder, as grandes corporações puderam contar com uma política econômica que unificava a ação governamental e a vontade empresarial, então, começa a configurar-se o espaço econômico típico necessário para o desenvolvimento capitalista e o processo de modernização. Para o autor, neste momento, é possível notar a transição estrutural e histórica para o capitalismo monopolista.

O movimento de transição estrutural e histórica requer alterações dos mecanismos de mercado, na organização do mercado financeiro e de capitais, nas dimensões da produção industrial. A iniciativa privada interna e o Estado foram capazes de se proteger para enfrentar a transição: ambos ganharam segurança para alterar o espaço econômico interno e foram capazes de implementar medidas estratégicas de política econômica e medidas econômicas instrumentais, relacionadas com a criação de uma nova infraestrutura e de um novo complexo institucional para o sistema econômico como um todo (Fernandes, 2006).

Para Florestan Fernandes (2006), o Estado nacional brasileiro sucumbiu aos interesses de classe que ele representa, o que possibilitou a burguesia brasileira dar “um salto que permitiu revitalizar as bases materiais do poder burguês e revolucionar o modo pelo qual ele se

equacionar, historicamente, como dominação de classe especificamente burguesa” (Fernandes, 2006, p. 315).

Os resultados do capitalismo monopolista, para Florestan Fernandes (2006), não são compatíveis com condições igualitárias e democráticas de existência social. As nações hegemônicas criaram pressões sobre a organização, o funcionamento e o desenvolvimento de economias capitalistas periféricas. A população como um todo, principalmente a parte que não se beneficia com o padrão de desenvolvimento capitalista-monopolista, tem de arcar com o peso das pressões sobre as matérias-primas, os recursos naturais ou humanos internos, que se reflete na alta dos preços, na desorganização do comércio, no controle econômico fundado nas decisões do comprador, na inflação, etc.

Diferente do capitalismo competitivo, no capitalismo monopolista ocorre um processo de drenagem sem fim, não só do excedente econômico, mas de todas as riquezas e forças econômicas vivas, materiais ou humanas. Neste contexto, o desenvolvimento desigual da periferia se torna ainda mais perverso. Enquanto os restritos grupos de rendas altas além de participar da prosperidade induzida, encontram novas possibilidades de elevação de renda, graças a uma política econômica e financeira projetada para isto, os trabalhadores sofrem com as compressões salariais (Fernandes, 2006).

Até as atividades econômicas diretas do Estado nacional são satelitizadas, pois são absorvidas pela estratégia externa de incorporação. A iniciativa privada interna tem de crescer sob o controle econômico manipulado a partir do desenvolvimento das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial. O resultado deste processo é um imperialismo total, sem fronteiras, capaz de adentrar as economias, culturas e sociedades como um todo (Fernandes, 2006).

Nos anos de 1980, com o fim do período de ditadura militar, o padrão de acumulação industrial começou a sofrer mudanças, mesmo que lentas, organizacionais e tecnológicas no processo produtivo. O projeto neoliberal que já estava em curso nos EUA, em alguns países da Europa e no Japão de forma mais acelerada, no Brasil, como em outros países periféricos, começava a dar seus primeiros passos (Antunes, 2005).

1.6. Período pós redemocratização brasileiro

A partir de 1990 com Collor, e depois Fernando Henrique Cardoso, a implementação de políticas neoliberais se intensificou profundamente no Brasil, seguindo o que foi desenhado pelo Consenso de Washington e pelas forças internacionais (Fiori, 1997; Antunes, 2005). O documento do BIRD tem como ponto central a privatização e a liquidação das atividades do

setor público, que, segundo acreditam e propagam, não têm condições justas de concorrer com o setor privado, que sairia em desvantagem (Antunes, 2005).

FHC não buscou ser um estabilizador econômico, quando eleito, deu início a um programa complexo de reformas institucionais, guiadas pelas receitas neoliberais. Descartou promessas eleitorais que o aproximavam de um governo social-liberal, mostrou descaso com as políticas sociais, e foi autoritário ao enfrentar o movimento sindical (Fiori, 1997). Ainda segundo o autor, neste momento, muitos dos termos neoliberais, como descentralização, competitividade, desregulação, reformas estruturais, passam a ser ditos como palavras de ordem, são impulsionados pela mídia, de forma que se tornam senso comum e parte do imaginário social brasileiro.

Flávio Casimiro (2016) nota que as organizações da nova direita se constituíram ao longo dos últimos trinta anos no Brasil. A partir dos anos de 1990 e após o processo de redemocratização do Brasil, a classe dominante se torna mais múltipla e passa a rearticular suas estratégias de acumulação e sua relação com o Estado. O Estado, nesse sentido, precisa atualizar suas formas de expropriação social e, com a naturalização da ideologia neoliberal, deveria estar cada vez menos presente nas atividades econômicas.

A burguesia brasileira também se movimenta, assim como o resto do mundo globalizado, no sentido de atualizar sua relação com o Estado, e “passa a defender de forma mais aberta e articulada o seu modelo de sociedade fundada nos valores da economia de mercado e da meritocracia” (Casimiro, p. 126, 2016).

José Luís Fiori (1997) observa a situação em que o Brasil estava, política e economicamente, durante os anos de 1980. Para ele, existiam várias crises acumuladas em torno da progressiva falência do Estado desenvolvimentista¹ brasileiro, por resultado de determinações internas e externas. No cenário mundial, economias periféricas, como a brasileira, também sofreram com um efeito devastador de uma era de estagnação e endividamento. Porém, Fiori (1997) destaca mais uma face da crise, que tem a ver com a natureza conservadora e quase sempre reacionária das coalizões de poder que sustentaram o final dos governos autoritários e o início dos democráticos.

No fim dos anos 1980, o aumento das taxas de juros e a revalorização do dólar “gerou desequilíbrio generalizado dos balanços de pagamento, nova recessão mundial e choque quádruplo sobre a periferia” (Fiori, 1997, p. 159): a multiplicação da nossa dívida externa, a

¹ Segundo Boito Jr. (2020), o modelo capitalista desenvolvimentista clássico era baseado no intervencionismo do Estado em prol do crescimento econômico, no estímulo à industrialização, no protecionismo do mercado interno, e no tripé empresas estatais, empresas estrangeiras e empresas nacionais.

diminuição dos preços das commodities, o aumento do preço da energia e nosso afastamento do sistema financeiro internacional.

Fiori (1997) destaca os governos de Reagan, Thatcher e Kohl, na Alemanha, como o momento de passagem do neoliberalismo do campo da teoria para o campo político. No plano das políticas públicas, segue o tripé desregulação, privatização e abertura comercial, voltadas para o ajustamento econômico da periferia capitalista, como era o caso da América Latina e do Brasil. Com a derrota comunista, o neoliberalismo perde suas últimas grandes forças de resistência e as elites econômicas e políticas de toda a América Latina se alinham a esse ideário, conduzindo a implementação de reformas nele baseadas.

Na América Latina, os governos nacionais abriram mão de qualquer possibilidade de uma política macroeconômica de forma ativa e as estratégias de cortes retiraram quase todas as possibilidades de execução das políticas públicas. Se anteriormente o déficit era financiado pelo arrocho salarial, a partir de então este foi custeado por cortes nas políticas sociais, uma vez que não se podia mexer na parte financeira da dívida pública (Fiori, 1997).

No Brasil, os resultados dos planos de estabilização foram o aumento do desemprego, a desaceleração do crescimento e o aumento da dívida pública, apesar da diminuição de despesas com os salários e dos recursos disponíveis para fazer política pública de tipo social. Quanto ao Estado brasileiro, caminhou no sentido de desonerar-se de suas responsabilidades públicas, transferindo-as para atores privados (Fiori, 1997). Para Fiori, a impossibilidade de atuar no cenário macroeconômico, somada aos endividamentos, prejudicou a capacidade dos governos de governar, principalmente de financiar políticas setoriais e, em particular, as políticas de natureza social.

O governo FHC significou um grande desmonte nacional. Diversas áreas foram degradadas, atingindo a saúde pública, os direitos previdenciários e promovendo a precarização social dos trabalhadores, a ação repressiva diante da greve dos professores e dos funcionários públicos, além de combater a atuação dos movimentos sociais. Houve forte repressão à população negra e indígena, além de salários degradados e altos índices de desemprego (Antunes, 2005).

Suely Ferreira (2012) observa as medidas de reestruturação para a educação superior e para as universidades públicas introduzidas no governo FHC. A política para a educação nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, seguindo a lógica neoliberal de conter gastos públicos (Ferreira, 2012). Nesse sentido, Ferreira (2012) observa como as diretrizes políticas buscaram caracterizar uma educação superior como um serviço público não estatal, onde o Estado não é mais financiador, e sim regulador.

Com as reformas administrativas na agenda governamental de FHC, o Estado cada vez mais ganha um caráter gerencial. No caso do setor educacional, muitas das políticas educacionais que conhecemos hoje têm seu início demarcado neste momento, e os resultados disso continuam sendo observados até hoje: incentivo a alternativas de financiamento, aumento das parcerias público-privadas, competitividade entre instituições, o ensino a distância, os sistemas de avaliação e a formação que busca atender aos interesses do mercado de trabalho (Ferreira, 2012).

Em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada, Saviani (2019) se preocupou em desenhar toda a trajetória, resistências e os aspectos que compuseram a elaboração da LDB até o governo FHC. A LDB se trata de uma das várias leis que definiram os rumos sobre financiamento da educação pública no Brasil.

Apesar de haver um projeto da LDB em discussão no Congresso Nacional, o então senador Darcy Ribeiro - e o alto escalão do MEC - assumiu um projeto substitutivo que veio a se converter na LDB de 1996. Retomou a orientação de projetos antigos, adequando as linhas da política educacional do governo FHC. Alguns agentes privados, como o proprietário da Rede de Cursos e Colégios Objetivo e da Universidade Paulista (UNIP), esteve presente no dia da votação da LDB no Senado fazendo lobby em favor das escolas particulares. A iniciativa privada possuía interesses na aprovação da lei, que foi aprovada sem vetos (Saviani, 2019).

Quais são os interesses por trás de uma lei de diretrizes e bases? Com as palavras de Saviani (2019), “fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país”. Isto compreende o conceito de educação, os fins, o direito e o dever, a organização e funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, os mecanismos de decisão, as formas de gestão, os recursos, etc.

O Ministério da Educação esvaziou o debate que vinha sendo construído, e apresentou uma LDB que facilitava a aprovação de reformas que logo apareceram, como:

Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários (Saviani, 2019, p. 357).

O ponto em comum entre as reformas apresentadas é o empenho em reduzir custos e investimentos públicos buscando transferi-los, ou, uma parceria com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (Saviani, 2019).

Brandão (2017) nota como a LDB e outros documentos norteadores educacionais definem os fins da educação voltados para a formação para o trabalho de forma cada vez mais

explícita. Com a justificativa do desenvolvimento, de acordo com projetos e interesses de reprodução do capital e de multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas.

Após o momento de democratização do ensino, políticos e educadores começam a considerar o ensino escolar como inadequado com a justificativa de não preparar o estudante para a vida e o trabalho. Porém, a definição do que é vida e do que é trabalho é exigência do capital (Brandão, 2017).

1.7. Neoliberalismo e neodesenvolvimentismo nos governos PT

Com o fim do governo FHC e o início do Governo Lula, ocorrem diversas mudanças políticas e econômicas no cenário brasileiro, Armando Boito Jr. e Tatiana Berringer (2013) apontam para a mudança no interior do bloco no poder, isto é:

A grande burguesia interna brasileira, fração da classe capitalista que mantém uma base própria de acumulação de capital e disputa posições com o capital financeiro internacional, ascendeu politicamente em prejuízo dos interesses desse capital internacional e de seus aliados internos (Boito Jr. e Berringer, 2013).

O governo Lula e o governo Dilma priorizou a burguesia interna em detrimento do capital financeiro internacional e de seus aliados internos, que tinham guiado a ação do Estado nos governos Collor, Itamar Franco e FHC. O programa político desenvolvido pelo Partido dos Trabalhadores foi caracterizado como neodesenvolvimentista (Boito Jr. e Berringer, 2013; Sampaio Jr. 2012).

O bloco no poder do neodesenvolvimentismo conta, além da burguesia em ascensão, com os principais setores das classes populares, a baixa classe média, os trabalhadores urbanos e rurais, desempregados, subempregados, enfim, toda a “massa marginal” (Kowarick 1975 apud Boito Jr., Berringer 2013). Além disso, enfrenta o campo político conservador, de orientação neoliberal ortodoxa, que reúne o grande capital financeiro internacional, a fração da burguesia brasileira plenamente integrada a esse capital, a maior parte dos grandes proprietários de terra - isto é, os representantes do agronegócio - e a alta classe média do setor público e do setor privado (Boito Jr.; Berringer, 2013).

O programa neodesenvolvimentista busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, sem romper com os limites do neoliberalismo, como através de políticas econômicas e sociais. Porém, viabiliza-se um Estado com poucas opções de crescimento econômico que acaba por impedir ou desestimular uma política mais forte de distribuição de rendas (Boito Jr. e Berringer, 2013). Para os autores, o neodesenvolvimentismo é resultado da história do Partido

dos Trabalhadores, que lutava pela implementação de um Estado de bem-estar social e pelo reforço do capitalismo de Estado, mas acabou por ser atraído pela grande burguesia interna.

Quanto à política externa, os governos petistas serviram como instrumento para o fortalecimento da grande burguesia interna em disputa com o capital internacional, seguindo os interesses dessa classe, que buscava apoio do Estado para conquistar novos mercados e prioridade para seus serviços e produtos nas compras do Estado. Isso explica o movimento feito por Lula de fortalecer a integração entre países do Sul, possibilitando que a burguesia interna pudesse se expandir e concorrer com o capital imperialista (Boito Jr. e Berringer, 2013).

O governo neodesenvolvimentista de Dilma Rousseff resultou em uma crise política provocada pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo, que pretendia iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil e foi o único campo que adquiriu condições de ocupar o poder governamental com o golpe de 2016. (Saad-Filho; Boito Jr., 2016 apud Boito Jr., 2016). Nesse sentido, a barreira entre as forças do campo neodesenvolvimentista e do campo neoliberal ortodoxo foram abaladas na crise política de 2016, e a força do campo neoliberal prevaleceu.

O PT e seus aliados usaram do nepotismo e da corrupção, voltada para o financiamento privado e ilegal das campanhas eleitorais e para a conquista de apoio no Congresso (Boito Jr., 2016). E trabalhou através de um método que oculta o negativo e exalta de forma acrítica o crescimento e a modernização dos padrões de consumo, alimentando o mito de que a economia brasileira estaria passando por um ciclo de crescimento com distribuição de renda e aumento da soberania nacional, mesmo em momentos de crise internacional (Sampaio Jr., 2012).

O Estado brasileiro ainda estava preso aos interesses do grande capital internacional e do capital financeiro, mas também do capital nacional, e impossibilitado de enxergar o movimento de reversão neocolonial, como descrito por Sampaio Jr. (2012, p. 13):

[...] pois oculta a relação entre o ajuste às exigências da ordem global, a regressão das forças produtivas, a desnacionalização da economia, a naturalização da desigualdade social, a crise federativa, a desarticulação dos centros internos de decisão e a crise da identidade nacional.

A burguesia brasileira não possuía forças para competir com os países desenvolvidos, tampouco com países periféricos industrializados, o caminho possível se torna agir através de ataques aos direitos trabalhistas e às políticas públicas. O neodesenvolvimentismo, que se apresenta como uma alternativa de desenvolvimento que leva em consideração os problemas de desigualdade, dá uma nova roupagem à teoria da modernização e reforça o mito do crescimento como solução para os problemas do país (Sampaio Jr., 2012).

Os programas de transferência de renda, as cotas raciais e sociais, a extensão de direitos trabalhistas às empregadas domésticas, e outras medidas de âmbito social tomadas pelos governos petistas, foram vistas pela classe média como ameaças a serem pagas através dos impostos (Boito Jr., 2016) que, seguindo a lógica individualista dos efeitos neoliberais, o Estado não deveria ser o responsável por nenhum tipo de reparação ou de solidariedade social, uma vez que a vida individual é capitalizada e tomada pela mentalidade da concorrência.

Quanto à educação no Governo Lula, Ferreira (2012) observa que “foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC”. O governo Lula continuou priorizando como papel fundamental das universidades a perspectiva de seu retorno econômico, incentivou a competição das universidades federais por recursos, apoiou parcerias público-privadas. Até mesmo o Reuni, executado em um momento de aumento de recursos públicos para instituições federais, de expansão universitária para o interior, foram medidas recomendadas pelo Banco Mundial (Ferreira, 2012).

A ofensiva neoliberal teve início antes das manifestações de junho de 2013, e utilizou das manifestações com o objetivo de estimular a derrota do governo Dilma. Em 2014, a grande imprensa passou a estimular novamente as manifestações, direcionando-as contra a Copa do Mundo de Futebol (Boito Jr., 2016). Este contexto serviu como pano de fundo que possibilita compreender a crise do governo Dilma como uma situação de instabilidade do presidencialismo, da democracia burguesa brasileira, somados a ofensiva neoliberal, à resistência ao ajuste fiscal e pela guerra das bancadas evangélica e conservadora contra os movimentos feminista e LGBT (Boito Jr., 2016).

O governo Dilma reagiu a ofensiva neoliberal através de uma política de recuo, e não de resistência, ao aplicar o ajuste fiscal e não mobilizar setores populares que ajudassem a defender seu mandato (Boito Jr., 2016). Com isso, em 2015 Dilma seguiu por um caminho de austeridade econômica, com o intuito de reduzir os gastos públicos, em 4 faces: um choque fiscal com a queda das despesas públicas; um choque de preços administrados (em especial combustíveis e energia); um choque cambial (com desvalorização de 50% da moeda brasileira em relação ao dólar ao longo de 2015) e um choque monetário, com o aumento das taxas de juros para operações de crédito (Rossi e Mello, 2017).

A sucessão dos governos petistas foi, então, interrompida por um golpe de Estado que representou a vitória do capital internacional e da burguesia brasileira que também se beneficiaria. Enquanto muitos dos avanços sociais dos governos Lula e Dilma foram colocados em cheque no governo Temer.

1.8. Uma ponte para o futuro: Neoliberalismo no Governo Temer

O golpe que depôs a presidenta Dilma representa uma tentativa de restaurar a neoliberalização iniciada na década de 1990 e de promover a hegemonia do capital internacional e dos setores da burguesia brasileira associados a ele. As primeiras medidas de Temer realmente seguiram este caminho, como através da: “desnacionalização do pré-sal, desnacionalização da cadeia produtiva do óleo e gás, desnacionalização das terras, dos aeroportos, do Aquífero Guarani e outras” (Boito Jr, 2020).

Boito Jr (2020) apresenta uma análise política que nota uma disputa entre três alas do campo golpista: a econômica, a política e a ideológica. A ala econômica seria composta pelos grandes empresários interessados nas reformas trabalhista e previdenciária; a ala ideológica, constituída pelo Judiciário, Ministério Público Federal e Polícia Federal, teria como objetivo combater a corrupção e o PT; e, por último, a ala política, composta pelos partidos e seus parlamentares. Esta última teve um papel de destaque através do PMDB ao elaborar, em outubro de 2015, os programas “Uma Ponte Para o Futuro”, “A Travessia Social”, “Encontro com o Futuro”, “O Caminho Para o Futuro”.

O documento do programa “Uma Ponte Para o Futuro” sistematizou as bases ideológicas neoliberais e os objetivos políticos do movimento golpista ao propor o congelamento do gasto público real, uma reforma trabalhista que contemple os interesses dos empregadores, reforma previdenciária, abertura ao capital estrangeiro e alinhamento com a política externa norte-americana (Boito Jr, 2020).

O documento apresenta a necessidade de um ajuste fiscal como um consenso nacional e as bases para realizar mudanças estruturais em muitas áreas, além disso, faz questão de culpar os programas sociais iniciados ou continuados nos governos petistas como os responsáveis pela atual crise econômica (PMDB, 2015). Também culpa a constituição de 1988 por ter aumentado as despesas públicas primárias, isto é, os compromissos estabelecidos com o Sistema Único de Saúde, com a educação pública, como alvos por aumentarem a dívida externa.

O programa proposto pelo PMDB e escrito em parceria com a Fundação Ulysses Guimarães, aponta para marcos sociais importantes garantidos a partir da constituição, isto é, o compromisso com a educação, e outras áreas sociais, como despesas a serem cortadas, e sugere, não por acaso, dentre outros tópicos elencados como fundamentais, “b) estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento” (PMDB, p. 15, 2015).

Como Rossi, Matos e Arantes (2017) notam, a Constituição significava uma proteção social no caso do financiamento da Educação. “Desde a Constituição Federal (CF) de 1934 até hoje, o principal mecanismo de financiamento da educação é a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários” (Rossi, Matos e Arantes, 2017). Apenas em períodos ditatoriais o percentual mínimo de financiamento da educação não foi seguido, com a redemocratização, a Educação é reconhecida pela primeira vez como direito, no entanto, o compromisso social que estabelece os deveres do Estado vem sendo refeito através das Emendas Constitucionais no governo golpista (Rossi, Matos e Arantes, 2017).

Michel Temer seguiu as cartilhas do PMDB e deu início a uma série de reformas. A PEC do Teto de Gastos - como ficou conhecida a Proposta de Emenda Constitucional 55, enquanto tramitou no Senado, e a PEC 241, número atribuído quando a proposta estava em análise na Câmara dos Deputados - foi promulgada como EC 95 em dezembro de 2016. Neste momento, para Rossi, Matos e Arantes (2017), demarca-se a mudança de orientação no papel do Estado em relação a deveres estabelecidos desde a Constituição.

A EC 95 estabelece o congelamento das despesas do Governo Federal por vinte anos e para Dardot (2021), a forma em que foi proposta demarca mais uma contradição neoliberal ao buscar um Estado forte e autoritário, e, ao mesmo tempo, com um poder de ação governamental limitado. O autor critica o constitucionalismo neoliberal que se expressa através das emendas constitucionais: no caso do impeachment da presidente Dilma Rousseff, demarca-se a tentativa de criminalizar políticas que permitissem gastos maiores do que os autorizados pelas leis de austeridade. No entanto, o primeiro passo de Temer é propor uma emenda constitucional que impõe um limite fiscal para as despesas públicas, em princípio, voltados a saúde, educação e previdência. Nesse sentido, através do constitucionalismo, nossos direitos conquistados e resguardados, até então, pela constituição, podem ser facilmente manipulados.

No campo da Educação, os efeitos da EC 95 impedem a ampliação da oferta de educacional, e, como apontam Rossi, Matos e Arantes (2017), a saída pode ser o aumento da privatização em diversas áreas, desde a oferta educacional, a elaboração do currículo, e de toda gestão educacional, buscando formas mais baratas de oferecer os serviços.

Seguindo a análise da situação da Educação, neste momento, Temer retoma a elaboração do currículo mínimo através da Base Nacional Comum Curricular, associada, até então, à medida provisória da Reforma do Ensino Médio. O debate em torno de uma base comum educacional se inicia em 2013, restrito ao Ministério da Educação (MEC) e às universidades, foi neste momento que os componentes curriculares se juntaram em áreas do conhecimento,

mas com a proposta de gerar orientações gerais para que os estados, municípios e escolas continuassem definindo os conteúdos em cada etapa e série (Silva, 2020).

Em 2016 o presidente Michel Temer designa uma fundação para finalizar o documento da BNCC referente ao ensino médio, que, em 2018, altera a discussão realizada até então, aponta apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios durante os três anos do ensino médio e agrupa as outras disciplinas em áreas de conhecimento (Silva, 2020). Além disso, ocorre uma alteração em relação ao currículo, que é a inclinação para a formação técnica e profissional, ofertado dentro da carga horária do ensino médio regular, com a premissa de aproximar a escola dos estudantes a partir do trabalho (Brasil, 2023).

1.8.1. Um ajuste justo: a situação da educação

Joaquim Levy, ex-ministro da Fazenda do governo Dilma, encomendou ao Banco Mundial um relatório sobre os gastos públicos ao longo dos últimos anos no Brasil. No fim de 2017 o relatório intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* foi publicado. Segundo o relatório, seu objetivo foi o de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo e identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável (Banco Mundial, 2017).

Como possíveis sugestões para controlar o déficit fiscal, o documento apresenta a necessidade de um teto de gastos, diminuição de gastos com servidores públicos, revisão do sistema previdenciário brasileiro, diminuição de programas de assistência social, como bolsa família, diminuição de gastos com a saúde pública (SUS) e diminuição de gastos com Educação (Banco Mundial, 2017).

No campo da educação, o documento questiona a porcentagem das receitas tributárias em educação garantidas pela constituição e levanta discussões como introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas, redirecionar o financiamento estudantil para o ensino superior (Banco Mundial, 2017). A partir de comparações superficiais entre países muito menores que o Brasil, o documento questiona o valor gasto para manter cada aluno nas escolas, e culpa os professores pelos altos índices de reprovação e evasão escolar: “[...] o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação” (Banco Mundial, 2017, p. 121)

O relatório critica a qualidade da educação brasileira e os altos índices de evasão escolar, sem, em nenhum momento, citar a desigualdade de classe existente na nossa sociedade. O caminho mais simples é criticar o trabalho dos professores, desde a suposta facilidade para

ingressar nos cursos de licenciatura, até o argumento de que haveria um grande número de contratação de profissionais incapazes de atuar em sala de aula.

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho (Banco Mundial, p. 127, 2017).

Quanto ao campo educacional, o documento do Banco Mundial (2017) apresenta análises rasas, incapazes de identificar o verdadeiro problema na educação, e culpam os professores, o gasto por número de alunos, e oferece sugestões que precarizam, ainda mais, as formas de contratação, o acesso a benefícios, estabilidade na carreira, e salários justos para os professores.

Em suma, os dois documentos - *Uma ponte para o futuro* (PMDB, 2015) e *Um ajuste justo* (Banco Mundial, 2017) - representam a expressão das políticas neoliberais em muitos campos sociais. A educação, foco de análise deste trabalho, passa por um ataque em diversas fases, seja a partir do seu desmonte, seja ideológico.

Evidencia-se mais um ataque ao social, em detrimento da individualidade: as famílias devem ser responsáveis por financiar a educação de seus filhos, a escola pública deve formar mão de obra barata para o mercado, e o trabalhador, cada vez mais carece de direitos.

1.9. Bolsonaro: rupturas e continuidades

Silva e Rodrigues (2021) analisam as agendas do governo Bolsonaro e apresentam uma literatura acadêmica que define seu governo como uma agenda politicamente autoritária, socialmente conservadora, e economicamente neoliberal. O ministro da Economia Paulo Guedes fez com que o governo iniciasse o processo de desmonte de políticas sociais e o avanço das privatizações.

Ricardo Carneiro (2019) aponta o caráter anacrônico do governo Bolsonaro, de tentar implementar práticas e medidas que pertencem a outros períodos e países, fato que resulta em um ultraliberalismo econômico. O teto de gastos, estabelecido por meio da emenda constitucional, é reafirmado como meta do governo Bolsonaro.

No campo da educação, além da definitiva implementação do Novo Ensino Médio, o governo Bolsonaro estimulou o movimento de militarização de escolas públicas, o que contribui com a desfiguração da instituição escolar como espaço de formação, leva a negação de princípios, como liberdade de aprender e ensinar, e é mais uma das marcas da expressão conservadora (Santos, 2021).

No campo ideológico, Bolsonaro se mostrou a favor do movimento Escola sem Partido, movimento que dita os deveres do professor e busca cercear sua prática profissional ao restringir temas como gênero, sexualidade, e o que mais for considerado ideológico pela direita, com a premissa de que tais temas² não contribuem positivamente para a formação dos estudantes. Em 2017 a direita utilizou o ESP como discurso para resolver os problemas dos índices educacionais (Moura; Silva, 2020), estratégia política que esvazia os sentidos das críticas e coloca como inimigo, mais uma vez, o professor.

Mesmo se identificando como um movimento apartidário, foi através de políticos de direita que o Escola sem Partido começa a ser amplamente difundido. Em 2014, o primeiro projeto de lei referente ao Escola Sem Partido foi apresentado por Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Após isso, o anteprojeto proposto por Miguel Nagib começa a ser utilizado e divulgado e gera novos projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal (Perovano, 2022).

2. Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: a implementação e o conteúdo das reformas

Ao longo do capítulo anterior descrevemos o contexto social e político em que a ideologia neoliberal passa a guiar as políticas públicas no Brasil. Com o avanço do capitalismo e a financeirização dos mercados, a ideologia neoliberal conseguiu se expandir pregando a narrativa da concorrência, da meritocracia e da individualização de questões sociais. Esta narrativa foi impulsionada pela mídia, pelas forças internacionais através do Banco Mundial e dos países centrais, que empurraram as reformas neoliberais como consequência das dívidas de países periféricos, tornando países como o Brasil, dependentes de crédito, do Banco Central, do FMI, e refém deste modelo neoliberal (Harvey, 2008). No entanto, este caráter ideológico tem aspecto meramente discursivo, visto que na prática, o neoliberalismo se mostra concentrador, oligopólico e financista.

No campo da educação, a racionalidade neoliberal atravessa a própria concepção de escola, de ensino, do que é essencial em um currículo e no campo das políticas públicas. Por isso, o Novo Ensino Médio não pode ser visto apenas como uma política educacional de um governo específico, a reforma é resultado do desenvolvimento das políticas públicas nos

² Alguns relatos colhidos através de entrevistas com professores da educação básica demonstram que temas centrais nas aulas de história, geografia e sociologia, como “discutir questões políticas na América Latina, falar de maneira crítica sobre o meio ambiente, ditadura militar”, são considerados ideológicos - e de esquerda - por boa parte dos apoiadores do movimento ESP. Estes são alguns dos resultados observados na pesquisa *Conservadorismo e Educação: a expressão do movimento escola sem partido*.

últimos anos, com raízes profundas, tanto no âmbito internacional, quanto no nacional, na construção da nossa própria história, das nossas raízes autoritárias e coloniais.

O intuito dos documentos que orientaram as reformas em diversos âmbitos sociais e também no setor educativo foi o de reduzir custos com a educação e transferir para o setor privado as responsabilidades com boa parte do campo educativo, seja no ensino básico ou superior.

Foi possível notar que as diretrizes educacionais se movimentam cada vez mais para os interesses privados, como por exemplo a LDB, como também é o caso da reforma do ensino médio e da BNCC, de 2017 e 2018. Não necessariamente fruto do governo Temer, porque o debate em torno de uma base comum já é antigo, assim como as tendências de privatização educacional.

Foi neste contexto, quer dizer, direcionado por documentos neoliberais e financiado por iniciativas privadas, que a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio foram elaboradas e implementadas. Instituídos em caráter de urgência e de forma rápida, a medida provisória (MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) que veio a se tornar a lei do NEM, atropelou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o debate sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira (Costa; Silva, 2019). A aprovação da BNCC referente ao ensino médio foi interrompida pela medida provisória que propôs a reforma. Por isso, só foi aprovada em novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação (Costa e Silva, 2019).

Uma base comum para o ensino fundamental foi prevista na Constituição de 1988, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), isso se expande ao ensino médio (Costa e Silva, 2019).

Costa e Silva (2019) nos auxiliam a compreender de que forma a instituição da Base Nacional Comum Curricular e do novo ensino médio promoveram alterações na organização e no currículo do ensino médio. No artigo citado, os autores observam o posicionamento de entidades especializadas e representativas frente às propostas das novas reformas educacionais.

Para compreender o sentido das alterações curriculares propostas tanto pela BNCC quanto pelo novo ensino médio, podemos voltar na criação do Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo privado criado em 2013 que é atuante na elaboração de políticas educacionais (Costa e Silva, 2019).

Segundo o seu site, desde que foi fundado, o movimento tem o objetivo de contribuir para a construção da BNCC e do Novo Ensino Médio, e desde a homologação completa da Base, tem apoiado estados e municípios a se prepararem para as alterações. Analisam a

implementação nas seguintes dimensões: currículo, formação de professores, materiais didáticos e formações (Movimento Brasil Pela Base, s.d.).

O conselho deliberativo do movimento é composto pelos seguintes institutos: Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú (Educação e Trabalho); Fundação Lemann; Fundação Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo. Os doadores são: Fundação Roberto Marinho; Movimento Bem Maior e B3 Social. E algumas entre as 30 organizações parceiras: Abave; Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação; Instituto Ayrton Senna; Todos Pela Educação; Cieb (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), etc.

O protagonismo das instituições privadas na articulação e no monitoramento das áreas citadas - currículo, formação de professores, materiais didáticos e formação dos estudantes - traz alterações significativas para cada uma dessas áreas. O que o novo ensino médio e a BNCC sugerem é uma flexibilização do currículo, sendo a parte comum o que é descrito na BNCC, e a parte flexível cabe a cada escola definir: os itinerários formativos (Movimento Brasil Pela Base, s.d.).

O que é obrigatório na nova estrutura curricular:

1) A existência de aprendizagens essenciais, que têm como referência a BNCC. 2) A flexibilização, ou seja, a possibilidade de os jovens escolherem caminhos e aprofundamentos convergentes com seus talentos e vocações. 3) a ampliação da jornada escolar e 4) a integração com o mundo do trabalho (Movimento Brasil Pela Base, s.d.).

O documento da BNCC apresenta como principal fundamento pedagógico o desenvolvimento de competências e habilidades. Define competência da seguinte forma: “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

Justifica-se a adoção das competências como fundamento pedagógico seguindo o exemplo das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2018). Isto é, evidencia-se a forma em que o Brasil vem adotando medidas neoliberais pela forma que as entidades internacionais determinam.

Além do Banco Mundial, existem outras influências globais e locais que determinam uma concepção de modernização da educação, de flexibilidade. Libâneo, Toschi e Oliveira (2012) observam este movimento e categorizam as corporações e instituições financeiras internacionais que viabilizaram e formularam as reformas.

Esses são alguns dos grandes grupos com poder de decisão nas instâncias mundiais de concentração do poder econômico, político e militar: o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo dos oito países mais ricos ou poderosos (G8). Além destas, Libâneo, Toschi e Oliveira (2012) destacam o papel sócio-ideológico desempenhado por outras organizações mundiais, como a Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Os documentos apresentados se sustentam através do “discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino” (Libâneo, Toschi e Oliveira, 2012). Esta agenda de caráter mundial estabelece uma concepção de educação em que a escola acaba por perder o protagonismo e a possibilidade de justiça social. Neste modelo, o mercado orienta as diretrizes escolares e os serviços educacionais são transferidos para os setores privados.

A ideia de competência vem sendo utilizada ao lado de outros jargões como qualidade, competitividade, voltados para o trabalho, o emprego e a educação (Machado, 2002). Segundo a autora, como um dos instrumentos de transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, fazendo parte do processo de individualização proposto pela ideologia neoliberal.

A promoção da ideia de competências tem sido uma iniciativa adotada por empresas como parte das novas estratégias de modernização gerencial. O objetivo é institucionalizar tais competências individuais, buscando estabelecer conformidade social, seja através da aceitação das condições precárias do trabalho, da incerteza em relação ao futuro profissional e na ênfase na individualização da responsabilidade no processo de entrada no mercado de trabalho (Machado, 2002).

Diversos pesquisadores do campo educativo apontam para o estreitamento curricular ao ser definido por habilidades e competências (Costa e Silva, 2019). Nota-se como a racionalidade neoliberal atravessa o currículo e os saberes escolares e altera o sentido educativo com o intuito de atender às demandas do mercado.

Alice Casimiro Lopes discute em diversos trabalhos as concepções em torno do currículo e a elaboração de uma base nacional comum. A posição da autora (Lopes, 2019) é que adotar uma base nacional comum pressupõe selecionar um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial, bem como metas uniformes, projetos identitários fixos e um consenso curricular, que é, historicamente, palco de disputas ideológicas. Para conferir

significado ao currículo, Lopes (2019) destaca a necessidade de que este seja percebido e construído de forma contextualizada.

Nos últimos 20 anos, as propostas curriculares assinadas pelo MEC ou por Secretarias de Educação, têm expressado as lutas por flexibilização curricular, separação por competências, metas, habilidades. Com isso, questiona-se as disciplinas escolares e as colocam como retrógradas, desvinculada aos interesses dos alunos (Lopes, 2019).

Segundo Lopes (2019), existe uma hegemonia das formas de organização curriculares por disciplinas escolares, no entanto, isto não impede que diferentes formas de organização ou agrupamentos se desenvolvam, por exemplo, Ciências (que integra Química, Física, Biologia, etc.). No caso da BNCC para o ensino médio, a estrutura curricular por disciplinas escolares é substituída pelas áreas do conhecimento.

Com as formas de organização integrada, as disciplinas são questionadas de forma mais contundente, “chegando a ser afirmado que o objetivo é quebrar a centralidade das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2018b: p. 39 apud Lopes, 2019). A partir disso, é possível notar como a flexibilização curricular se estabelece na prática: as disciplinas que antes compunham a grade curricular, como sociologia, geografia, física, biologia, etc. não deixam de existir, mas passam a ser agrupadas por áreas do conhecimento. Apesar de serem citadas na BNCC como integrantes do grupo de conhecimento, não são nomeadas na estrutura obrigatória para os três anos do ensino médio, com isso, podem e tendem a ser descartadas.

O resultado deste agrupamento é expresso através das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2023). Língua Portuguesa e Matemática são as únicas disciplinas com habilidades específicas que precisam ser trabalhadas obrigatoriamente durante todos os três anos do Ensino Médio. Além disso, a BNCC não indica habilidades a serem desenvolvidas por anos ou por disciplinas, nem estabelece sequências ou simultaneidades, de forma a tornar o currículo ainda mais flexível.

As disciplinas escolares não são extensões das disciplinas acadêmicas, são instituições educativas, com as quais é negociada a significação da política curricular (Lopes, 2019). Nesse sentido, tratar as disciplinas escolares como divisões de conhecimento passíveis de serem agrupadas e reagrupadas desconsidera tais instituições e contribui quanto a flexibilização curricular.

Outra mudança significativa na estrutura curricular é a proposta por traz dos itinerários formativos. Os itinerários formativos compreendem todas as atividades, projetos, oficinas,

formação técnica e profissional (no caso das escolas que tem, já que a adoção ao novo ensino médio não pressupõe formação técnica e profissional), projeto de vida³, e também as possibilidades a partir das áreas do conhecimento. A forma que as disciplinas aparecem em cada currículo varia, cada escola tem mais possibilidade de flexibilizar, visto que a BNCC permite que, ao se trabalhar por áreas do conhecimento, não se institua uma obrigatoriedade mínima para cada disciplina individualmente. Os itinerários formativos são os meios que possibilitam a flexibilização do currículo e um esvaziamento dos sentidos das disciplinas escolares.

A noção de itinerário formativo faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo, como possibilidade de combater o fracasso escolar (Perrenoud, 1998 apud Lopes, 2019). No Brasil, aos poucos os Itinerários Formativos são apresentados como solução para aproximar o estudante da escola, e a partir disso, passa a fazer parte dos debates do campo educativo: nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2010, e são incorporados para o ensino médio em 2012, pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, ainda sem a definição de quais são os possíveis itinerários a serem construídos (Lopes, 2019).

As únicas orientações são: que os itinerários formativos podem ser concomitantes ou sequenciais e que é possível criar associações com outras instituições. Com isso, é favorecida a formulação de propostas de itinerários formativos em parceria com os sistemas de ensino, e por instituições que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais (Lopes, 2019).

Lopes (2019) seleciona alguns exemplos de parcerias público-privadas: um deles é a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Cieb (Centro de Inovação para a Educação Brasileira). O Cieb é mantido pela Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Instituto Natura e Instituto Península. Não é coincidência que esses nomes já foram citados previamente, evidencia-se como o novo ensino médio vem favorecendo o protagonismo de instituições privadas em todos os setores do campo educativo. Fica evidente também que os itinerários formativos acabam se tornando mais uma oportunidade de comercialização, de transformar a educação em mercadoria altamente rentável.

O Novo Ensino Médio promete flexibilidade e possibilidade de escolha da trajetória escolar através dos itinerários formativos. No entanto, significa, na prática, o esvaziamento dos

³ A proposta de que o estudante desenvolva seu projeto de vida durante os três anos do ensino médio é apresentada pela reforma do ensino médio, o objetivo é que essa disciplina possibilite que o aluno defina seu percurso formativo entre as escolhas possíveis através dos itinerários formativos; inclusive, entre uma área do conhecimento (Brasil, 2023). No próximo tópico será abordado como o projeto de vida foi elaborado enquanto componente curricular e quais seus interesses de forma mais aprofundada.

sentidos e conteúdo das disciplinas curriculares. Quais são as possibilidades de escolha? Itinerários formativos com inclinação empreendedora, vazios de criticidade, conteúdo, e financiados por empresas privadas?

São muitas as possibilidades de comercialização a partir dos itinerários formativos. Um exemplo é a parceria estabelecida entre o Instituto Reúna e o iFood, que inseriu o itinerário formativo STEAM (sigla da língua inglesa para Ciências, Tecnologia, Engenharias, Artes e Matemática) nos estados de São Paulo e Sergipe. Segundo o site do iFood (2023), o investimento da empresa possibilitou a revisão pedagógica dos materiais de apoio para professores e alunos, inserindo questões relacionadas à tecnologia em toda a grade curricular.

Como Lopes (2019) observa, a flexibilização curricular pode vir a somar forças nos discursos de desempoderamento escolar, de desescolarização, como sugerem as propostas de educação domiciliar. E tem enfatizado o caráter individualizado de ensino, já que os objetivos são formar para atividades profissionais através da construção de um self individualista.

2.1. Como a educação se torna mercadoria?

Glenn Rikowski (2017) observa processos de privatização educacional como resultado do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições como escolas e universidades da sociedade contemporânea. O autor destaca a importância de se ter na análise sobre este tema uma conexão teórica entre a privatização na educação, a mercantilização e as formas de mercado. Bem como o movimento de privatização da produção da força de trabalho que costuma ser ignorado nas análises:

As instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho. Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas (Rikowski, 2017).

Quanto ao processo de privatização, Rikowski (2017) destaca duas formas possíveis: a “privatização clássica” ou “direta” dos serviços públicos de Thatcher, que envolve a venda de ativos públicos diretamente para empresas ou investidores, ou, uma segunda forma de privatização, a qual esta transferência da propriedade não ocorre. Neste modelo, ocorre o que o autor chama de “tomada de controle sobre a educação”, por parte das empresas ou investidores.

Neste caso, os agentes privados controlam os rumos da educação através de contratos que estabelecem esta relação entre a parceria público/privada, e podem ser entre governos locais, regionais ou nacionais. Os contratos estabelecem objetivos, podem estar vinculados a iniciativas governamentais, e podem sancionar várias formas de desregulamentação, por exemplo, contra o salário dos professores (Rikowski, 2017).

Nas duas formas de privatização, depende-se da conversão da receita do Estado em lucro privado. Os interesses corporativos direcionam-se à obtenção de “financiamento público para educação e transformá-lo em lucro através da administração ou compra de instituições e serviços educacionais” (Rikowski, 2017, p. 401). Com o intuito de aproveitar os recursos do Estado e transformar isso em lucro, os interesses privados controlam as instituições e os serviços educacionais. Para Rikowski (2017), este seria o processo de transformar a educação em capital.

O que o autor chama de capitalização da educação envolve, além das possibilidades de privatização, várias outras faces, como por exemplo: de transformar a educação em mercadoria, onde se gera força de trabalho e classe; quanto a publicidade em relação a vender a ideia de que a privatização é mesmo necessária através dos meios de comunicação, dos grupos de opinião da direita. Várias formas de comercialização, de livros didáticos, de vídeo aulas, de monitoramento. Para o autor, é necessário bloquear a privatização para conter o desenvolvimento do capitalismo e essas formas de capitalização na educação, visto que essa tomada das empresas facilita o desenvolvimento dos mercados e do capital (Rikowski, 2017).

O processo formativo escolar - desde a creche, até o ensino técnico ou superior - resulta no que Rikowski (2017) retoma de Marx: a produção social da força de trabalho. Antes da tomada das empresas, nota-se que as organizações estatais também forjaram força de trabalho para exploração nos processos de trabalho capitalista, isto pode ser notado através da priorização no currículo do que fosse associado a empregabilidade, afinal, o que é importante para o mercado de trabalho?

Os trabalhadores atravessados pela uberização não são empreendedores. Como definido por Ludmila Abílio (2019), são “gerentes de si”, que são, no entanto, subordinados e controlados por novos meios: as plataformas e algoritmos gerenciam, controlam e vigiam o trabalho.

Parte do discurso de empresas como a Uber é sustentado por meio da ideologia liberal: agentes independentes, que têm no mercado a possibilidade de exercer livremente seu trabalho (Abílio, 2019). No entanto, sem vínculo empregatício, sem direitos trabalhistas, com possibilidade de desligamentos da plataforma - e não demissão -, estas são as bases para a flexibilização do trabalho. Para além disso, institui sobre o sujeito, a responsabilidade sobre sua sobrevivência em um momento de incerteza, visto que esse trabalhador está assumindo os riscos de seu próprio trabalho, e não a empresa para que se presta o serviço (Abílio, 2019).

Nesse caso, por que chamar a reforma do ensino médio de uma reforma neoliberal? Porque ela pode ser vista como um instrumento dessa prática que busca fazer parte da

incorporação de uma racionalização de um modo de reger a conduta dos sujeitos com os próprios instrumentos estatais. Reforçando a ideia de que as pessoas devem apenas trabalhar, independente das condições impostas.

A versão tradicional da concepção liberal de educação buscou formar o cidadão membro do Estado burguês, enquanto a versão neoliberal busca formar o indivíduo egoísta independente. A contradição entre homem x trabalho, é superada através do indivíduo genérico x trabalhador, segundo Saviani (2019):

Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador (Saviani, 2019, p. 336)

Segundo o Censo Escolar (2022), no caso do Ensino Médio, a rede estadual concentra 87,7% dos alunos. A escola pública é responsável pela produção social da força de trabalho de 6,6 milhões de estudantes, e está inserida em um contexto de uma nova configuração no mundo do trabalho. Como Ricardo Nóbrega e Yves Gabriel (2023) observam, a presença das grandes empresas de tecnologia vem ditando as configurações do mundo do trabalho. A uberização do trabalho, isto é, o agenciamento de trabalhadores informais via plataformas e aplicativos, em contextos de desemprego, favorece o trabalho informal, sem vínculo com as empresas contratantes e isso é vendido como se este trabalhador fosse um empreendedor.

É de interesse das empresas, instituições e organizações privadas que tomaram o controle da educação (Rikowski, 2017), que o trabalhador se adapte a este novo mundo do trabalho como um empreendedor, quando, na verdade, trata-se de um trabalhador sem direitos. Esta dimensão entre trabalho e educação é guiada pela ótica neoliberal de individualização e acaba por buscar forjar sujeitos passivos e incapazes de reagir à retirada de direitos sociais. Trata-se de uma forma de apaziguar resistências e oposições ao modelo neoliberal.

Como observa Vera Peroni (2015, 2020, 2022) o Estado continua sendo o maior responsável pelo acesso à educação básica, nesse sentido, a educação permanece pública, mas a direção das políticas públicas caminha, cada vez mais, no sentido da privatização. Para a autora (Peroni, 2020), o privado atua com o aval do público, visto que compartilham de uma mesma perspectiva política de classe, e, assim, a privatização se torna política pública.

Vera Peroni (2020) compreende que “a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que ocorrem em um período particular do capitalismo ao vivenciarmos avanço do neoliberalismo, do neoconservadorismo e

do neofascismo”. Neste processo, o público se desvincula do estatal, e abre espaço para as parcerias público-privadas.

O Estado, mesmo sendo o responsável pelo acesso à educação, não é mais quem executa, com isso, ocorre terceirização, parcerias, vouchers, e toda a proposta educacional também é privatizada (Peroni, 2020).

Peroni (2020) segue o que Rikowski (2017) categorizou enquanto privatização na e da educação. A privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro - o que Rikowski (2017) categoriza como capitalização da educação -. A privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas, sem envolver propriedade, mas determina os conteúdos e o controle.

Nesse sentido, a privatização na educação ocorre da seguinte forma:

[...] o setor privado atua no conteúdo, direcionamento e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade e a oferta educacional permanecem públicas. As instituições operam através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. É o caso do Movimento Todos pela Educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2008) e Movimento pela Base (PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019; CAETANO, 2020) em que grupos ligados ao capital influenciam o governo federal na agenda educacional e na construção da política, bem como na venda de produtos educativos. Ou ainda através da censura, com a ameaça constante advinda do Escola Sem Partido (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), do homeschooling e da militarização das escolas (Peroni, 2020).

Antônio Nóvoa (2002) apresenta três grandes tendências de privatização na educação que são encontradas nos Estados Unidos da América, em países europeus e sul-americanos, a saber: homeschooling; vouchers; escolas contratualizadas.

O homeschooling foi legitimado através de um discurso de proteção aos herdeiros (Nóvoa, 2002). Este modelo educativo vem crescendo, Nóvoa (2002) apresenta o dado de que nos Estados Unidos da América, mais de 1 milhão de crianças e jovens são educados em casa, atualmente este número é ainda maior, as estatísticas variam de 3 milhões a 9 milhões de estudantes. Nesses casos, empresas privadas elaboram programas de formação e de supervisão pedagógica para os pais, oferecem materiais curriculares e didáticos.

Quanto aos vouchers ou cheques-ensino, um número menor de estudantes é abrangido por esta tendência. Trata-se de o Estado entregar vouchers para que os pais escolham escolas privadas para seus filhos. Esse discurso é legitimado pelo conservadorismo e pela religião (Nóvoa, 2002).

As escolas contratualizadas (do inglês Charter Schools, também é possível compreender como escolas alugadas), tiveram seu início há pelo menos vinte anos. Trata-se de um modelo híbrido entre o público e o privado, que porta um discurso comunitarista, de feição política ou

religiosa, mas que procura preservar os ambientes escolares de uma contaminação social (Nóvoa, 2002). Os resultados indicam grande instabilidade nas escolas, pois são associadas a grupos incertos como associações e grupos de pais. Assim como debatido sobre a relação entre o público e o privado, neste caso, também não significa a privatização total do financiamento educativo, mas financia-se o propósito da educação na medida em que procuram responder apenas aos interesses privados de certos grupos (Nóvoa, 2002).

A partir da disputa entre o Estado e a família ao buscar direcionar os sentidos da escola, isto é, seguindo a lógica de proteção da educação ou de transformar a educação em consumo, passa a ocorrer a uma concepção da educação como um bem que se define no espaço privado (Nóvoa, 2002).

Nóvoa (2002) argumenta que a educação não deve estar a serviço do Estado, tampouco das famílias. O autor sugere possibilidades que podem dar origem a um novo espaço público da educação através da abertura das escolas. Isto significa pôr fim aos constrangimentos corporativos, estatais e burocráticos, mas, preservar o caráter público da coisa educativa.

2.3. Precarização do trabalho docente

Ao longo deste tópico, será observado como o movimento de privatização e as parcerias público-privadas têm impactado a prática profissional docente.

Os impactos das políticas governamentais e das reformas educacionais para os professores vêm sendo notados por Amanda Silva (2019). A autora observa a uberização do trabalho como uma tendência para o trabalho docente para o século XXI.

A empresa Uber atua em escala global e seu formato tem a possibilidade de se generalizar pelas relações de trabalhos em diversos setores, inclusive na educação (Silva, 2019). A ideia difundida através do modo de trabalho da Uber é que o trabalhador deve ser responsável pelo que vai vender ou serviço que vai prestar. Indo além da terceirização, neste formato, os custos e riscos são transferidos para os trabalhadores autônomos, de modo a retirar suas garantias e consolidar a sua subordinação (Silva, 2019).

Com a ausência do vínculo empregatício, as formas de controle se tornam menos visíveis, já que não há horário fixo de trabalho e a empresa não contrata o trabalhador. Com isso, intensifica-se a precarização do trabalho, a retirada de direitos e o resultado são trabalhadores mal pagos e jornadas exaustivas, já que todo tempo livre é um tempo possível de ser trabalhado (Silva, 2019).

Essa nova forma de trabalho se insere na dinâmica capitalista do século XXI e se mostra benéfica para os empresários ao reduzir os custos da força de trabalho, agravar a precarização das profissões e intensificar a carga laboral. Essa lógica de atuação estende-se a diversos

setores, e com o educativo não seria diferente, dadas as muitas oportunidades de exploração deste campo em busca de transformar o fundo público em lucro.

Amanda Silva (2019) observou o caso do professor eventual, isto é, o professor que trabalha sob demanda. Este profissional não tem vínculo empregatício, não tem garantia no emprego e conta com uma remuneração insegura, por isso, acaba por carecer de uma identidade baseada no trabalho. Este tipo de contratação aparece no trabalho da autora como uma tendência que segue a forma da uberização do trabalho docente, e acaba por aumentar a alienação e a expropriação do trabalho do professor.

A forma de contratação do professor eventual, no caso das instituições públicas, é contrária às determinações da Constituição Federal (Brasil, 1988), que designam que a contratação de professores deve ser feita por meio de concurso público ou de processo seletivo simplificado para atender a necessidades temporárias. A contratação temporária tem acontecido mais do que concursos públicos (Silva, 2019).

Neste processo, o que ocorre com as condições do trabalho do professor:

O trabalho docente que se concretiza no ensino é expropriado brutalmente, afinal o papel desses professores é manter turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais, configurando uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, um trabalho intermitente (Silva, 2019, p. 248).

Mesmo que não seja através da forma de contratação do professor eventual, a classe docente pode passar por diversas formas de precarização, inclusive, se tornar trabalhador intermitente.

A tendência à precarização do trabalho docente pode ser observada nos documentos analisados neste trabalho previamente (Um Ajuste Justo, PMDB, 2015 e Uma Ponte Para o Futuro, Banco Mundial, 2017). O caminho escolhido pelos documentos que guiaram as reformas foi de criticar o trabalho dos professores, desde a suposta facilidade para ingressar nos cursos de licenciatura, até o argumento de que haveria um grande número de contratação de profissionais incapazes de atuar em sala de aula.

No caso do documento escrito pelo Banco Mundial, os professores são os culpados pela qualidade educacional brasileira: “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada [...]” (Banco Mundial, p. 127, 2017).

Ainda, o documento enfatiza que os salários dos professores não são vinculados a seus desempenhos (Banco Mundial, 2017), sugerindo novas formas de contratação que seguem o observado por Silva (2019), que dificultam a estabilidade na carreira, o acesso a direitos e

benefícios e com baixos salários, até porque, o objetivo das reformas é de reduzir custos com todo o setor educativo.

Como observado por Peroni (2020), esse discurso de ataque ao professor aparece, além de nos documentos, na fala da presidente do Instituto Ayrton Senna⁴. A presidente do Instituto, Viviane Senna, frisa o despreparo dos docentes como justificativa para que os conteúdos sejam fortemente estruturados, alegando ser o caso de muitos professores do Brasil que sejam inexperientes ou não tenham preparação suficiente (Senna, 2000, p. 146 apud Peroni 2020)

Silva, Gomes e Motta (2020) observam a onda de precarização do trabalho docente, notando formas atípicas e precárias de contratação. Existem outras formas de precarização do trabalho docente além da uberização, como a terceirização e a pejetização, que significa desvincular o trabalhador quanto empregado, sendo contratado como pessoa jurídica (Silva, Gomes e Motta, 2020).

Em suas pesquisas, as autoras notam o crescimento da forma de contratação temporária em detrimento do vínculo empregatício “concursado, efetivo/estável”. Em mais de 10 estados brasileiros, mais de 50% dos professores são contratados como temporários (Silva, Gomes e Motta, 2020).

Mesmo que a forma de contratação temporária seja uma situação prevista, tem acontecido um protagonismo deste tipo de contratação, o que leva a diversas problemáticas quanto às condições de trabalho:

Atuação em área distinta da formação profissional, formação inadequada ou inconclusa, atuação em grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho. Além disso, geralmente há necessidade de complementar renda com outros empregos, distinção/discriminação no local de trabalho, ausência de sindicalização e participação política, numa situação de permanente insegurança e incerteza quanto ao seu futuro profissional, levando-os à instabilidade e rotatividade no emprego e à desvalorização profissional e social (Silva, Gomes e Motta, 2020, p. 142).

Tendo percebido as bases que consolidam a precarização do trabalho docente, como a tentativa de reduzir os custos com a educação pública, a desqualificação nos documentos norteadores de políticas públicas e a precarização nas formas de contratação. Nota-se a consolidação da ideologia neoliberal presente em todos os processos do setor educativo. E torna-se possível falar em desprofissionalização da classe docente.

Os ataques quanto à formação dos professores são observados em documentos em diferentes países além do Brasil, como nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus (Nóvoa, 2017). E como observado por Nóvoa (2017), isto não é um acaso: é a

⁴ Citado anteriormente como um dos financiadores da nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

possibilidade de desmontar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por programas empresariais.

A partir dos ataques quanto a profissão docente, Nóvoa (2017) aponta para a defesa da formação: “é necessário construir um novo lugar institucional”, que esteja ancorado na universidade, mas que seja possível levar em consideração as várias realidades que configuram o campo docente, ou seja, dentro das universidades, mas com ligações externas, entre a universidade e as escolas. Pois é na escola que se produz a profissão de professor, pensando ainda no plano de sua afirmação e reconhecimento público.

Nesse sentido, a escola deve estar situada em um espaço aberto, em ligação com instituições culturais e científicas, contando com a presença da comunidade local. A identidade docente deve ser construída e reforçada a partir deste encontro (Nóvoa, 2002; 2017).

Como se constitui a identidade profissional docente do professor inserido neste contexto de privatização e de formação de um estudante empreendedor? Nóvoa (2002) observa que os professores se depararam com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional. Se até o século XIX os professores atuavam como funcionários do Estado, isto muda ao passo que o professor se questiona sobre seus próprios saberes. Com isso, Nóvoa (2002) supera as abordagens que compreendem o papel do professor como técnico sujeito à tutela de um grupo ou como um funcionário submetido ao controle de corpos políticos. Para ele, os professores são profissionais reflexivos, isto é, devem possuir capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que tomam no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da transformação, e a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Para isto, “os professores devem deter os meios de controle sobre seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar” (Nóvoa, 2002, p. 37).

As medidas citadas pelo autor corroboram para que ocorra uma reivindicação de uma profissão científica e socialmente valorizada, e podem ser realizadas através de concursos, de avaliações, mas que sejam produzidas dentro do escopo escolar, sem novas tutelas, privadas ou estatais, sobre o professorado.

2.4. Projeto de Vida

A lei que institui a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), no § 7º, define que os currículos devem considerar a formação do aluno de maneira a adotar um trabalho para a construção do projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos,

cognitivos e emocionais. O intuito do Projeto de Vida se estende ao pós-escola, com o objetivo de encaminhar o estudante para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, se estabelece a elaboração de um projeto de vida para os estudantes, que deve servir como a base das escolhas formativas possíveis dentro dos itinerários formativos. Segundo a BNCC (2018), os itinerários formativos substituem a divisão disciplinar com o intuito de flexibilizar o currículo, e este é o caminho para defender a autonomia do estudante ao fazer suas escolhas dentro das áreas de interesse.

O artigo sétimo da lei do NEM é o único a abordar a concepção do projeto de vida como componente obrigatório na nova organização curricular oriunda da reforma do ensino médio. A BNCC também é sucinta ao abordar a definição do Projeto de Vida, quer dizer, não traz nada de diferente e não oferece caminhos práticos de como a implementação do projeto de vida deve ser feita no cotidiano escolar.

Na BNCC (2018) argumenta-se que o estudante deve ter uma formação que esteja em sintonia com sua história, para que seja possível definir seu projeto de vida quanto aos estudos, ao trabalho, e também “no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”. A BNCC (2018) sugere que até mesmo o estilo de vida de um aluno pode ser desenhado a partir de um projeto de vida. Isso é enfatizado em outras passagens do documento, que a formação dos estudantes deve, entre outras coisas, “qualificar os processos de construção de suas identidades e de seu projeto de vida”. Nesse sentido, o direcionamento é de que o projeto de vida enquanto componente curricular deve assumir o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

O plano de implementação da reforma do ensino médio formulado pelo governo do estado do Rio de Janeiro dedica apenas dois parágrafos ao Projeto de Vida, abordando a centralidade deste novo componente no currículo escolar: “O Projeto de Vida é a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio [...] com a oferta de uma proposta de educação focada na potência de cada indivíduo, que possui autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos” (p. 39, SEEDUC RJ, 2020).

A implementação do NEM (SEEDUC RJ, 2020) estabelece que o Projeto de Vida seja ofertado como um componente curricular, mas que também seja trabalhado de forma transversal em outras eletivas e disciplinas que compõem os itinerários formativos. Isto significa que o Projeto de Vida passa a compor a grade curricular como uma disciplina, com carga horária garantida, com materiais didáticos próprios, e ofertada por professores que desejam lecionar.

A BNCC (Brasil, 2018) é clara ao definir que Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias durante os três anos do ensino médio, no entanto, a disciplina Projeto de Vida tem sido trabalhada através de dois tempos semanais, durante todo o ensino médio. Isso significa que o Projeto de Vida já aparece mais no currículo do que as disciplinas que compõem as outras áreas do conhecimento.

A BNCC (Cadernos de Prática, Projeto de vida, s.d) define que a disciplina seja trabalhada a partir de três frentes, que são divididas a cada ano do ensino médio. Sendo no primeiro ano os materiais didáticos e atividades voltadas ao autoconhecimento do estudante; no segundo ano, a proposta é uma “projeção para o futuro” e no terceiro ano, o “mundo do trabalho”.

Tudo o que compõe o Novo Ensino Médio acaba por ser atravessado pela narrativa neoliberal, desde a flexibilidade curricular, as disciplinas escolares descaracterizadas e vistas como sem necessidade, a ênfase no empreendedorismo que atravessa os materiais didáticos, principalmente nos materiais de Projeto de Vida, bem como a formação para o mercado de trabalho. Dessa forma, a reforma do EM vem privilegiando uma narrativa acrítica e a disciplina Projeto de Vida é uma forma de corroborar com a produção da racionalidade neoliberal.

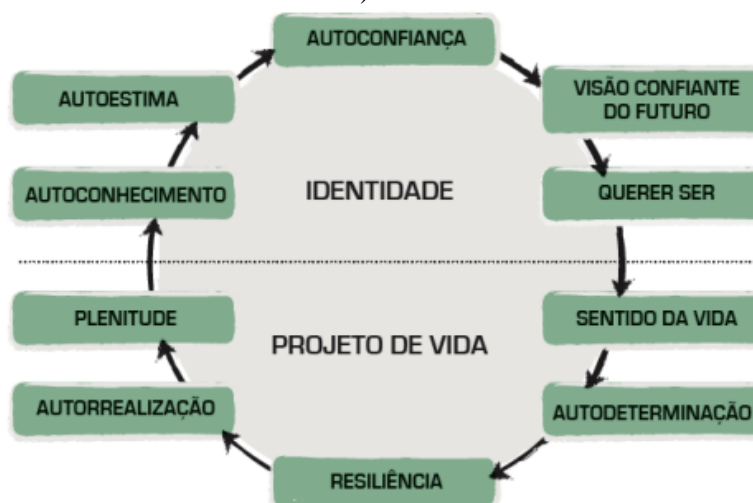
Nesse sentido, quais identidades estão sendo forjadas neste processo formativo? E como a autonomia prometida ao estudante seria capaz de assegurar um projeto de vida? A “individualização” e a “autonomia” fazem parte da narrativa neoliberal de responsabilizar o sujeito pela sua evasão ou permanência escolar, e também pela sua trajetória pós escola. Enquanto empreendedores, colaboradores e parceiros, a identidade que se busca forjar a partir do caráter ideológico fica expressa no conceito de autogestão subordinada de Abílio (2019). Uma vez que não mais contratado, mas engajado no trabalho via adesão às plataformas, o trabalhador uberizado carece de direitos, mas encontra-se em acordo com esta narrativa.

A Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro elabora as orientações para planos de aula do caderno do professor para a disciplina Projeto de Vida em parceria com o Instituto Ayrton Senna, instituição já citada previamente, que promove estudos e pesquisas e assessoramento de docentes e redes de ensino. As orientações seguem o estabelecido pela BNCC referente a cada ano do ensino médio (Rio de Janeiro, 2023).

Para o primeiro ano do EM, é definido: autoconhecimento e reflexão sobre oportunidades e escolhas na trajetória escolar, guiado a partir de perguntas como “quem eu sou?”, “de onde eu vim?”, buscando compreender a identidade dos estudantes (Rio de Janeiro, 2023).

A imagem a seguir exemplifica de que forma as orientações quanto a disciplina Projeto de Vida projetam a construção da identidade do estudante com atributos socioemocionais que devem ser aprendidos:

Figura 1 - A abordagem dos atributos socioemocionais pelo caderno do professor (SEEDUC - RJ)



Fonte: Orientação para planos de aula, Caderno do professor, SEEDUC-RJ, 2023.

Os atributos socioemocionais podem ser utilizados como forma de propagação da narrativa neoliberal. Como observado por Silva (2023), as competências ou habilidades socioemocionais são abordadas nos materiais didáticos da disciplina Projeto de Vida de modo a corroborar com a expansão da racionalidade neoliberal.

Silva (2023) analisou três materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. Sendo o PNLD responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital (MEC, s.d.).

Assim como o Rio de Janeiro, diversos estados têm adotado o Projeto de Vida como um componente curricular (Silva apud Alves; Oliveira, 2020). Com isso, os materiais didáticos elaborados para a disciplina Projeto de Vida vem guiando as aulas.

Silva (2023) analisa três coleções didáticas: *Você no Mundo*; *(Des)envolver e (Trans)formar: Projeto de Vida*; *Pensar, Sentir e Agir* (Silva, 2023). O que aparece como central em cada uma delas é o propósito de incitar que o estudante possa delinear suas competências emocionais. E não apenas isso, mas mensurar a relação com suas emoções, seguindo a narrativa neoliberal. Como se fosse possível se administrar como uma empresa, e como se a possibilidade de controlar as emoções fosse a chave para um futuro promissor.

Nas três coleções a “resiliência” aparece com certa frequência, assim como na própria BNCC, como um valor a ser perseguido. Como destacado por Silva (2023), o que esses materiais definem como resiliência é a capacidade de se manter obstinado apesar das adversidades, o que é de interesse para a construção de uma racionalidade neoliberal, já que vivemos em um regime que produz a exclusão, a desigualdade, e não garante oportunidade para todos. Nesse sentido, reforçar a ideia da resiliência como um atributo necessário, mais uma vez, transfere para o sujeito, ou, neste caso, para o indivíduo, a responsabilidade por persistir, mesmo que não tenha oportunidades dignas.

Esse processo de subjetivação da narrativa neoliberal contribui para que os estudantes sejam mais uma vez responsabilizados pelo que compreendem como o seu fracasso ou seu sucesso escolar. As competências emocionais e o controle das emoções aparecem nesses materiais como a chave para o sucesso. E não é por acaso que estes e outros termos como inteligência emocional, criatividade, resiliência são utilizados no mundo empresarial.

O Projeto de Vida exemplifica de que forma o neoliberalismo é forjado no campo da subjetividade. É propagado um modo de agir, um modo de ser e de estar no mundo adaptados a todas as esferas da vida. No currículo escolar, é a disciplina que mais ocupa tempos semanais depois de Língua Portuguesa e Matemática, e o que se orienta para a prática é elaborado por parcerias público-privadas, que como observado por Foucault (2008), Dardot e Laval (2017; 2021; 2019), Wendy Brown (2019;2021), David Harvey (2008) e outros, é como o neoliberalismo se propaga no sentido de buscar forjar uma racionalidade neoliberal e a subjetividade dos sujeitos, para estarem adaptados a esse modelo econômico, político, ideológico, que prega a narrativa da competição, mas que na verdade é concentrador e excludente.

Nota-se os reflexos da privatização educacional e dos sentidos que a formação escolar passa a ter a partir das influências do mercado. Os materiais didáticos são elaborados a partir da racionalidade neoliberal e com o intuito de difundir sua narrativa.

Não é como se nas mãos do Estado a educação não fosse voltada para a formação de mão de obra qualificada para o trabalho. Assim como não é característica apenas da reforma do ensino médio de 2017 ter a educação pública como uma fácil possibilidade de lucro para empresas privadas. Em nível global, a educação tem sido usada como um instrumento de empresas e instituições privadas. E enquanto estiver nas mãos de empresas e organizações privadas, o lucro vai ser o primeiro objetivo.

O que se tem como resultado do processo de privatização do setor educativo, trata-se do esvaziamento dos sentidos da escola, da educação e do ensino. Constitui-se uma escola que

em nada contribui para uma sociedade democrática, pois passa a homogeneizar currículos, conteúdos, esvazia disciplinas curriculares, e trabalha-se com a lógica da concorrência, do mérito individual como único caminho possível para a entrada no mercado de trabalho.

Para Libâneo (2012), devemos inferir a educação de qualidade como:

Aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (Libâneo, 2012, p. 132).

A formação para a cidadania crítica e participativa possibilita que sujeitos, ou cidadãos-trabalhadores, sejam capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la (Libâneo, 2012). Este modelo de formação deve se opor ao neoliberal, que propaga as ideologias da meritocracia, do empreendedorismo, e do individualismo como trajetória formativa para o estudante da educação básica.

Quanto aos caminhos fora dos muros escolares, Antunes (2005) aponta um caminho necessário: avançar na elaboração de políticas econômicas alternativas contrárias ao neoliberalismo, tendo em mente algumas necessidades essenciais: eliminar a superexploração do trabalho; a realização de uma reforma agrária que desmonte a estrutura concentradora e elitista da propriedade da terra; que seja contrária à hegemonia do capital financeiro e especulativo, e incentive experiências de produção voltadas para a produção de valores de uso, coisas úteis e socialmente necessárias; e, por último, recuperar o sentido público, coletivo e social das atividades estatais, contra a lógica privatista.

Saviani (2019) nos relembra da importância de retomar conceitos dominados pela ideologia neoliberal que sofreram um esvaziamento. Como por exemplo, pensar nos sentidos que a liberdade fora da ideologia neoliberal pode ter, contrapondo a noção individual e econômica, e dando um sentido coletivo e transformador.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de elaborar saídas que possibilitem lutar contra o esvaziamento dos sentidos do que chamamos de escola. Fortalecendo a carreira de professores, retomando o caráter público e coletivo da educação.

3. O caso do colégio João Pessoa

Para responder aos objetivos propostos, este trabalho apoia-se na metodologia qualitativa, através da revisão bibliográfica dos temas neoliberalismo e políticas públicas educacionais; da análise documental das diretrizes que estabeleceram a reforma do ensino médio de 2017, a saber: Um Ajuste Justo (Banco Mundial, 2017), Uma Ponte Para o Futuro (PMDB, 2015), a BNCC (Brasil, 2018) e as diretrizes da implementação da reforma do governo do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2023); por último, a ser desenvolvida a partir deste capítulo, proponho a realização da observação participante (Malinowski, 1978) no Colégio Estadual João Pessoa, localizado em Campos dos Goytacazes, município no norte do estado do Rio de Janeiro.

No primeiro momento foi importante compreender o fenômeno do neoliberalismo enquanto uma ideologia e como a racionalidade neoliberal que passou a fazer parte da vida social em todos os âmbitos, para compreender como as políticas públicas educacionais têm sido implementadas seguindo esta narrativa. Esses foram os caminhos para chegar na reforma do ensino médio e na nova base nacional comum curricular, e compreender como as narrativas neoliberais são desenvolvidas no currículo escolar, principalmente através do novo componente curricular Projeto de Vida.

Para compreender os sentidos das alterações curriculares para a comunidade escolar, o principal caminho metodológico foi o trabalho da observação participante, entrevistas e a participação nas aulas da disciplina Projeto de Vida nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual João Pessoa. Apenas a partir de 2024 o Novo Ensino Médio será implementado em todos os três anos do EM, por isso, as turmas de terceiro ano, em 2023, ainda estavam adequadas ao formato pré-reforma. Durante o trabalho de campo, estive presente no espaço escolar entre uma ou duas vezes na semana, às segundas e sextas pela manhã, durante os meses de abril a dezembro de 2023.

Além da sala de aula, estive em contato com alunos no pátio escolar, na sala dos professores, na coordenação, seja através de conversas informais, seja através de entrevistas semi-estruturadas. O que retomo da observação participante, como desenhado por Malinowski (1978), fica exposto nas idas à escola, no primeiro turno escolar, entre sete da manhã e meio dia. Procurei buscar os sentidos que eram estabelecidos naquele espaço, quer dizer, como os professores percebiam a reforma do ensino médio, como eram afetados pelas novas dinâmicas escolares, e como agiam a partir disso.

3.1. O Colégio Estadual João Pessoa e a implementação do Novo Ensino Médio

É comum que a entrada no campo necessite de determinada negociação, o caso da entrada no Colégio João Pessoa não foi diferente. O primeiro contato com a escola foi com uma

das diretoras, que me fez estabelecer alguma relação com a coordenação. Naquele momento, a escola, desde o inspetor que controla a entrada dos estudantes, passando pela profissional da limpeza, que passou alguns minutos conversando ao meu lado e buscando me incluir na conversa, até a diretora, se mostrou receptiva quanto à presença de uma pesquisadora na escola. No entanto, depois do contato com a coordenação, ficou estabelecido que eu precisaria ter a autorização da secretaria regional de educação. Que, por sua vez, solicitou uma lista de 11 documentos que podem ser observados no anexo deste trabalho, preenchidos pela universidade, por uma comissão de ética em pesquisa, além de projetos, cronogramas, assinaturas, etc.

No tempo entre a espera dos documentos e da aprovação, iniciei o contato com a escola mesmo que de forma remota, a insistência com a coordenação fez com que eu retornasse a escola mesmo sem a aprovação, o que me tirou certo tempo de campo, mas fez com que eu pudesse retornar o trabalho.

O colégio João Pessoa atende a 1012 alunos, e conta com 108 servidores. Fica localizado próximo ao centro de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. A escolha de fazer campo nesse colégio se deu pelo contato prévio com alguns professores a partir da experiência da residência pedagógica ainda durante a graduação, entre os anos de 2020 e 2022. Neste período, foi possível notar entre professores e coordenadores, uma movimentação engajada e preocupada em avaliar o que estava sendo construído na prática como a reforma do ensino médio.

A SEEDUC-RJ, através do Projeto de Discussão da BNCC e Novo Ensino Médio, promoveu um debate entre a secretaria e as escolas da Rede, com o objetivo de analisar o Documento de Orientação Curricular, e discutir sobre as mudanças do Novo Ensino Médio. O projeto foi realizado completamente online, através de palestras em live no YouTube e formulários preenchidos pelas escolas (Rio de Janeiro, 2023).

Além dos debates, algumas escolas-piloto foram selecionadas para iniciar a implementação do Novo Ensino Médio antes do tempo usual, a escola de Campos dos Goytacazes não conseguiu acompanhar as datas, e o Colégio João Pessoa ocupou seu lugar, mesmo que não tenha iniciado a implementação junto das escolas-piloto. Este trabalho está sendo escrito enquanto a reforma do ensino médio é implementada. Até o final de 2024, os três anos do ensino médio estarão adequados à reforma.

Quem são os professores de Projeto de Vida que acompanhei: professor T, um homem branco, de 43 anos de idade e professor há dez anos. Formado em letras português-espanhol e teologia. E a professora E, uma mulher, branca, de 39 anos, professora do estado há 14 anos. Formada em educação física.

Tendo passado o momento de negociação da entrada no campo, pude ter o professor T como um intermediário, que me apresentou a outros professores e aos alunos e passou a compartilhar comigo a forma que se organizava e muito do que pensava.

Quando se observa o Novo Ensino Médio, é comum que pesquisas abordem como o tema empreendedorismo vem atravessando os currículos. E foi isso que busquei, no primeiro momento na escola. Encontrei a seguinte disposição curricular:

Tabela 1: Disciplinas escolares do colégio João Pessoa no ano de 2023

LINGUAGEM	A Linguagem Para Além Das Palavras: Práticas Para o Existir
ART MOV	Arte em Movimento
ATELIÊ	Ateliê Pedagógico – Interação, Teoria e Prática (Ciência, diversidade e arte)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CICLO.PP	Ciclo de Políticas Públicas
CONHECER	Conhecer Para Proteger: Cultura Afro e Indígena
COPEI	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil
CDPEF	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental
CDPEJA	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos
CMS	Corpo e Mente Saudáveis
CH	De Contador de Histórias à Escritor de Contos
QG	Do Quadro de Giz às Metodologias Ativas
ER	Ensino Religioso
ESP	Espanhol
EO	Estudos Orientados
FUND. HIST.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação
FUND. A. L.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento
FUND. ED. ESP.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras
FUND. ED. IN.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil
FUND. EN. FUND.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental
HFE	História e Filosofia da Educação
LA	Linguagens e Alfabetizações
NA	Na Atividade
DS	O Direito à Saúde
OPAB	Organização Político-Administrativa do Brasil
PSEB	Participação social no Estado Brasileiro

PEOSE	Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino
PP	Práticas Pedagógicas
PPIP	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
PSD	Práticas Sustentáveis Diversificadas
PDR	Preconceito, Discriminação e Racismo
PAL	Processos de Alfabetização e Letramento
PV	Projeto de Vida
PSIC. EDU.	Psicologia da Educação
PSIC. EDU. PSIC.	Psicologia da Educação e a Psicomotricidade
RECUR. NAT.	Recursos Naturais: Consumo, Múltiplos usos e Gestão
RE	Reforço Escolar
SB	Saúde e Bem-estar
S. MOV.	Sempre em Movimento
SOC. EDU.	Sociologia da Educação
SUSTENT.	Sustentabilidade Humana
TE	Tecnologia Educacional
TEM	Tempo, Espaço e Movimento
PPP/LIBRAS	Tempos para ênfase no PPP/Libras
VALORES	Valores Planetários e Globais Para a Vida
VJ	Vamos Jogar?
VIDA. NAT.	Vida e Natureza
LLP	Letramento de Língua Portuguesa
LM	Letramento de Matemática
PT	Produção Textual
RPM	Resolução de Problemas Matemáticos
PRÁTICA	Prática (Ciência, Diversidade e Arte)
REL. RAC.	Relações Raciais
CULT.	Cultura

Fonte: Colégio Estadual João Pessoa, 2023

No quadro acima, além das matérias desenvolvidas para o ensino médio regular, existem também as matérias do ensino normal, modalidade ofertada pela escola aos alunos que querem se formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, que compreendem os anos iniciais, do 1º ao 5º ano.

Quanto ao ensino médio regular, a escola segue o seguinte quadro organizado pela SEEDUC-RJ:

Tabela 2: Matriz curricular do Novo Ensino Médio para o ensino regular

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	TOTAL
		SÉRIE	SÉRIE	

		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
	CARGA HORÁRIA BNCC	24	18	12	960	720	480	2160
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS / LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	2	4	0	80	160	24
	COMPONENTE DE ÁREA 3	0	2	4	0	80	160	240
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO	6	12	18	240	480	720	1440
	CARGA HORÁRIA TOTAL	30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: SEEDUC-RJ, 2023.

É possível notar, através deste quadro, o que significa substituir as disciplinas escolares. Se antes do Novo Ensino Médio a divisão curricular privilegia as disciplinas escolares, agora, o objetivo de quebrar a centralidade das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem foi alcançado. Não é mais obrigatório a biologia, a química, a física, a geografia, etc. A obrigatoriedade compreende toda a área do conhecimento, assim, a divisão da BNCC (Brasil, 2018) não determina quanto tempo cada disciplina terá na semana.

A quebra de centralidade das disciplinas escolares pode ser observada em outros momentos e reformas escolares, como durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985) (Martins, 2014). Houve uma tentativa de construir novos currículos em substituição aos tradicionais programas de ensino, principalmente no ensino das humanidades. O conhecimento escolar foi reorganizado de modo a priorizar o ensino por áreas. Por exemplo, Estudos Sociais como o grupo que deveria abranger o ensino de história, geografia e filosofia. O ensino do civismo nas escolas passou a ocupar um lugar de destaque nos conteúdos curriculares, seguindo os objetivos de “disciplinar” e “formar” os estudantes, enquanto as disciplinas escolares perderam forças (Martins, 2014).

Com a nova organização curricular as disciplinas perderam tempos semanais, com o formato estabelecido através dos itinerários formativos desenvolvidos pela SEEDUC-RJ e parcerias privadas, ofertadas para as escolas como uma cartilha a ser escolhida. No caso do Colégio João Pessoa, os professores presentes na reunião analisaram as opções do catálogo e escolheram uma, e assim foi implementada ali naquele currículo escolar.

Nesse sentido, os itinerários formativos não são pensados especificamente para cada escola, levando em consideração as demandas estudantis ou a formação dos professores. Na verdade, são padronizados e ofertados pela SEEDUC-RJ através de uma cartilha de possibilidades restritas. Devendo seguir os seguintes eixos estruturantes: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural; Empreendedorismo. Sendo o empreendedorismo associado ao projeto de vida.

A posição da coordenação do Colégio JP é de que não fazia sentido trazer o empreendedorismo como tema visto que a escola não tem formação técnica e profissional, mas o empreendedorismo, bem como outros componentes da narrativa neoliberal compõem o currículo desenvolvido pela BNCC e pelas secretarias estaduais.

Os professores escolhem, mas dentre um leque de possibilidades, e não voltado para uma característica de sua formação ou para uma demanda surgida especificamente naquela escola. A professora E frequentemente se queixava quanto a falta de autonomia do professor: “eu, como professora de educação física, poderia talvez ter criado o itinerário esportivo que fala de um esporte específico. Por exemplo: trabalhar com um time para competir.”

Nesse caso, o que significa a flexibilização curricular e autonomia prometidas para o estudante com o Novo Ensino Médio? A “diluição dos conteúdos disciplinares”, como observado pelo professor T, itinerários formativos e eletivas que apresentam conteúdos similares.

O professor T lecionou o itinerário formativo Linguagem em Movimento, e suas observações foram as seguintes:

A gente sentiu que não foi significativo pro aluno, foi difícil pro professor entender como ministrar aquela matéria, e no final das contas, a gente chega no final do ano com a sensação de conteúdo diluído. Diluição de conteúdo, foi essa a sensação que a gente teve, a gente não percebeu esse aluno motivado, não percebeu que o aluno saiu com uma formação forte e adequada [...].

A professora E apresenta uma visão parecida e relata ter que estar sempre em contato com outros professores porque os conteúdos dos itinerários formativos se repetem, enquanto os alunos deixam de ter acesso às disciplinas que perderam tempos curriculares:

[...] é igual ‘Sempre em Movimento’, ‘Arte em Movimento’ o próprio Projeto de Vida, mas sem geografia, sem história, sem sociologia, sem educação física, não faz sentido, entendeu? Então por isso que eu falo, é mal elaborado. Se não me engano, até Matemática perdeu dois tempos semanais [...] .

Apesar de disciplinas como a sociologia, a história, artes, educação física, virem disputando seu espaço no currículo, a nova organização curricular oriunda do novo ensino médio dilui os conteúdos de todas as disciplinas escolares.

Cada unidade escolar deveria escolher 1 opção dentre as seções apresentadas, conforme a tabela a seguir, as duas opções mais votadas de cada categoria possibilitariam gerar o Catálogo de Itinerários Formativos da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro para ser aplicado a partir do ano letivo de 2023. A seguir, é possível observar as propostas voltadas ao ensino médio regular, o quadro na íntegra pode ser observado no anexo deste trabalho.

Tabela 3: Proposta de Itinerário Formativo

PROPOSTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO				
Categoria de Itinerários (Ensino Médio Regular)	Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3	Proposta 4
Linguagens e Suas Tecnologias	Mídias: Linguagens em Ação	Linguagem em Movimento	Pluriculturalismo na Arte	Vivendo a Arte em Plena Expressão!
Matemática e Suas Tecnologias	Geometria nos Espaços	Por Sua Conta	M@temática Conectada	Aplicações da Álgebra
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Soluções Energéticas Para o Novo Tempo	A Ciência dos Medicamentos	Desvendando o Pensamento Científico	Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educ(ação) Político-Social	Trilha Decolonial	Gestão Social	Oportunidade
Bloco Temático de Áreas – Linguagens e suas Tecnologias +	Letramento Cartográfico	Ateliê da Memória	Cidadania Ativa	Bagagem Cultural

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		Escolar – “AME”		
Bloco Temático de Áreas – Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias	O Mundo Invisível	Pesquis@, Inov@ç@o e Tecnologi@ - “PIT”	Trocando “Figurinhas”	Contribuições Planetárias
Bloco Temático de Áreas – Ciência da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sustentabilidade Sociocultural e Qualidade de Vida	Ecocidadania	Justiça Social e Ambiental	Sociedades em Transformação
Integração das Áreas	Fazeres Sustentáveis	Vida Ativa e Sustentável	Estudo de Notícias	Geração Digital

Fonte: Adaptado de SEEDUC-RJ, 2023.

A título de exemplo, a Trilha de Aprendizagem “Linguagem em Movimento” apresenta 3 componentes curriculares a serem trabalhados no segundo e terceiro ano do ensino médio: “Sempre em movimento!”, que apresenta o objetivo de: “Apresentar, analisar e comparar os diversificados tipos de linguagem corporal ao longo da História, de forma antropológica, até a contemporaneidade, compreendendo a capacidade de comunicação e expressão, principalmente através de danças, jogos e práticas esportivas” (Rio de Janeiro, 2023).

O segundo componente curricular chama-se “Na atividade!”, e tem o objetivo de:

Comparar as práticas corporais, conforme as relações sociais e os contextos local, regional e nacional, valorizando a coletividade e a autonomia do estudante, em consonância com os benefícios na construção e na funcionalidade dos movimentos, tendo a consciência corporal de si, do outro e do espaço (Rio de Janeiro, 2023).

O terceiro componente curricular: “A linguagem para além das palavras: práticas para o existir”, com o objetivo de

Desenvolver a capacidade de comunicação pela mobilização das práticas de expressão corporal, a fim de potencializar o empoderamento sobre as questões que se apresentam no cotidiano para a própria formação humana e para o exercício da cidadania, com vias de explorar o ambiente físico e o virtual, dando sentido a estética e ao corpo social (Rio de Janeiro, 2023).

Nota-se como a noção de competências e a concentração das áreas do conhecimento coloca em segundo plano os conhecimentos de base científica, desenvolvidos para a escola, mas também pela escola. Ocorre uma integração entre os conhecimentos de várias áreas, da educação física, da língua portuguesa, e nesse caso, até da história e da sociologia.

A dispersão das disciplinas escolares e a necessidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento acaba por resultar em um currículo superficial, com as disciplinas descaracterizadas individualmente, e seus conteúdos diluídos em itinerários formativos.

3.2. #MeuFuturo: habilidades socioemocionais e a racionalidade neoliberal

O material didático utilizado nas aulas Projeto de Vida do colégio JP no ano de 2023 chama-se #MeuFuturo. O livro é dividido em três unidades, cada uma correspondente a 1 ano do ensino médio, contendo 9 capítulos em cada unidade. O primeiro ano do ensino médio é voltado para o autoconhecimento, “de onde eu sou?”; “Quem (e como) eu sou?”; “Do que eu gosto?”. Cada pergunta guia um dos 9 capítulos (FTD, 2020).

Para o segundo ano desenvolve-se a proposta de situar o estudante no mundo. Sendo alguns dos capítulos: “Eu, cidadão” “Família é tudo igual?”; “Preconceito e discriminação”; “Consciência ambiental”.

O terceiro ano é voltado para o mercado de trabalho, estes são alguns dos capítulos desta seção: “Trabalho, para quê?”; “A escolha da profissão”; “Projeto de Vida Profissional”; “Profissão tem moda?”.

As habilidades ou competências socioemocionais destacada pela BNCC (Brasil, 2018) e pelas diretrizes curriculares do Rio de Janeiro (2023) não aparecem no título, mas são o eixo central do conteúdo de cada capítulo, por exemplo: “Capítulo 9: O meu amanhã”, na descrição do capítulo apresenta-se a seguinte indicação: “Estamos falando de... resiliência”. “Capítulo 8: Como eu aprendo?” “Estamos falando de... motivação. Estamos falando de... perseverança”. “Capítulo 9: Projeto de Vida Profissional”, “Estamos falando de... criatividade” (FTD, 2020).

Nesse sentido, as competências emocionais vêm guiando este, assim como outros materiais didáticos voltados ao Projeto de Vida, e são apresentadas como uma fórmula simples capaz de resolver os problemas de desigualdade:

[...] Resiliência é a capacidade de se adaptar a situações e mudar de rota se necessário. Composta de flexibilidade, otimismo, coragem e vontade de viver (alegria), a resiliência é uma ferramenta de valor único para o encontro com o futuro, carregado de imprevistos. Aliada à perseverança, ela nos ajuda a superar obstáculos e a buscar nossos objetivos (FTD, 2020, p. 68).

O Instituto Ayrton Senna, um dos protagonistas no direcionamento das políticas públicas educacionais e parceiro da SEEDUC-RJ, possui o Laboratório de Ciências para a Educação (eduLab21). A gerente e o membro do Conselho Científico do laboratório foram entrevistados, tornando-se possível avaliar o que o Instituto propaga e compreende quanto às habilidades socioemocionais.

As habilidades socioemocionais são um conjunto de características pessoais no âmbito das emoções e relações sociais em sua interação com pensamento e inteligência em três núcleos centrais: regulação e controle voluntário do comportamento e motivação; regulação emocional; e habilidades interpessoais. Elas possibilitam a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira mais criativa e construtiva. Além disso, manifestam-se na forma de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos e são moldáveis, ou seja, podem ser aprendidas em contextos formais e informais de aprendizagem (Pena, A. et al, 2020).

A escola se torna, cada vez mais, um lugar possível para a propagação desta narrativa, de que a racionalidade neoliberal, nesse caso, a ideia de que é possível regular o comportamento, as emoções, como chave para a superação das desigualdades sociais. Nas disputas em torno do currículo, a racionalidade neoliberal está à frente do pensamento crítico e mostra-se como mais um dos resultados de como as parcerias públicas privadas dominam os sentidos da escola, dos conteúdos, e principalmente pela propagação dessa narrativa que responsabiliza o estudante por seus “sucessos” ou “fracassos”.

A base conceitual-teórica que possui sustentação empírica mais consistente na literatura propõe uma taxonomia conceitual integrativa das habilidades socioemocionais, a qual favorece uma linguagem comum para unificá-las e organizá-las em cinco grupos. Essa taxonomia é objeto de estudo em diversas organizações que atuam na educação, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). A partir dos estudos fomentados pelo IAS, em conjunto com diversas redes de ensino público do país, foi possível identificar quais características socioemocionais podem ser desenvolvidas na escola sob a perspectiva da educação integral (Pena, A. et al, 2020).

Este é um exemplo de como as instituições privadas se organizam e produzem a narrativa de que assim como uma empresa que gerencia suas metas, os alunos devem aprender a gerenciar suas características socioemocionais, propaga-se o discurso da identidade resiliente do “colaborador”, “empreendedor”, “parceiro”, mas que está expresso na identidade profissional do “autogerente subordinado” (Abílio, 2023).

Quando se admite as adversidades e desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista e ao neoliberalismo, fornecem uma fórmula capaz de superá-la: “neste novo ambiente do século 21, a importância das habilidades socioemocionais se acentua, pois elas são capazes de ampliar o alcance de nossas ações em múltiplos contextos” (Pena, A. et al, 2020). Mais uma vez, o discurso empresarial ditando modos de agir em várias faces da vida social: “desse modo, ao se ampliar o repertório de habilidades socioemocionais dos sujeitos, será possível recrutá-las de forma eficiente e bem-sucedida em uma variedade maior de situações, aumentando as oportunidades profissionais e favorecendo a empregabilidade”.

Os materiais didáticos de Projeto de Vida são atravessados por essa narrativa, pela lógica da meritocracia, pela individualização e principalmente pela responsabilização do estudante pelo seu futuro, sem as condições adequadas à realidade material.

3.3. Projeto de Vida na sala de aula

Na prática, enquanto componente curricular, o Projeto de Vida ocupa dois tempos de 50 minutos por semana em todas as séries do ensino médio, diferente das outras disciplinas e eletivas que se alternam. Projeto de Vida é apresentado como o eixo central do novo ensino médio, é estabelecido que este componente curricular deve guiar a formação dos estudantes, as escolhas dos itinerários formativos e ultrapassar os limites da escola e orientar um modo de vida aos estudantes.

A minha participação nas aulas de Projeto de Vida despertava certa curiosidade, tanto dos professores, mas principalmente dos alunos, que demonstraram, muitas vezes, não compreender minha presença naquele espaço. É comum que tenha estagiários, professores substitutos ou figuras não conhecidas nos espaços escolares, mas, naquela disciplina, a cada semana, era questionado o porquê de eu estar ali.

O formato das aulas segue fielmente as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), tendo como base o material didático #MeuFuturo, uma das coleções aprovadas pelo PNLD em 2021, com todas as atividades e discussões propostas pelo material.

Diferente da proposta de que os alunos tenham orientadores para a delimitação dos projetos de vida, na sala de aula, a relação era estabelecida entre professor e aluno, e não orientando x orientador. Nesse sentido, havia pouca ou nenhuma personalização das atividades.

As aulas ocorriam semanalmente, com frases curtas escritas no quadro que indicavam o tema a ser abordado em cada dia. Além da leitura do material didático, os alunos deveriam responder a uma atividade de perguntas sugeridas pelo livro. Os que não levavam o livro, respondiam olhando a foto enviada para toda a turma pelo celular. Tanto no primeiro quanto no segundo ano, esse era o formato das aulas. Mesmo que os professores T e E dessem outras disciplinas ou eletivas para as turmas que também eram os professores de Projeto de Vida, as aulas foram completamente utilizadas como o estabelecido pela BNCC e pelo livro didático.

A divisão estabelecida também é a proposta pela BNCC: No primeiro ano, o aluno deve compreender o “eu”, pensar em suas trajetórias, sonhos e desejos. No segundo ano, o estudante deve pensar na relação entre o “eu” e o “mundo”, e no terceiro ano o foco é o mercado de trabalho.

A professora E. notava uma dispersão da turma durante as aulas de Projeto de Vida, mas acredita que os alunos se interessam pelos conteúdos abordados:

Eu acredito que os alunos não dão muita importância a matéria, mas eles se interessaram pelo conteúdo. Então eu acho que não posso te falar que em todo conteúdo eles tiveram consciência, eles refletiram, mas eu acredito que no que eles mais se interessaram, eles tiveram curiosidade, eles puseram as opiniões deles. Então eu acho que de certa forma ajudou sim, né? É como toda matéria, no total, eles não vão fixar tudo, mas em alguma coisa ali eles vão achar interessante.

No entanto, ainda sobre o conteúdo das aulas, a professora E questionava sua própria formação para lecionar as aulas de Projeto de Vida. Notando, mais uma vez, como as disciplinas foram descaracterizadas e seus temas e conteúdos transferidos e diluídos para outros formatos. Ela relata que são temas transversais à sociologia, à história.

O professor T também questiona a formação:


Projeto de vida é um desafio, né? O novo ensino médio trouxe desafios. Ainda está em ajuste, e é uma matéria relativamente nova para os alunos e para nós professores. Porque você não tem uma formação para projeto de vida, eu, por exemplo, sou formado em letras, outros professores têm outras formações, a professora do segundo ano é educação física, temos professores de artes, então é novo para todos.

Em relação às impressões quanto ao material didático, a visão sobre os professores mostra-se positiva:

[...] mas o material em si, o livro por exemplo, todo capítulo ele começa com uma pergunta, né? Então as perguntas que estão lá: de onde eu vim? então começa procurando questionar e conversar as origens do aluno, quanto que essa origem direciona, o quanto essa origem impacta com quem ele? Nas escolhas que ele faz, a cultura do qual ele nasce, que ele vive [...] e depois tem outras outras perguntas do livro: De onde eu vim? Como resolver meus problemas? Em que eu sou bom? Tudo isso vai ajudando a gente a fazer esses questionamentos. E o livro traz uma diversidade de atividades que ajuda também a gente diversificar um pouco a aula. Então acho que sim, acho que o livro ele tá coerente com a proposta e é uma ferramenta boa pra nós utilizarmos em sala de aula (Professor T).

Além do material didático, os professores utilizavam formas de avaliações, como visto no caderno para contar pontos, mesmo que não fosse necessário para a disciplina. O Projeto de Vida enquanto componente curricular, diferente dos outros Itinerários Formativos, não tem atividades de pontuação, não tem a necessidade de provas ou qualquer tipo de avaliação que pontue. No entanto, no fim de cada bimestre, as turmas do professor T realizavam uma prova que seguia os temas e debates propostos pelo material didático, a título de exemplo:

Figura 2: Frente da avaliação do terceiro bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

Projeto de Vida Nome: _____ Turma: _____	 GOVERNO DO Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação
--	---

Avaliação 3º Bimestre

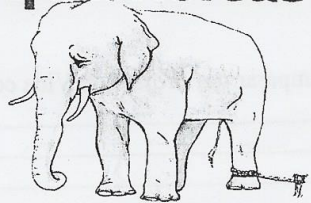
A Metáfora do Elefantinho

Havia um circo que contava com vários animais que eram usados como atração nos espetáculos. Entre eles, tinha um filhote de elefante que, enquanto não estava participando de uma apresentação, ficava preso, com sua pata amarrada a um pequeno toco por uma corrente. Logo que foi preso, ele se debateu e tentou se libertar, porém, mesmo pesando mais de 100 quilos, ainda não tinha força o suficiente.

O tempo foi se passando, o bebê elefante foi se desenvolvendo e se tornando cada vez mais pesado e poderoso. Porém, sem ter nenhuma noção de sua força, o que o levava a permanecer preso no mesmo toco, como se ainda fosse o mesmo filhote de anos atrás. Até que, um dia, uma criança estava prestes a entrar na jaula do tigre sem qualquer supervisão. Ao perceber o risco que aquele ser indefeso estava passando, o elefante imediatamente arrebitou a corrente e agiu para impedir que o pior acontecesse.

Perceba que o elefante passou a vida toda preso porque não tinha a consciência de que era capaz de vencer aquele obstáculo, que era o toco no qual ficava amarrado. Foi a partir do momento em que ele se viu sem outra opção, a não ser ajudar uma pessoa que estava em perigo, que percebeu que poderia começar uma nova vida totalmente livre, sem correntes e sem o toco.

**As correntes
que nos prendem
são
mais mentais
que físicas**



SMV
CURSOS & AVALIAÇÃO

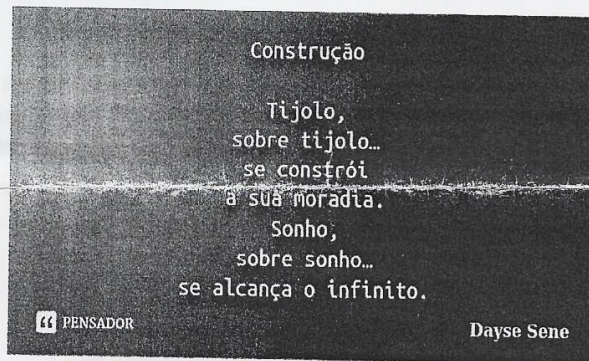
1- A “Metáfora do Elefantinho” é um exemplo de crença limitante. Explique com suas palavras o que são crenças limitantes dando exemplos. (1,5)

Figura 3: Verso da avaliação do terceiro bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

2- No caso do elefantinho da metáfora, como e quando surgiu a crença limitante? (1,5)

Construção da Vida

Um Projeto de Vida é semelhante a uma construção. Primeiro se faz um planejamento, se define o que será construído, quando, onde e como será a construção. Depois vem a execução da obra. Primeiro os alicerces depois as paredes, tijolo por tijolo, dia após dia, semana após semana, escolha por escolha, momento por momento... Qualquer construção leva tempo, nenhum prédio fica pronto de um dia para o outro, assim também são nossos projetos pessoais, por isso precisamos de continuidade, persistência, paciência, boa vontade e muito trabalho. E nesse processo nunca podemos deixar de lado nossos sonhos, pois eles motivam a construção de uma vida e de um futuro.



3- Por que podemos comparar um Projeto de Vida como uma construção? (1,5)

4- Quais são os sonhos que motivam você a ter projetos e planos para o futuro? (1,5)

BOA PROVA!!

Figura 4: Frente da avaliação do quarto bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

Avaliação 4º Bimestre

Texto I

Caminhos da Vida

Fazer escolhas é, antes de tudo, um grande privilégio. São elas que vão compor nossa vida. Mais do que isso, é uma responsabilidade que nos coloca diante de grandes desafios e pode afetar não apenas nossas vidas e também como de outras pessoas.

Comparando a vida a uma estrada, os momentos bons seriam os caminhos retos em que seguimos tranquilamente e tudo acontece sem sobressaltos (medo, susto, movimentos bruscos..., etc.); as curvas seriam as mudanças e os desafios ou as perdas, que para contornar, precisamos de cuidado e sabedoria; as subidas seriam aqueles momentos em que precisamos de uma energia extra; e por fim, as descidas seriam os momentos que parecem fáceis, mas escondem grandes perigos e demandam prudência.

Durante a vida, nos deparamos com grandes dilemas, que normalmente geram dúvidas e incertezas; por isso, quanto mais **nos conhecermos**, maiores serão as chances de fazermos escolhas mais acertadas.

Ao optar por um caminho, certamente deixamos outros para trás, e essa renúncia acaba gerando angústias, que podem ser minimizadas se **nos conhecermos** melhor e se aprendemos que isso faz parte da vida. Sabendo quais são as nossas habilidades, nossos talentos e preferências, podemos decidir por um caminho ou outro. Nem sempre o caminho mais curto e mais fácil é o melhor. E se o caminho que escolhemos não for melhor?

Esse risco sempre existirá, mas é importante saber que sempre é tempo de rever o caminho, decidir por um atalho ou traçar uma nova rota, assumindo a responsabilidade por nossas escolhas.

Essa é a grande sacada; sempre é tempo de recomeçar. Fazer escolhas de maneira conscientes é sinal de autoconfiança e **autoconhecimento**. Se por outro lado fazer escolhas é delicado, a liberdade é um bem que se, usado com sabedoria, torna nossa vida mais plena.

1- O texto começa comparando as nossas vidas com uma estrada. Explique como esta comparação foi feita no texto. (1,0)

2- De acordo com o texto qual é a importância do autoconhecimento? (1,0)

Fonte: Avaliação da disciplina Projeto de Vida desenvolvida pelo professor T, 2023.

Figura 5: Verso da avaliação do quarto bimestre de Projeto de Vida para a turma de primeiro ano do ensino médio

3- Você se considera uma pessoa que sabe fazer escolhas? Comente as boas escolhas que já fez. (1,0)

4- Já desistiu de alguma coisa por achar muito difícil ou que não conseguiria? Comente. (1,0)

Texto II

A Criança e o sábio

Um dia uma criança chegou diante de um pensador e perguntou-lhe: “Que tamanho tem o universo?” Acariciando a cabeça da criança, ele olhou para o infinito e respondeu: “O universo tem o tamanho do seu mundo.” Perturbada, ela novamente indagou: “Que tamanho tem o meu mundo?” O pensador respondeu: “Tem o tamanho dos seus sonhos.” Se os seus sonhos são pequenos, sua visão será pequena, suas metas serão limitadas, seus alvos serão diminutos, sua estrada será estreita, sua capacidade de suportar as tormentas será frágil. Shakespeare disse que “quando se avistam nuvens, os sábios vestem seus mantos”. Sim! A vida tem inevitáveis tempestades. Quando elas sobrevêm, os sábios preparam seus mantos invisíveis: protegem sua emoção usando sua inteligência como paredes e os seus sonhos como teto. Os sonhos regam a existência com sentido. Se seus sonhos são frágeis, sua comida não terá sabor, suas primaveras não terão flores, suas manhãs não terão orvalho, sua emoção não terá romances. A presença dos sonhos transforma os miseráveis em reis, e a ausência dos sonhos transforma milionários em mendigos. A presença de sonhos faz de idosos, jovens, e a ausência de sonhos faz dos jovens, idosos.

5- Se os nossos sonhos são pequenos, nossas possibilidades de sucesso também são limitadas? Explique. (1,0)

6- Os sonhos são como bússolas que indicam os caminhos que seguiremos e as metas que queremos alcançar? Comente. (1,0)

BOA PROVA :-)

Fonte: Avaliação da disciplina Projeto de Vida desenvolvida pelo professor T, 2023.

O conteúdo das provas segue a proposta do autoconhecimento como chave para definir seu futuro profissional, algumas palavras como sucesso, metas, sonhos, etc. são constantemente abordadas nos documentos e diretrizes.

Os dois professores frequentemente queixavam-se quanto à falta de interesse nas discussões em sala. As avaliações demonstram uma tentativa de buscar uma integração maior da turma. Os dois professores compartilhavam a ideia de que a proposta da disciplina é a de ajudar os alunos:

Pro primeiro ano a gente não entra muito assim, por exemplo, mercado de trabalho, essas coisas. É mais tentar fazer eles enxergarem sobre si mesmos. Eu até brinco com eles, se a gente não sabe onde a gente está, a gente não sabe onde a gente vai chegar, então pra gente traçar metas, planos, a gente precisa ter uma ideia de quem eu sou no momento, quem eu sou, o quanto eu conheço de mim, o quanto eu conheço das minhas habilidades, o quanto eu conheço de quem eu sou para desenvolver. Não só o conhecimento para dar um norte para uma uma profissão, mas a vida deles mesmo. Para eles se conhecerem melhor (Professor T).

Não se trata de contestar a ação e as escolhas pedagógicas dos professores e gestores escolares, na verdade, durante todo o ano, seguiram fielmente o estabelecido pelas orientações curriculares estaduais e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018. Os professores demonstram ver sentido nas temáticas e principalmente na narrativa que está implicada nos materiais e justificativas da disciplina Projeto de Vida, citando muitos dos valores difundidos a cada aula e conversa com os alunos “persistência”, “resiliência”, “paciência” “ter mentalidade”.

Também não se trata de cair no discurso reducionista de culpar o professor quanto aos erros do setor educacional, como foi feito inclusive pelos documentos Um Ajuste Justo (Banco Mundial, 2017) e Uma Ponte Para o Futuro (PMDB, 2015), onde se culpa a formação do professor, as formas de ingresso na universidade dos cursos de licenciatura e opta-se pelo caminho da precarização do trabalho docente.

Trata-se de um caso que não exprime a realidade de todas as escolas. Destaco a possibilidade de que os professores criem diferentes ferramentas para construir uma relação de aprendizado crítica em sala de aula. No entanto, trata-se de um exemplo de como a narrativa neoliberal pode ser propagada e de como buscam explicitamente alterar as subjetividades, alterar as formas de como ser, como agir, e de como estar adaptado ao modelo capitalista neoliberal, em todas as esferas da vida. Os alunos demonstraram não ver sentido na disciplina Projeto de Vida, mas mais que isso, não pareceram compreender que aquele espaço era destinado a orientação de suas escolhas formativas.

A coordenação e o professor T organizaram para o último dia de aula da disciplina Projeto de Vida voltada ao primeiro ano do ensino médio uma manhã no Horto Municipal. No fim do dia, depois dos lanches, conversas, brincadeiras com a bola e por caminhar pelo Horto

ouvindo as explicações sobre as espécies de árvores pelo guia, uma das coordenadoras e o professor T reservaram cerca de dez minutos para as orientações finais: para que pudessem passar para o segundo ano do ensino médio, os alunos deveriam renovar suas matrículas pelo site da SEEDUC-RJ e, neste momento, selecionar a área do conhecimento que seria de seu interesse até o final do ensino médio, inclusive, que deveriam fazer isto rápido se não quisessem que a área do conhecimento escolhida tivesse as vagas esgotadas.

“Mas e se eu me arrepender?”, “Podemos trocar depois?”, “Como vou saber o que eu quero?”, “Eu tenho mais ou menos 3 dias pra decidir o que quero?”. Esses e muitos outros questionamentos foram suscitados pelos alunos, demonstrando as dúvidas e incertezas causadas por essa nova organização curricular. Fica evidenciado a superficialidade da noção de autonomia estudantil a partir deste modelo de flexibilização curricular.

E as dicas: “Procurem na internet informações que ajudem vocês a decidir a área”, “escolham os grupos de interesses baseado no que querem estudar na universidade”, “conversem com os amigos”, “escolha a partir da matéria que você gosta mais”.

Apesar de saberem que deveriam fazer essa escolha, o discurso comum era de que não tinham tido base suficiente que sustentasse suas decisões. Não tiveram, por exemplo, todas as disciplinas que compõem o grupo das Ciências Humanas. Mais uma vez, de que forma a autonomia do estudante é praticada? Como jovens com uma idade média de 14/15 anos, seriam os responsáveis por trilhar seu percurso pedagógico, mas mais importante que isso, que percurso pedagógico é esse que está sendo desenvolvido pelas parcerias público-privadas? Quais são as possibilidades?

Os pressupostos que a disciplina Projeto de Vida se apoia não são firmes. A concepção do componente Projeto de Vida está imersa na narrativa neoliberal de que é possível mensurar e controlar os sentimentos, e que a partir disso, com inteligência emocional, resiliência, e outros jargões, existiria um caminho que seria capaz de superar as desigualdades inerentes ao neoliberalismo, como o desemprego e as condições cada vez mais precarizadas de trabalho.

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a implementação da reforma do ensino médio de 2017, buscando compreender como ela se articula com políticas neoliberais e dos reflexos disto para os estudantes e professores.

Notamos que o Novo Ensino Médio pode ser considerado um instrumento da prática neoliberal, que, como observado por Foucault, é mais do que apenas uma teoria ou uma ideologia. Com o neoliberalismo, desenvolve-se uma racionalização de modo a reger a conduta dos sujeitos com os próprios instrumentos estatais. A reforma do EM faz parte do conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam que o modo de vida deve ser guiado a partir do princípio da concorrência. O que era coletivo, torna-se individual, e contribui com a propagação da concepção de que somos apenas indivíduos, produtores, consumidores ou investidores econômicos.

Os reflexos da Reforma do Ensino Médio para estudantes e professores são muitos. Trata-se de um projeto de facilitar a privatização na e da educação. As diretrizes educacionais se movimentam cada vez mais para os interesses privados, possibilitando diversas formas de comercialização e o direcionamento dos currículos e materiais pedagógicos pelas instituições privadas, que beneficiam um modelo que busca formar trabalhadores que não conhecem seus direitos, se ocupam de trabalhos precarizados, mas se veem como empreendedores.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o componente curricular Projeto de Vida podem ser vistos como instrumentos da racionalidade neoliberal, por induzirem modos de viver, de pensar, que são contraditórios às possibilidades no capitalismo neoliberal. A flexibilidade curricular prometida pela reforma significa o esvaziamento dos sentidos e conteúdo das disciplinas escolares. A abertura para os novos componentes curriculares, como o caso das competências socioemocionais, que são apresentadas com centralidade nos materiais didáticos, nada melhoram a situação da formação dos estudantes, pelo contrário, busca culpá-los pelo seu sucesso ou fracasso escolar, sem fornecer condições materiais que beneficiam a trajetória formativa deste estudante.

Em relação aos professores, estes aparecem nos documentos oficiais como os culpados pelos erros do setor educativo e do alto índice de evasão escolar. Nos documentos que direcionam as políticas públicas, são apresentadas formas de precarizar ainda mais o trabalho dessa classe, desde as formas de contratação e de estabilidade na carreira, fortalecendo o intuito dos documentos que orientaram as reformas em diversos âmbitos sociais e também no setor educativo, de reduzir custos com a educação e transferir para o setor privado as responsabilidades com boa parte do setor educativo, seja no ensino básico ou superior. Os

ataques quanto à formação dos professores são observados em documentos em diferentes países além do Brasil, como observado por Nóvoa (2017), isto não é um acaso: é a possibilidade de desmontar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por programas empresariais.

Com isso, o novo ensino médio representa um instrumento poderoso de difusão da narrativa neoliberal, facilitando o movimento de transformar a escola em uma empresa e de adequar os estudantes a esta mentalidade. Isso se deu através do protagonismo das instituições privadas na articulação e no monitoramento do currículo, da formação de professores, dos materiais didáticos e claro, da formação dos estudantes, trazendo alterações significativas para cada uma dessas áreas.

A observação participante no Colégio Estadual João Pessoa foi importante para compreender a reforma do ensino médio e suas alterações nas dinâmicas escolares. Os professores observados apresentaram visões por vezes contrárias à reforma do ensino médio, por vezes afirmando a necessidade de que haja mudanças no campo educativo. No entanto, com a nova organização curricular, com a perda de tempo que as disciplinas sofreram semanalmente, e com o formato estabelecido através dos itinerários formativos desenvolvidos pela SEEDUC-RJ e parcerias privadas, os professores percebiam a nova estrutura como maléfica para o processo formativo do estudante.

Também ficou evidente a quebra de centralidade das disciplinas escolares, situação em que a disciplina Projeto de Vida passou a ocupar mais horas do que determinadas disciplinas, como a sociologia, a história, a geografia, a física, etc.

Ainda sobre a disciplina Projeto de Vida, as aulas seguem o que foi determinado pela BNCC e pelas orientações da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Os professores compartilham a visão de que o Projeto de Vida deve ser visto como o eixo central do Novo Ensino Médio e foi possível observar como a escola se torna um solo fértil para a propagação da narrativa e da racionalidade neoliberal. Principalmente quanto a ideia de que é possível regular o comportamento, as emoções, como chave para a superação das desigualdades sociais. Nas disputas em torno do currículo, a racionalidade neoliberal está à frente do pensamento crítico e mostra-se como mais um dos resultados de como as parcerias públicas privadas vem dominando os sentidos da escola.

Referências Bibliográficas

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 3, p. 41-51, nov. 2019. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041&lng=es&nrm=iso>. Acesso em nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Autores Associados, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese. 160 p. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

PROJETO DE VIDA: SER OU EXISTIR?. Base Nacional Comum Curricular, s.d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existirL>>. Acesso em: out. 2023.

BOITO JR., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, p. 31-38, 2013.

BOITO JR., Armando. Dilma, Temer, Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira. **Editora Phillos**, 2020.

BOITO JR., Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Revista Lumen**, v. 2, n. 3, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017

BRASIL, Ministério da Educação, **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: maio 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**, p. 91, 2021.

CARNEIRO, Ricardo. A agenda econômica anacrônica do Governo Bolsonaro. **Brazilian Keynesian Review**, v. 5, n. 1, p. 154-173, 2019. Disponível em: <<https://www.braziliankeynesianreview.org/BKR/article/view/200>>. Acesso em: ago. 2023.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). 2016. 479 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>. Acesso em dez. 2023.

CÓRDOVA PENA, A., ALVES, G., PRIMI, R. Habilidades socioemocionais na educação atual. *Boletim Técnico Do Senac*, 46(2), 2020. Disponível em: <<https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/830/720>>. Acesso em: dez. 2023.

DA NÓBREGA, Ricardo André Avelar; GABRIEL, Yves Faria Pessanha. Capitalismo de plataforma, “big techs” e precarização de direitos sociais. **Confluências Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 25, n. 1, p. 43-67, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/57314>>. Acesso em out. 2023.

DA SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>>. Acesso em: jul. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. Editora Elefante, 2021.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 455–472, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>. Acesso em: set. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Globo, 1976.

FIORI, José Luís. **Os Moedeiros Falsos**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.

I FOOD INVESTE EM ITINERÁRIO FORMATIVO DE ESCOLAS DE SP E SE. iFood Notícias, 2023. Disponível em: <<https://institucional.ifood.com.br/noticias/ifood-investe-em-itinerario-formativo/>>. Acesso em set. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: set. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educ. Rev.** Curitiba, 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2024.

Ministério da Educação (MEC). Educação Básica. S. d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: fev. 2024.

MOVIMENTO BRASIL PELA BASE. Site do Movimento Brasil pela Base. Disponível em: [<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>]. Acesso em: 08/12/2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

Nóvoa, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.237-263, 2002. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18291/10025>>. Acesso em: jul. 2023.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41,p. 1-17, nov. 2020.

PEROVANO, Milena Maciel. Conservadorismo e Educação: A Expressão Do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Discente Planície Científica**. v. 4, n. 2, jul./dez. 2022.

PNLD. Ministério da Educação, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: jan. 2024.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-414, 2017.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ. **Projeto de Vida: identidade**. Orientação para planos de aulas. 1º ano, 1º semestre. Caderno do professor. 2023.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luiza Mato de; ARANTES, Flávio. Austeridade e impactos no Brasil: ajuste fiscal, teto de gastos e o financiamento da educação pública. **Análise**, v. 33, 2017.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, p. 672-688, 2012.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, Descansar, Em forma”: Escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins. **#MeuFuturo: Ensino Médio** – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Novo Ensino Médio, s. d. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf>>. Acesso em: mar. 2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli. BNCC, o ensino de Sociologia. **Dicionário do Ensino de Sociologia**, v. 1, 2020.

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M. de M.; MOTTA, V. C. da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos De Educação**, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406>>. Acesso em: set. 2023.

SILVA, F. V. D. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

Anexo

Documentos solicitados pela SEEDUC-RJ para a aprovação da entrada na escola como campo da pesquisa:

INFORMAÇÕES PARA ABERTURA DE PROJETO DE PESQUISA

1. OFÍCIO (buscar modelo simples de ofício):
 - a. Ofício da Instituição de Ensino Superior (IES), a qual o acadêmico/pesquisador está vinculado, apresentando-se e solicitando a realização da pesquisa, encaminhado ao Secretário de Estado de Educação.
 2. DOCUMENTOS (cópias legíveis):
 - a) Carta de apresentação do acadêmico/pesquisador;
 - b) Cópia da cédula de identidade, CPF e comprovante de residência;
 - c) Declaração simples, que conste a qualificação do acadêmico/pesquisador, estabelecimento o compromisso em disponibilizar os resultados da pesquisa realizada para a unidade escolar;
 - d) Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição;
 - e) Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser utilizado;
 - f) Cópia de todos os instrumentos de pesquisa que forem utilizados na pesquisa.
 3. PLANO DE TRABALHO:
 - a. Sumário;
 - b. Objeto a ser executado;
 - c. Justificativa;
 - d. Metas a serem atingidas;
 - e. Etapas ou fases de execução;
 - f. Plano de aplicação dos recursos financeiros (se houver);
 - g. Previsão de início e fim da execução do objeto, assim como da conclusão das etapas ou fases programadas;
 - h. Parcerias (com outras entidades se houver);
 - i. Recursos Humanos;
 - j. Recursos Materiais;
 - k. Não deixar de informar:
 - Que o convênio não acarretará nenhum tipo de ônus à Secretaria de Educação e estudantes;
 - Especificação do público alvo.
 4. PROJETO BASE:
 - a. Introdução;
 - Indicar o nome da unidade escolar selecionada, e endereço completo.
 - b. Objetivo geral;
 - c. Objetivo específico;
 - d. Justificativa;
 - e. Metodologia;
 - Indicar, caso tenha, o roteiro de entrevista, questionário, fichas, etc.
 - f. Cronograma;
- Referências

Lista de disciplinas do Colégio Estadual João Pessoa em 2023:

SIGLAS DAS DISCIPLINAS 2023 - CEJP	
SIGLA	DISCIPLINA
LINGUAGEM	A Linguagem Para Além das Palavras: Práticas Para o Existir
ART MOV	Artes Em Movimento
ATELIÊ	Ateliê Pedagógico - Interação Teoria e Prática (Ciência, Diversidade e Arte)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CICLO.PP	Ciclo de Políticas Públicas
CONHECER	Conhecer Para Proteger: Cultura Afro e Indígena
CDPEI	Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Infantil
CDPEF	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil
CDPEJA	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental
CMS	Corpo, e Mente Saudáveis
CH	De Contador de Histórias à Escritor de Contos
QG	Do Quadro de Giz às Metodologias Ativas
ER	Ensino Religioso
ESP	Espanhol
EO	Estudos Orientados
FUND. HIST.	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação
FUND. A.L.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento
FUND. ED.ESP	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras
FUND. ED.IN	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil
FUND. EN. FUND	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental
HFE	História e Filosofia da Educação
LA	Linguagens e Alfabetizações
NA	Na Atividade!
DS	O Direito à Saúde
OPAB	Organização Político-Administrativa do Brasil
PSEB	Participação social no Estado Brasileiro
PEOSE	Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino
PP	Práticas Pedagógicas
PIPI	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
PSD	Práticas Sustentáveis Diversificadas
PDR	Preconceito, Discriminação e Racismo
PAL	Processos de Alfabetização e Letramento
PV	Projeto de Vida
PSIC.EDU	Psicologia da Educação
PSIC.EDU.PSIC	Psicologia da Educação e a Psicomotricidade
RECUR. NAT	Recursos Naturais: Consumo, Múltiplos Usos e Gestão
RE	Reforço Escolar
SB	Saúde e Bem-Estar
S.MOV	Sempre Em Movimento
SOC.EDU	Sociologia da Educação
SUSTENT.	Sustentabilidade Humana
TE	Tecnologia Educacional
TEM	Tempo, Espaço e Movimento
PPP/LIBRAS	Tempos para Ênfase no PPP/Libras
VALORES	Valores Planetários e Globais Para a Vida
VJ	Vamos Jogar?
VIDA.NAT	Vida e Natureza
LLP	Letramento de Língua Portuguesa
LM	Letramento de Matemática
PT	Produção textual (9º ano)
RPM	Resolução de Problemas Matemáticos (9º ano)
PRÁTICA	Prática (Ciência, Diversidade e Arte)
REL RAC	Relações Raciais
	<i>cultura</i>

Matriz curricular do ensino médio regular:

MATRIZ CURRICULAR - NOVO ENSINO MÉDIO

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80



documento assinado digitalmente

A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.rj.gov.br.
Assinado digitalmente em Sexta-feira, 04 de Fevereiro de 2022 às 03:17:20 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

PODER EXECUTIVO

DIÁRIO OFICIAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANO XLVIII - Nº 023 - PARTE I
SEXTA-FEIRA - 4 DE FEVEREIRO DE 2022

21

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
CARGA HORÁRIA BNCC		24	18	12	960	720	480	2160
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS / LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	2	4	0	80	160	240
COMPONENTE DE ÁREA 3	0	2	4	0	80	160	240	
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18	240	480	720	1440
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Proposta de Itinerários Formativos Para Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos

PROPOSTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO				
Categoria de Itinerários	Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3	Proposta 4
Educação de Jovens e Adultos - Linguagens e suas Tecnologias	ConectEJ@	EJARTE	Brasilês	MovIMente
Educação de Jovens e Adultos - Matemática e suas Tecnologias	Gestão saudável do meu dinheiro	Dá o papo na Álgebra	Que comecem os jogos!	Geometria nas cidades inteligentes
Educação de Jovens e Adultos - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Pegada Ecológica: qual é a sua?	Medicamentos para leigos	Se liga na energia limpa	Desenvolvimento e Tecnologia Social e Sustentável
Educação de Jovens e Adultos - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educação Popular	Ação Antirracista	O Rio de Janeiro de todos nós	Ciência, Tecnologia e Sociedade
Ensino Médio Regular - Linguagens e suas Tecnologias	Mídias: Linguagens em Ação	Linguagem em Movimento	Pluriculturalismo na Arte	Vivendo a Arte em Plena Expressão!
Ensino Médio Regular - Matemática e suas Tecnologias	Geometria nos Espaços	Por sua Conta	M@temática Conectada	Aplicações da Álgebra
Ensino Médio Regular - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Soluções Energéticas para o Novo Tempo	A Ciência dos Medicamentos	Desvendando o Pensamento Científico	Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável
Ensino Médio Regular - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Educ(ação) Político-Social	Trilha Decolonial	Gestão Social	Oportun(a)idade
Bloco Temático de Áreas - Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Letramento (Carto)gráfico	Ateliê da Memória Escolar - "AME"	Cidadania Ativa	Bagagem Cultural
Bloco Temático de Áreas - Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias	O Mundo Invisível	Pesquis@, Inov@ç@o e Tecnologi@ - "PIJT"	Trocando "Figurinhas"	Contribuições Planetárias
Bloco Temático de Áreas - Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Observatório Demográfico	A Matemática na Dinâmica da Sociedade	Papo Dez	Tempos do Contar
Bloco Temático de Áreas - Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sustentabilidade Sociocultural e Qualidade de Vida	Ecocidadania	Justiça Social e Ambiental	Sociedades em Transformação
Integração das Áreas	Fazeres Sustentáveis	Vida Ativa e Sustentável	Estúdio de Notícias	Geração Digit@l