

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2023.r4a04>

Recebido em: 21/12/2022

Aceito em: 31/01/2023

**O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO
DA CONTRARREFORMA (LEI Nº 13.415/2017) E DA BNCC: DO SONHO À
FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL**

**THE ENTREPRENEURSHIP IN BRAZILIAN HIGH SCHOOL IN CONTEXT OF
COUNTER-REFORM (LAW Nº 13.415/2017) AND BNCC: FROM THE DREAM TO
THE FORMATION OF NEOLIBERAL SUBJECT**

Francisco de Assis do Nascimento Junior

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8106-7175>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4917362690429622>

Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho

Secretaria Estadual da Educação – RN, Brasil

E-mail: francisco.ifrn.jr@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo objetiva refletir sobre o empreendedorismo no contexto do currículo brasileiro, abrangendo sua trajetória desde sua possibilidade preconizada enquanto forma difusora dos sujeitos empreendedores até sua materialização no ensino médio, vide contrarreformas bem como sua institucionalização por meio de normativa que insere o empreendedorismo como eixo estruturante para formação da juventude brasileira. Para tanto, fez-se uso da análise documental no âmbito das políticas nacionais curriculares e educacionais, tendo como premissa de que essa conjuntura se deu a partir da mercantilização da educação básica, bem como análise e discussões conceituais sobre as interações do empreendedorismo, desde sua recontextualização no âmbito do modo de produção capitalista até sua implementação por meio da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, tendo como recorte a ética neoliberal para formação de sujeitos reflexíveis, empreendedores e autônomos. As discussões apontam para o entendimento de que esse tema ainda carece de mais espaços de diálogos bem como para o fato de que a crítica literária e documental endossa as que intenções do empreendedorismo mobilizam competências para que o estudante se reconheça como entre privado, inovador, empresa de si, preparado para o contexto de incertezas dadas pela economia neoliberal, que preconiza o regime de concorrência, de (auto)responsabilização e busca por alto desempenho e performances.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Ensino médio. Currículo. BNCC. Sujeito neoliberal.

ABSTRACT

This article aims at reflecting upon entrepreneurship in the context of the Brazilian curriculum, covering its trajectory since its envisaged possibility as a way to spread the entrepreneurs up to its materialization

in high school, refer to counter-reformations as well as its institutionalization through regulation which inserts the entrepreneurship as one of the structural axes to the formation of Brazilian youth. For this purpose, documentary analysis in the scope of national curricular and educational policies was used, under the premise that this scenario has occurred from the commodification of basic education, as well as analysis and conceptual discussions about entrepreneurship interactions, since its recontextualization in the scope of the capitalist way of production until its implementation through BNCC and the Law No. 13.415/2017, having as background the neoliberal model to the formation of reflexive, entrepreneur and autonomous subjects. The discussions point to the understanding that this issue still needs more room for dialogue along with the fact that documentary and literary criticism endorse that the intentions of entrepreneurship mobilize competencies to the student to recognize him/herself as a private, innovative, company itself, ready for an uncertainty context given to the neoliberal economy which presupposes the competition regime, self-responsibilization and the search for high performance.

Keywords: Entrepreneurship. High school. Curriculum. BNCC. Neoliberal subject.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, inspiradas pela lógica do mercado e pela norma neoliberal, as reformas educacionais têm produzido o currículo da escola voltado para a formação dos sujeitos baseados na autorregulação, na flexibilidade e no empreendedorismo. No âmbito do território nacional, percebe-se a ampliação e o alargamento da participação da iniciativa privada no ordenamento e na consolidação das intenções empresariais nas normativas das políticas educacionais curriculares para a lógica do currículo permeado pela pedagogia das competências. É possível identificar tal realidade por meio de diversas parcerias público-privadas, em que a participação de instituições não-governamentais difundiu a chamada “pedagogia empreendedora”, que preconiza utilizar-se da escolar como território para disseminar a cultura do empreendedorismo entre crianças e jovens (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Neste sentido, essa pesquisa tem como objetivo discutir as relações construídas entre o empreendedorismo e o currículo no território nacional, a qual concebe a forma pedagógica preconiza uma atitude empreendedora em todas as esferas da vida, sendo a atitude empreendedora como a chave para realizar objetivos do âmbito pessoal, socioeconômico e social, tais como autorrealização, bem-estar material e satisfação pessoal. Assim sendo, discorre sobre como o empreendedorismo esteve inserido nos setores da sociedade, fora do escopo da sala de aula, bem como foi sendo transposto, apresentando tal conteúdo, por meio de narrativas (construídas de intenções e sentidos) como necessidade de formar crianças e jovens para

economia de mercado do século 21, justificando-se através dos entraves e incertezas da economia de mercado atual, atravessado pela racionalidade neoliberal, exigindo, assim, a transposição da lógica neoliberal para os contextos educacionais, fazendo com que as competências as serem desenvolvidas permitam pensar que o indivíduo precise se adaptar a uma economia em contínua mudança, que, por sua vez, é cada vez mais competitiva, acaba exigindo seja que sujeito seja o autor e protagonista de sua própria vida (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Neste sentido, a importância de tal estudo implica no entendimento das conjunturas, ações e movimentos as quais auxiliam o entendimento da política curricular, das reformas e do currículo. Tal concepção abarca a ideia de que para entendimento da temática é possível fugir da concepção economicistas das políticas, e nesse sentido, prioriza aprofundar na ideia de que essas políticas são constituídas não apenas das normativas, dos textos prescritos, mas, também, de propostas e práticas curriculares, de quem as constitui, de forma inseparável, considerando suas interações e inter-relações (LOPES, 2004).

Neste sentido, considera-se os processos de seleção e de produção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado ou não, oportunizando o processo de ensino-aprendizagem do que é apto a ser ensinado (LOPES, 2004). Além disso, elenca-se dois pressupostos importantes para entendimento da discussão aqui, conforme Lopes (2004, p. 110). São eles: 1) de que é o currículo “o coração de um empreendimento educacional” e 2) de que “nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro”. Dessa forma, considera-se as subjetividades face aos imperativos das políticas econômicas no âmbito da construção do currículo, em que há o aliciamento das subjetividades, o modo de governar e o gerir novos sujeitos aos ditames da economia neoliberal.

De forma complementar as ideias trazidas pelas autoras, Bernardes e Voigt (2022) continuam a refletir sobre o papel do currículo, as quais retomam a ideia de que existe uma relação clara entre o currículo, sujeitos, escola e o poder disciplinas do próprio currículo:

É notório que os currículos escolares contribuem para orientar a escola, de modo que esta se alinhe às demandas contemporâneas, sendo praticamente inevitável que, como instituição disciplinar, acabe por fabricar corpos úteis e dóceis para o trabalho. Não se trata de um adestramento dos corpos em si, mas

da gestão de mentes em uma configuração velada, mas de moldagem subjetiva (LOPES, 2004). Se os currículos [...] têm se tornando cada vez mais centrais, mesmo que a escola tenha limites para sua implementação, os sujeitos que dela se ocupam estarão atravessados por sua lógica, pois toda política curricular "é uma política de constituição de conhecimento escolar [...] fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo". Por isso se faz importante questionar tais concepções de conhecimento e ampliar as formas de entender e construir o mundo, pois o poder disciplinar penetra gradativamente o pensamento, na medida em que o acompanha, orienta, educa e estimula (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 114).

Dessa forma, o texto traz a discussão sobre o empreendedorismo na próxima seção, o qual concebe as relações que o tema tem tido com o modo de produção capitalismo, o qual inicialmente era tido e posto para o mundo dos negócios e para empresas, percorrendo até sua materialização no currículo brasileiro.

2 O EMPREENDEDORISMO: DO VIR A SER À SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA

2.1 O EMPREENDEDORISMO: CAPITALISMO, SUBJETIVAÇÃO E CURRÍCULO

Nesta seção, temos como principal objetivo esclarecer como a cultura empreendedora se deu, considerando a virada do capitalismo social baseada no keynesianismo para o capitalismo neoliberal. Tal virada culmina na ideia de mercado como processo de aprendizagem, estabelecendo suas conexões com a pedagogia empreendedora, fixando a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem e o processo educativo devem estar relacionados ao desenvolvimento de competências para o aluno, que agora, será concebido como aluno-cliente. Antes da virada ética neoliberal, o empreendedorismo não era uma realidade posta no currículo e nas normativas brasileiras, pois seu alcance se dava em outros setores da sociedade, mas já preconizava bases e alicerces importantes para a sociedade e para a economia.

Segundo Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 4), a figura do empreendedor e à cultura empreendedora são datados no início do capitalismo industrial. Os mesmos autores destacam que o economista francês Jean-Baptiste Say, em meados de 1803, ressaltava a importância do

empreendedor na indústria moderna como sendo a figura principal da produção, pois era ela quem implementava as operações indispensáveis para a criação dos produtos, sendo esses quem davam o impulso útil e valor das coisas, das invenções, se tornando assim um mediador entre o conhecimento e a execução (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 152). Na visão do autor Say, o empreendedor é possuidor de virtudes, como julgamento como audácia e determinação, apontados como chefes, capazes de manter o rumo, pois dependeria desses empreendedores, o sucesso das empresas e a prosperidade das nações.

Já Joseph Schumpeter, a partir do fim do século 19, com a Teoria do desenvolvimento econômico, compreende que o empreendedor é visto como personagem ativo e criativo para da execução das novas combinações necessárias (produtivas, técnicas e comerciais) para criação e formação de novos produtos e até mesmo abertura de novos mercados, do qual depende a evolução econômica. Dessa forma, esta evolução se dá em razão do rompimento ligados as novas combinações feitas por indivíduos que inovam, pois podem atribuir novos conceitos, procedimentos, novas matérias-primas, novas formas e modos de organização. Neste sentido, concebendo a empresa como lugar de dinâmica e descontinuidades, gerando rompimentos, processos de criatividade e inovação, o empreendedor seria o sujeito inovador, se opondo a rotina, se opondo aos métodos tradicionais (DORDOT; LAVAL, 2016).

A concepção schumpeteriana não concebe que todos sejam empreendedores, pois apenas “führer”, condutores, são capazes de empreender, pois ele tem vontade, cria, desarranja, rompendo com o discurso da ordem comum das coisas. Dessa forma, conforme apontam Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 4), a atuação do empreendedor-inovador seria importante em razão da propulsão a única maneira de contornar a tendência à queda da taxa de lucro. Neste sentido, cabe ao empreendedor trabalhar em virtude da elevação permanente da produtividade do trabalho mediante a inovação contínua. Ainda sobre a concepção de Schumpeter, o empreendedor é um indivíduo “combatente, um competidor”, o qual gosta de lutar e vencer, em que a atividade econômica deve ser entendida como uma luta de boxe (DORDOT; LAVAL, 2016).

Nos anos 1980, marcados pelo rompimento com o "welfarismo" da social-democracia no Ocidente, a implementação de novas políticas dava por iniciar uma nova racionalidade, implementando políticas em resposta política à crise econômica e social ao fordismo, pondo em relevo outros valores na forma de conceber, produzir e distribuir riquezas e coisas. A

regulação macroeconômica por meio do Estado, a propriedade pública das empresas, o sistema fiscal progressivo, a proteção social, as regulamentações estritas destinadas ao setor privado não faziam parte do escopo das políticas econômicas da racionalidade neoliberal, uma vez que o mercado é a máxima. Neste sentido, sob o comando da égide da globalização e da financeirização do capitalismo, o mercado prioriza a culminância do gerencialismo, da gestão baseada na autonomia, na flexibilidade e na inovação das organizações, estimulando indivíduos mais ativos, autônomos, voltados para o tomar decisões conforme suas escolhas. Assim, esse mercado é cambiante, pois utiliza-se de dimensões técnicas, objetivas e subjetivas, tendo uma dinâmica autocriadora – por intermédio dos sujeitos e assim apresenta capacidade de se autogerir no tempo (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Sendo assim, o empreendedorismo, entendido por Mises (2010) e Hayek (1978) não é mais visto por eles como uma figura excêntrica/criadora que rege o processo econômico, mas destinados a todos, devido ao potencial empreendedor, o qual estaria apenas esperando pelas ocasiões propícias fornecidas pelo mercado, o qual teria o papel formativo para o sujeito empresarial, ensinando-o a se conduzir racionalmente por meio das situações de competição. O empreendedor não deve temer, mas aventurar-se no jogo da concorrência, ser aprendiz, buscando as melhores oportunidades de ganho e realização pessoal no mercado concorrencial, de acordo com as informações disponíveis. O empreendedorismo não é concebido como um conjunto de virtudes, conforme a concepção schumpeteriana, e, acaba sendo um modelo de comportamento extensível a todos, de modo que deveria ser perseguido não só nos negócios, mas em todos os aspectos da vida (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Neste sentido, a partir dos anos 1970 e 1980, conforme argumentam Boltanski e Chiapello (2009), as teorias da gestão enfatizam valores que agregam e consolidam bases para organizações mais ainda flexíveis e grupos de trabalho horizontalizados e em rede. Dessa forma, o empreendedorismo, a autonomia e a inovação são valores estruturantes para a construção de uma nova concepção capitalista. Neste sentido, a adoção de um comportamento proativo, independente e empreendedor para a nova estrutura econômica é vista pelos teóricos da gestão como elementos primordiais para o sucesso, para a produtividade e para a competitividade das organizações (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Complementando essa concepção, o professor, consultor e escritor Peter Drucker compreende que o empreendedor não teme a mudança, pois deve se adaptar as novas

conjunturas e deve saber explorar as oportunidades disponíveis, fazendo uso da criatividade e da inovação. Dessa forma, o autor preconiza o advento de uma nova sociedade, a qual deve ser responsiva e dinâmica, por meio da difusão em larga escala da cultura empreendedora (DRUCKER, 2012). Daqui, parte-se a premissa de que a cultura empreendedora está para um novo sujeito: homem-empresa ou do "sujeito empresarial".

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 322), essa nova configuração favorece “a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo”. Agora, o homem neoliberal é o homem competitivo, inserido no contexto da imersão da competição mundial. Dessa forma, o homem é visto que deve participar inteiramente de sua atividade profissional, sendo necessário engajar-se e entregar-se por completo a sua profissão, em todos os sentidos, juntando todos os componentes da vida social e individual. Assim, na forma de ser desejante, o sujeito trabalha para a empresa como se fosse para si mesmo, tendo suas vontades e motivações como animador da realização pessoal de seus projetos (DARDOT, LAVAL, 2016).

Em suma, a “neogestão”, dada pela racionalidade neoliberal, preconiza sujeitos empreendedores, as quais reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição, e por consequência do processo de autorrealização, surgirão novos processos de adaptação subjetivas, as quais adequarão, cada vez mais “as condições mais duras que eles mesmos produziram” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 329). Assim, a produção de indivíduos reflexíveis, concatenados a dinamicidade do mercado, tem sido preconizado nas normativas e nas políticas educacionais das últimas décadas, uma vez que a escola tem sido concebida como um dos locus privilegiados para efeito de fabricação desse novo sujeito bem como disseminar a cultura empreendedora por toda a sociedade, dado o fato de que ela é uma instituição fundamental para formação e produção de subjetividades (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Neste sentido, a próxima seção elucida sobre a produção normativa quanto as formas e os conteúdos que foram concebidos, considerando o alargamento da participação de organizações multilaterais na produção normativas sobre o currículo brasileiro para o Ensino Médio, com vistas ao empresariamento da educação, justifica e legitima as parcerias com as escolas, como estratégia de financiamento de programas voltados para os estudantes brasileiros bem como estratégia da inserção do modelo de subjetividade com forte caráter normativo – o qual insere os conteúdos como projeto de vida e empreendedorismo no currículo, por exemplo.

Vale destacar que o discurso empreendedor sonda as políticas públicas educacionais no território brasileiro mais de 10 anos, visto que foram publicados parecer e decreto (CNE/CEB nº 13/2010, Decreto Federal nº 7397/2010) com vistas ao empreendedorismo e educação financeira escolares desde a tenra idade. No entanto, somente em meados de 2017 e 2018 que as políticas ganharam materialidade no currículo central no ensino médio, delineadas pela BNCC, vide Contrarreforma.

2.2 O EMPREENDEDORISMO COMO MATERIALIDADE DA OFENSIVA NEOLIBERAL NA CONTRARREFORMA (LEI Nº 13.415/2017) E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As políticas públicas nacionais, estudadas sob diversas concepções, no campo da educação tem sua dimensão histórico-política, uma vez que essas se dão em torno de embates e negociações redesenhados por diversos movimentos, ações e debates que põe em destaque políticas curriculares, reformas e contrarreformas que demandam pela hegemonia político-ideológica que definem os formatos, as concepções curriculares e as finalidades do ensino médio no Brasil. Dessa forma, as disputas travadas entre forças e projetos antagônicos se dão por meio de conflitos entre interesses empresariais e interesses sociais coletivos, que inserem agentes internos e externos ao Brasil (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Ainda neste sentido, ao considerar a construção do currículo face ao contexto educacional é possível concordar com Silva (1996, p. 23) que concebe o currículo é um dos locais que percebe-se a relação saber versus poder, representação versus domínio, discurso versus regulação, bem como é através dele que possível acompanhar as relações quanto a formação de subjetividades sociais, uma vez que implica na intrínseca relação entre o currículo e as identidades sociais, implicados, de forma mutua, corporificando relações sociais, as quais demandam poder, conhecimento e normas. Dessa forma, conforme esclarece a autora:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23)

Dessa forma, compreender essa discussão sobre o currículo fora do contexto do arranjo das ações, dos agentes e sujeitos que perfazem a política curricular seria desconsiderar as nuances trazidas pela autora e entender os contextos de forma escamoteadas, sem considerar a realidade brasileira. Portanto, ao compreender que não se trata de um debate neutro nem simples, a política educacional, no contexto do currículo, foi sendo construída por meio de dispositivos legais, textos normativos que trazem conteúdos e aspirações bem como movimentos e ações de categorias diferentes da sociedade. A exemplo disso, podemos citar um breve recorte da história da política educacional: pós-70, que vem sendo marcada na definição do ensino médio tramado e estruturado pelos interesses capitalistas, submetendo a formação de jovens às políticas de viés mais instrumentalizador a que a formação humana no sentido amplo (FERRETTI; SILVA, 2017).

Neste sentido, considerando o recorte decenal de 1970 até o atual momento, o Brasil passa por momentos em que essas disputas se travam e acentuam ainda mais o caráter neoliberal das propostas no campo das políticas da educação – na direção do empresariamento dessas políticas. Assim sendo, em concordância a Ferretti e Silva (2017), desde o Governo FHC até atual momento (mesmo que algumas concepções considerem a possibilidade de uma formação mais sofisticada do trabalhador), as ações políticas educacionais se deram em razão do neoliberalismo, na operacionalização dos planos econômico, político e cultural forjados aos reajustes para superação da crise de 70, culminando na reorganização e reestruturação do capitalismo dependente num país em desenvolvimento, como é o Brasil.

Em suma, desde FHC até aqui, a formulação de documentos, diretrizes e orientações tomaram materialidade histórica no campo da disputa por hegemonia não apenas na formação dos jovens, no âmbito do Ensino Médio (EM), mas para todo o Sistema de Educação no Brasil. Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) até a outorga da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.4115/2017), as concepções e proposições passaram a endossar a ideia de que a educação deveria ser concebida pelo Estado de modo economicista – que podem ser verificados por meio de argumentos oficiais e por interlocutores de audiências públicas (FERRETTI; SILVA, 2017, 2019).

Neste sentido, as normativas desenhadas pelos reformadores economicistas e pelo Estado brasileiro, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tiveram diante o cenário político, econômico e social marcados por uma ofensiva neoliberal, onde acontece a

tentativa de reestruturação da concepção de educação como direito constitucional, alicerçando seus conceitos, propostas e intenções aos interesses das grandes corporações e organismo multilaterais que veem na escola pública um nicho de mercado bem como de consumidor, que trama tal perspectiva para a expansão do capital (BORGES, 2020). Aqui se impõe a lógica do mercado, que reelabora essas políticas ao modelo de competências e habilidades para o mercado e reitera a dualidade educacional bem como acentuam a diferenciação dentro da dualidade – restringindo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitando a trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos de nível superior ou a um ensino superior inferior que aos cursos destinados à elite (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Neste sentido, ainda considerando o contexto das reformas e suas implicações no currículo, Bernardes e Voigt (2022), apoiadas em Moacir Carneiro (2012), elucidam sobre o fato de que o Estado brasileiro não direcionou a reforma educacional em prol dos/as alunos/as das classes populares, muito menos oferta a resolução dos problemas educacionais provindos da desigualdade social. Neste sentido, elas retomam a dualidade da formação da juventude brasileira: “Não nos esqueçamos que pertencemos a uma sociedade que ainda debate sobre quem deve ou não frequentar a universidade, ignorando que a educação em si é um direito de todos/as e dever do Estado” (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 113).

Neste sentido, o currículo trazido pela flexibilização atual do currículo da Educação Básica, mantido e orquestrado, também, mas não somente, grupos empresariais há algum tempo, traz a ideia de o mercado como principal gendarme. Esses reformadores empresariais ressoaram narrativas que a desqualificaram o Ensino Médio, por exemplo, afirmando que o currículo não traz atratividade aos estudantes assim como justificando que o ensino precisa de mudanças, considerando a evasão no ensino médio e os resultados alcançados pelas avaliações externas e rankings como pretexto para consolidação da reformulação das políticas curriculares, utilizando-se de motivações utilitaristas para justificar as nuances de um ensino pautado em resultados, evidenciando o papel econômico do jovem enquanto estoque de mão-de-obra, negligenciando o papel humano e social da educação (KRAWCZYK, 2014; GONÇALVES, 2017). Dessa forma, o currículo foi construído, sob a justificativa de modernização, sob o pretexto de que a escola não acompanha as discussões e demandas da juventude brasileira, inserindo neste contexto narrativas de aliciamento das subjetividades, que consiste no gerenciamento do eu do sujeito, do envolvimento total (BERNARDES; VOIGT, 2022).

Nesse sentido, Manfré (2021) contribui com essa discussão, apontando as narrativas motivacionais para reformulação do currículo atual:

É interessante destacar que [...] a BNCC apresenta-se como solução eficaz para os problemas de ordem educacional da atualidade. Currículos ultrapassados, didáticas obsoletas, livros didáticos desconectados da prática pedagógica, formação docente em descompasso com a realidade atual são os principais argumentos utilizados pelos defensores da BNCC para mostrar que a escola brasileira ainda se mostra distante da realidade do século 21. É por esse motivo que as escolas necessitam pensar e desenvolver um currículo inovador, como o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caso contrário, toda a educação estará fadada ao fracasso, pontuam os adeptos da BNCC (MANFRÉ, 2021, p. 5-6).

Ainda neste sentido, a atuação dos reformadores da educação se deu, ainda, como parceiros institucionais e apoiadores de outras instâncias, tais como no Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contribuindo com autores e/ou apoiadores das versões da BNCC (RODRIGUES *et al*, 2021). Dado isso, o cenário soerguido se dá na ampla e efetiva participação das empresas no contexto da produção das normativas brasileiras, que trouxeram (mais uma vez) o viés economicista à educação, expressado, também, no currículo por meio de movimentos que concebem tal currículo para efetivação do sujeito empreendedor de si.

Neste sentido, considerando a produção de normativas, conforme apontam os autores Ferretti e Silva (2019), a perspectiva economicista adquiriu, nos últimos vinte anos no Brasil, contornos peculiares, uma vez que as produções normativas no pós-LDB (de 1996) deram ênfase ao alargamento da presença de organismos internacionais (a UNESCO, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento), que associaram as mudanças do mundo do trabalho às supostas necessidades de mudanças no chão da escola, para que a escola tivesse um alinhamento político, econômico, ideológico condicionados e restritos ao mundo do trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Do mesmo modo, reforçando o ideal economicista, as normativas acabam por representar não apenas a prescrição de direitos e expectativas de aprendizagens, mas também o reforço desses organismos internacionais na educação brasileira, oportunizando a compatibilidade do currículo nacional aos interesses da agenda global. Neste sentido, Hypolito (2019) discute sobre como a BNCC atende às exigências internacionais, as quais definem que

as políticas nacionais dos currículos são submetidas às orientações gerais de padronização de qualidade, descentralização de governança e *accountability* – que representa a responsabilização dos sujeitos da escola bem como na responsabilização administrativa e de mercado, que culminam na competição (entre escolas, docentes e alunos) em razão da busca por melhores performances e desempenhos, bem como na consolidação dos valores da lógica da responsabilização individual e da dimensão coletiva da educação (ALVES; KLAUS, LOUREIRO, 2021).

De forma geral, existe um panorama legal que reivindicou os interesses privados e mercadológicos na esfera pública, assegurando a flexibilização do direcionamento das políticas públicas educacionais, por intermédio do governo brasileiro junto ao empresariado, justificando adequação da escola ao mercado de trabalho, condicionando a preparação de mão de obra e pareamento da juventude brasileira às necessidades do atual mercado. Dessa forma, a educação escolar estaria ajustada a reestruturação produtiva do sistema de produção e reprodução do capital, marcado por mudanças organizacionais – inserindo novos métodos de gerenciamento e de gestão escolar – e de base técnico científica da nova divisão do trabalho internacional, com a consolidação do pensamento pedagógico empresarial (BORGES, 2020).

Neste sentido, o cenário apontado por alguns autores, tais como Ramos e Piranhos (2022), Silva (2017), Alves; Klaus e Loureiro (2021), Bernardes e Voigt (2022), Borges (2020) denotam que o contexto da reformulação curricular emplacou os processos de fragmentação, esvaziamento, relativismo curricular, inserção de valores e saberes para formação do sujeito empreendedor de si, em razão da defesa do currículo em torno das concepções neopragmáticas e neoliberais. Dessa forma, a reforma aconteceu para alinhamento das intenções dos reformadores no campo educacional ao passo que incluiu pressupostos do neoliberalismo na educação.

A intensa disputa do controle de agenda das políticas rebate diretamente nas influências dos projetos educacionais dos diversos governos – da década de 90 até aqui. Com o processo da internacionalização da educação sob a administração do Governo Temer, o roteiro seguido para as reformas se deu dessa forma: a) participação do mercado, tendo o setor privado como principal eixo, b) atuação do Estado como agente de consolidação das reformas e c) o Estado como agente de manutenção e execução do sistema educativo. Assim sendo, o que deve ser considerado é o fato de que a escola deve atender demandas externas (BORGES, 2020). No

mesmo caminho argumentativo, Nogara Júnior (2019, p. 354) corrobora “o que interessa é a aproximação e conexão das demandas emanadas do mercado e escola, o atrelamento das demandas produtivas aos arranjos educativos”, dando ideia de que a produção normativa contempla a reforma empresarial da educação, em que os lemas empresariais fazem parte da adaptação e adequação do currículo para o projeto do trabalhador flexível, desenvolvedor de competências e habilidades, a qual a educação é “peça chave para continuidade e avanço do capital” (BORGES, 2020, p. 11).

Em suma, é sabido que as políticas educacionais e as participações de organismo multilaterais deram contorno ao atual currículo nacional. Neste sentido, ao analisar as normativas oficiais como a Lei da Contrarreforma: nº 13.415/2017, a BNCC (2018) e ao considerar os autores tais como, Silva (2017), Ferretti e Silva (2017), Krawczyk e Ferreti (2017), Gonçalves (2017), Sússekind (2019), Borges (2020), Mendes (2020); Alves; Klaus e Loureiro (2021), Bernardes e Voigt (2022), Ramos e Piranhos (2022), é perceptível verificar que os impactos dessas normativas para o currículo são diversos, uma vez que sua dimensão se dão desde o âmbito do financiamento às questões relacionadas as escolhas subjetivas, de cunho de projeto pessoal de vida dos estudantes. Dessa forma, destacamos aqui alguns direcionamentos da BNCC e da Lei da Contrarreforma, inserindo o empreendedorismo no contexto de mudança de conteúdo e abordagens de sentidos para a política curricular.

Assim sendo, os documentos supracitados articulam mudanças importantes:

a) estabelecem as normas quanto a estruturação curricular, por meio do estabelecimento da prescrição do currículo nacional, onde o currículo é composto pela BNCC e por itinerários formativos, alterando a redação do artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os quais foram e estão sendo definidos pelos sistemas de ensino.

b) redimensionam as arquiteturas curriculares, de modo a estabelecer 5 itinerários formativos, de forma parcimoniosa: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, sendo obrigatórios e/ou (hipoteticamente) eletivos, em que o aluno pode, supostamente, optar o que quer estudar. Assim sendo, os itinerários possuem, também, uma definição a nível local, na instância do subespaço escolar, porque cada unidade de ensino definirá esse cenário. Assim existirá duas partes do currículo: a base comum para todos os alunos e os itinerários formativos. Essa organização evidencia a flexibilização ainda

maior do atual currículo, uma vez que o anterior já era flexível, porque os entes federados poderiam adicionar outras disciplinas diversificadas para além do núcleo comum – currículo propedêutico. Nesse sentido, os itinerários formativos – de forma geral – consolidam o processo de especialização do estudante em áreas de conhecimento ou no eixo profissional, resultante da fragmentação do currículo.

c) regulamentam o aumento da permanência do aluno na escola, onde a carga horária mínima anual da BNCC passa de 800 para 1.400 horas, podendo os sistemas de ensino ampliarem para até 1.800 horas, podendo ter até 3.000 horas, incluindo a segunda parte, relacionadas aos itinerários formativos. Além disso,

d) requalificam as concepções curriculares que resgatam a (hiper)valorização do modelo de competências e habilidades atravessados pelo viés dual e economicista, gestado pelo *ethos* empresarial: desenvolvimento de habilidades e competências um mundo incerto. Isto é, a consolidação da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências – para formação do sujeito flexível/resiliente, acostumado com a flexibilização e com as incertezas no campo da empregabilidade. A exemplo disso, podemos citar o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes para o currículo vigente. Nisso, implanta-se, materialmente e ideologicamente, a ideia de que a escola é o meio para difusão da cultura empreendedora para toda sociedade. Aqui, se consolida a formação administrada para o indivíduo autoeducador e autodisciplinador, capaz de lidar com um estilo de vida, visão de mundo, como um campo de força organizadora da vida – modelo de conduta, e, simultaneamente, como modelo de governo – que no campo da racionalidade neoliberal, tais sujeitos devem ser governados por meio de sua liberdade, suas aspirações ao sucesso, a felicidade, a autorrealização e a qualidade de vida.

e) estabelecem como eixos estruturantes para a educação básica: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo para os 5 itinerários formativos.

f) institucionalizam a precarização do trabalho docente, que além de ser avaliado por sua performance, será redimensionado a polivalência – uma vez que esse terá que se preocupar, simultaneamente, com os eixos 4 estruturantes, com seu fazer e métodos e com a construção do conhecimento escolar na dimensão de sua disciplina/área de atuação. Quanto a desintelectualização e desqualificação desse profissional, o docente poderá condicionar seu

fazer pedagógico à lógica de padronização de avaliações, de aprendizagens voltadas para os exames e avaliação em larga escala (tais como ENEM). Dessa forma, inaugura-se um marco institucional que valida a precarização docente por meio da flexibilização do trabalho docente, em prática e em formação, estimulando a formação continuada para consolidação da pedagogia da competência.

g) concebem o empreendedorismo em via de mobilidade de outros conhecimentos, pois “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018). O termo empreendedorismo ora aparece vinculado a categoria trabalho, negócios e inovação, ora vinculado como valor a ser empregado e desenvolvido para o crescimento pessoal e em vistas da empregabilidade. Apresenta-se, também, como valor a ser desenvolvido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

h) reforçam a hierarquização de conhecimentos ao passo que estabelece a obrigatoriedade de determinados componentes, como é no caso de Português, Matemática e Inglês nos três anos. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competência que os jovens devem desenvolver. Em miúdos, as disciplinas estão para desenvolver competências preconizadas por meio de verbos modalizadores, para mobilizar conhecimentos/saberes/habilidades/attitudes. Além disso, essa postura ressalta o cunho preparatório do currículo, na ideia de que esses componentes priorizados preparam os estudantes para realização de testes padronizados.

Em suma, conforme argumenta Manfré (2021), a centralidade no discurso pedagógico atual aponta para a ênfase de aquisição de competências e habilidades, onde a pedagogia precisa seguir os imperativos formativos postos pela BNCC, dando enfoque a lógica do governo enquanto lugar tático, que insere o sujeito no bojo do empreendimento de si mesmo. O que o autor quer dizer é que a lógica normativa se encaminha para a produção o perfil do sujeito, onde esse deve ser empresário de si: “flexível, inventivo, competitivo, adaptável” (MANFRÉ, 2021, p. 5). O autor continua refletindo sobre tal concepção e corrobora ao argumento de que essa concepção de mundo e de processo formativo encaminha o indivíduo para a formação da autonomia gerencialista, que implica na concepção de produzir e aplicar: “Dito de outro modo,

muito mais do que gerir a própria carreira, produz-se uma forma de gerir a vida. Não importa a refletir. Leva-se em consideração apenas o produzir e o aplicar” (MANFRÉ, 2021, p. 5).

A guisa de entendimento, Borges (2020) chama atenção para o fato de que para além da orientação curricular, as normativas foram aprovadas para padronização, no contexto de lutas e conflitos:

A BNCC e a Lei nº 13.415/2017 se materializaram como políticas educacionais que visam atender os objetivos da nova ofensiva neoliberal brasileira para a etapa do ensino médio. Ambos os documentos foram aprovados sem uma efetiva participação social, de forma antidemocrática, deixando claro que o ponto central é o atendimento às demandas do mercado, mais especificamente do capital internacional. A aprovação da BNCC deveria ser rápida para consolidar o conceito de educação e formação já sinalizado na reforma do ensino médio e para que de fato essa reforma pudesse ser implementada, atendendo às recomendações do capital internacional, via organismos multilaterais. A BNCC foi criada como um instrumento para orientar os currículos, mas na verdade tem como alvo padronizá-los. As competências servem como instrumento de padronização, de metas a serem atingidas e também como instrumentos de comparação dos sistemas educacionais, instituindo uma visão única e unilateral de educação que se assenta nos valores econômicos do mercado (BORGES, 2020, p. 20).

Neste sentido, tais reformas, enquanto política educacional, se afastam dos princípios político-pedagógicos de uma educação integral e *omnilateral*, a qual é voltada para a formação da juventude brasileira, que expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões de vida no processo formativo (RAMOS, 2008). No entanto, as normativas atuais, em razão de sua atuação e do que preconizam, caminham para a emergência e consolidação do novo *ethos* educacional, o qual insere profundas mudanças no mundo do trabalho e da produção no capitalismo neoliberal (COSTA; CAETANO, 2021).

3 METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido a necessidade de recorrer a alguns pressupostos básicos para a construção conceitual-metodológica, os quais apresentam alinhamento metodológico na compreensão de que vários fatores e situações auxiliam no entendimento do empreendedorismo no contexto educacional, recorreu-se a revisão bibliográfica no âmbito e análise documental: 1) do empreendedorismo e sua trajetória fora do âmbito escolar, os quais abarcam a ideia de

desenvolvimento desse conceito dentro do âmbito das empresas, fora do contexto nacional, tais como: Dardot e Laval (2016), Alves, Klaus e Loureiro (2021), Mises (2010) e Hayer (1978); bem como sua preconização para a escola, por meio de Drucker (2012); 2) do empresariamento escolar, da contrarreforma e da consolidação da BNCC, que trazem consigo a ideia do empreendedorismo como uma das nuances para formação do sujeito, gestado pela pedagogias das competências. Neste tópico aqui priorizou-se uma revisão básica de conhecimento produzido de 2017 até 2022 com ênfase nas palavras-chaves “BNCC”, reforma e Ensino Médio via Google Acadêmico.

A guisa de discussões, pode-se depreender que empreendedorismo é tido como modelo normativo e como modo de governo (em que o indivíduo é concebido através da aprendizagem cíclica, a partir da autorrealização e do ideário projetivos de seus sonhos, em processo permanentes de autoavaliação e de processo de autocriação), pois faz parte do contexto maior: o da ética neoliberal, a qual se contorna no aliciamento das subjetividades, incluindo a estância do sucesso da vida pessoal e profissional, porém considerando além disso. Dado esse contexto, essa ética engloba o fortalecimento do eu, porque se preconiza que "todos têm como objetivo fortalecer o eu adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis. Todos têm sua história, suas teorias, suas instituições correspondentes" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339). Independentemente do que orientam os currículos, devemos admitir que, se já não o introjetamos, nos inclinamos para esse modelo.

Cabe aqui ressaltar que a compreensão sobre a educação passa encarada no sentido de produzir cultura que visa atender os ditames econômicos e de mercado: a educação a serviço da economia. Essas propostas culminam com as novas formas de atuação do Estado, que pretende construir uma sociedade de mercado do século 21. Neste sentido, o Estado é entendido como agente para a consolidação estratégica de uma sociedade de mercado onde se recria um espaço público "não estatal", espaço propício para a proliferação do empreendedorismo. O indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente, surgindo um novo *ethos*: o sujeito empresário/empreendedor (COSTA; CAETANO, 2021).

Neste sentido, o Brasil insere o empreendedorismo na arquitetura do Ensino Médio atual no mesmo período de reestruturação do capital, em que o desemprego estrutural, a precarização e a uberização do trabalho estava em situação de ascensão, tendo a essa conjuntura outras perdas dos direitos sociais de forma recombinações, tais como a reforma da previdência e a reforma

trabalhista (COSTA; CAETANO, 2021). Com isso, o gerencialismo e a nova gestão pública passa a fazer parte do cotidiano e ainda é reforçada por meio das normativas, no âmbito da política curricular, sendo uma política não emancipadora.

O discurso do empreendedorismo é funcional a uma racionalidade neoliberal baseada no individualismo, em que o indivíduo é chamado a ser aprendente continuamente: de forma cíclica, tendo como premissa suas necessidades, seus projetos, seus sonhos, aprendendo a conceber em qual contexto está inserido e como dele deve agir, de forma individual e socialmente. Neste sentido, há aqui a consolidação do sonho, uma vez que a materialidade já acontece dado ao fato de que a implementação do “novo ensino médio” já é realidade e não foi revogada. Assim sendo, as concepções de empreendedorismo já estão sendo postas em prática em cada sistema de ensino.

Cada estado ou cada ente federativo tem como incumbência harmonizar ou acentuar ainda mais a pedagogia empreendedora, de forma que, pela lei, são obrigados a conceberem o empreendedorismo como eixos para a formação nas áreas de conhecimento e dos itinerários formativos. Em suma, a política curricular terá um redimensionamento a nível regional e local, tendo cada escola suas possibilidades de abordar o empreendedorismo, articulados ou não aos outros 3 eixos formativos, dados por professores sem ou com formação inicial e/ou continuada para tal disciplina, sem apoio didático do PNLD, uma vez que o programa não contempla assuntos da ordem do empreendedorismo, dado o fato que foca em assuntos para a juventude.

Por outro lado, o professor pode avançar nessas questões quanto aos embates do fazer com a rigidez do ordenamento curricular – que acabam implicando na autonomia do profissional. Dessa forma, ele sugere: “abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; [...] aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar” (ARROYO, 2013, p. 35). Assim, pode-se fazer um movimento de contrapor e avançar nas direções de práticas onde a ética é lógica para a luta por uma construção da autoria, da liberdade e da criatividade (ARROYO, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do empreendedorismo ser muito mais que uma concepção de atuar no cenário da educação, bem como em razão de suas ressignificações quanto aos sentidos e intenções, em razão dos diversos contextos e implicações que o empreendedorismo tem sido implementado no território brasileiro através das políticas e de sujeitos que as implementam, é mister afirmar que tal concepção não é homogênea e nem pode ser concebido de forma estancada, distante da realidade de sua origem, nem mesmo entendida separada de sua história, das organizações e instituições do terceiro setor, que assim como o Estado, implementam o desejo da formação do sujeito articulado ao novo, à criatividade, ao uso das tecnologia, sob o pretexto da interação e desenvolvimento social.

Neste sentido, em concordância com Ball (2010) e Manfré (2021), a cultura do empreendedorismo que assola nossa sociedade não é um mal em si mesmo e até poderia ser dar de outra forma: ser um modo de resistência dentro de outro registro histórico. O nó da questão é ela atua em nossa sociedade é de forma endêmica, viral, à *la coronavirus*, sendo quase impossível de escapar. Dessa forma, desde a infância, esse sujeito deve ser investido para que na fase produtiva esteja apto para atuar no mercado de trabalho. Tal concepção abarca a ideia de ele deve investir em si mesmo, de modo constante; para tal operacionalização, o aparato educacional deve estar para suprir, reiniciar o ciclo (reciclar) e conformar esse *ethos* empresarial (BALL, 2010; MANFRÉ, 2021).

O empreendedorismo incentiva o comportamento por desempenho, pautado na ética neoliberal, a qual preconiza que o indivíduo assuma a si como uma empresa, dependa cada vez menos do Estado e de suas ações, mas esteja concatenado ao mercado e aos valores deste. Assim preconiza que o sujeito neoliberal, por meio do empreender, seja chefe de si e de suas ações, comece a garantir o meio de renda: a) prover as necessidades básicas, b) driblar o desemprego, c) alcance seus objetivos pessoais e profissionais, d) tenha valores tais como autorrealização, satisfação pessoal e bem-estar material enquanto basilares para ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação E Pesquisa**, 47. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 35, p. 37-55, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Revista Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 111–125, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676/3213>. Acesso em: 01 out. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2022
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CARNEIRO, M. A. **O nó no ensino médio**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COSTA, M. O.; CAETANO, M. R. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DRUCKER, P. **Innovation and entrepreneurship**. London: Routledge, 2012.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, p. 114-131, 2019.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R.; Reforma de Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/216: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 385-404, 2017.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145., jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/239037>. Acesso em: 05 jan. 2022.

HAYEK, F. A. Competition as a discovery procedur. In: HAYEK, F. A. **New studies in philosophy, politics, economics and the history of ideas**. London: Routledge, 1978.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 março 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 jan. 2023.

MANFRÉ, A. H. (Semi)formação, BNCC e escolarização: Qual é a base para a educação?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e33173, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/33173>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MENDES, S. R. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, p. 479-490, 2020.

MISES, L. V. **Human action**: a treatise on economics. Auburn: Mises Institute, 2010.

NOGARA JR, G. Articulações entre o Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017). **Revista Teias** v. 20, n. 56, p. 346-361, Jan./Mar. 2019.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 04 dez. 2022.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contra-reformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 26-47, 2017.

RAMOS, M.; PIRANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, p. 19-35, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, p. 91-107, 2019.