

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA-SÃO DOMINGOS-SC:
IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA
FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES**

ALINE DANIEL DOS SANTOS

Francisco Beltrão - PR

2024

ALINE DANIEL DOS SANTOS

**O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA-SÃO DOMINGOS-SC:
IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA
FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa II: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos.

Francisco Beltrão - PR

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do
Formulário de Geração
Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Daniel dos Santos, Aline Daniel dos Santos
O novo ensino médio na Escola de Educação Básica João
Roberto Moreira - São Domingos - SC: implicações da educação
empreendedora na formação das juventudes / Aline Daniel dos
Santos Daniel dos Santos; orientadora Franciele Soares dos
Santos. -- Francisco Beltrão, 2024.
231 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Novo Ensino Médio. 2. Educação Empreendedora. 3.
Empreendedorismo. 4. Juventudes. I. Soares dos Santos,
Franciele, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALINE DANIEL DOS SANTOS

TÍTULO DO TRABALHO: O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA – SÃO DOMINGOS-SC: A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Franciele Soares dos Santos (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Suely Aparecida Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Jeferson Silveira Dantas

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Francisco Beltrão, 26 de julho de 2024

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Vitor Matheus, e às juventudes que sonham ...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Por me permitir errar, aprender e crescer.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos, pela orientação, profissionalismo e dedicação. Obrigada por acreditar em mim e pelos tantos elogios e incentivos. Tenho a certeza de que não chegaria até aqui sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que uma orientadora; para mim, será sempre uma amiga. Deixo também registrada minha admiração pela pessoa que é, um ser humano ímpar, que luta por uma educação libertadora. Obrigada por ter tamanha paciência e compreensão a cada passo dado durante esta caminhada.

Ao Prof. Dr. Jeferson Silveira Dantas e à Prof.^a Dr.^a Suely Martins, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e defesa, e pelas relevantes sugestões e indicações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por compartilharem seus conhecimentos em prol do nosso aprendizado, suscitando sempre para o debate questões relevantes e atuais.

Às Coordenadoras do Novo Ensino Médio, à professora e aos estudantes da E.E.B João Roberto Moreira, participantes desta pesquisa, pelas importantes contribuições.

Aos colegas de mestrado, pelos diálogos, amizades e cumplicidades. A uma pessoa que se tornou uma grande amiga, Érica, sempre esteve ali, para me ouvir e encorajar durante esta caminhada.

Aos meus pais, Jorge e Fátima, que me apoiaram e foram primordiais para a realização desta conquista, sempre cuidando do neto Vitor Matheus, para que eu pudesse me dedicar aos estudos. E, ao meu irmão, que torce por mim. Gratidão.

Ao meu companheiro, Wenicios, por me apoiar nesta caminhada de intensa dedicação.

E, por fim, ao meu filho, Vitor Matheus, para o qual, muitas vezes, estive ausente. Meu maior desafio foi ficar distante. Chorei, por vezes escondida. Saiba que tudo que faço é pensando em você, sendo exemplo de persistência, ensinando-lhe a nunca desistir dos seus sonhos. Você é meu alicerce, amo-te imensamente.

*Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro era um grande coração
Ganhava a vida com muito suor
Mas mesmo assim não podia ser pior
Pouco dinheiro pra poder pagar
Todas as contas e despesas do lar
Mas Deus quis vê-lo no chão
Com as mãos levantadas pro céu
Implorando perdão
Chorei meu pai disse boa sorte
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
Disse Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer
Três dias depois de morrer
Meu pai, eu queria saber
Mas não botava nem os pés na escola
Mamãe lembrava disso a toda hora
E todo dia antes do sol sair, eu
Trabalhava sem me distrair
Às vezes acho que não vai dar pé
Eu queria fugir mas onde eu estiver
Eu sei muito bem o que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro não me deixa esquecer
Ele disse Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor
E então um dia uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho de um ano inteiro
E aos treze anos de idade*

*Eu sentia todo peso do mundo em minhas costas
Eu queria jogar, mas perdi a aposta
Trabalhava feito um burro nos campos
Só via carne se roubasse um frango
Meu pai cuidava de toda a família
Sem perceber seguiu a mesma trilha
E toda noite minha mãe orava
Deus era em nome da fome que eu roubava
Dez anos passaram, cresceram meus irmãos
E os anjos levaram minha mãe pelas mãos
Chorei, meu pai disse boa sorte
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer
Oh, Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor
(Marvin, Canção de Titãs).*

RESUMO

SANTOS, Aline Daniel dos. **O Novo Ensino Médio na Escola De Educação Básica João Roberto Moreira - São Domingos - SC: implicações da educação empreendedora na formação dos jovens.** 2024. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Esta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão – PR, e investigou o Componente Curricular Eletivo (CCE) Educação Empreendedora, ofertado no Novo Ensino Médio (NEM) de SC, e as suas implicações para o processo formativo das juventudes. A análise dessa temática deu-se tendo em vista a inserção do empreendedorismo como eixo estruturante na contrarreforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº13.415/2017 e no currículo catarinense, na parte flexível do currículo por meio do CCE Educação Empreendedora. Assim sendo, analisaram-se as percepções e as compreensões dos estudantes e professores da Escola de Educação Básica (EEB) João Roberto Moreira, localizada na cidade de São Domingos - SC. O método escolhido foi o Materialismo Histórico e Dialético, com uma abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, recorrendo-se análises bibliográfica e documental sobre a proposta do NEM-SC e a inserção do empreendedorismo no âmbito educacional como proposta do capital para a formação das juventudes da classe trabalhadora. Realizou-se também uma entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar as implicações do CCE Educação Empreendedora para a formação das juventudes do NEM na EEB João Roberto Moreira. Como resultados, verificou-se que o empreendedorismo tem sido propagado em diferentes espaços como a solução para o desemprego estrutural. Nesse contexto, os discursos

midiaáticos em prol do empreendedorismo assumem papel fundamental na disseminação de uma cultura empreendedora. Esses posicionamentos se dirigem especialmente às juventudes. As contrarreformas educacionais têm grande influência das políticas neoliberais e de seus reformadores, os quais atuam com intenção na formação de subjetividades nas juventudes, consoantes aos interesses do capital. Ao analisar os documentos do NEM-SC, observa-se que o empreendedorismo ao adentrar no currículo, provoca o esvaziamento das disciplinas da formação geral básica, reafirmando os velhos interesses do capital, que é continuar a exploração e a expropriação da classe trabalhadora, prejudicando a educação de quem mais precisa, as juventudes da classe trabalhadora (REIS, 2019), difundindo a ideia de que todos têm as mesmas condições para competir, que é mérito do esforço de cada um, assim, o seu sucesso ou o seu fracasso resultará do seu esforço e da sua dedicação individual (DARDOT; LAVAL, 2016). Conclui-se, portanto, que sustentando o discurso do “novo” Ensino Médio estão interesses antigos de favorecimento em prol do capital privado, por meio de parcerias público-privadas que buscam conduzir as juventudes da classe trabalhadora à conformação, precarizando a sua formação, atingindo ainda outro objetivo, o de fazer a contenção do acesso ao Ensino Superior. Diante desse cenário, o desafio que se coloca é a continuação dos estudos e reflexões para se pensar coletivamente estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola e sobre a formação das juventudes. Concorde-se com Freitas (2018) quando menciona a necessidade da organização de formas de resistência às políticas de reformas neoliberais, a exemplo da contrarreforma do Ensino Médio. Caminha-se na luta pela revogação dessa contrarreforma, pela retirada das parcerias público-privadas da educação pública e por uma formação integral na perspectiva progressista.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio. Educação Empreendedora. Formação das Juventudes.

ABSTRACT

SANTOS, Aline Daniel dos. **The new high school at the João Roberto Moreira - São Domingos -SC basic education school: implications of entrepreneurial education for the training of young people.** 2024. 158f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

This dissertation is part of the Society, Knowledge, and Education Research Line of the Postgraduate Program in Education (PPE) of the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus - PR, and investigated the Elective Curricular Component (ECC) Entrepreneurial Education, offered in the New High School (NHS) of Santa Catarina (SC), and its implications for the formative process of young people. This theme was analyzed because of the inclusion of entrepreneurship as a structuring axis in the counter-reform of Secondary Education instituted by Law No. 13,415/2017 and in the Santa Catarina curriculum, in the flexible part of the curriculum through the ECC Entrepreneurial Education. Therefore, the perceptions and understandings of students and teachers at the João Roberto Moreira Basic Education School (BES), located in the city of São Domingos - SC, were analyzed. The method chosen was Historical and Dialectical Materialism, with a qualitative research approach, of the case study type, using bibliographical and documentary analysis of the NHS-SC proposal and including entrepreneurship in the educational sphere as a proposal from the capital for the training of working-class youth. A semi-structured interview was also conducted to identify the implications of the Entrepreneurial Education ECC for the education of NHS youth at BES João Roberto Moreira. The results showed that entrepreneurship has been propagated in different spaces as the solution to structural unemployment. In this context, media discourses in

favor of entrepreneurship play a fundamental role in disseminating an entrepreneurial culture. These positions are aimed especially at young people. Educational counter-reforms are heavily influenced by neoliberal policies and their reformers, who are intent on forming subjectivities in young people that are in line with the interests of capital. When analyzing the NHS-SC documents, it can be seen that when entrepreneurship enters the curriculum, it causes the emptying of basic general education subjects, reaffirming the old interests of capital, which is to continue the exploitation and expropriation of the working class, damaging the education of those who need it most, the working class youth (REIS, 2019), spreading the idea that everyone has the same conditions to compete, that it is the merit of each person's effort, so their success or failure will result from their effort and dedication (DARDOT; LAVAL, 2016). It can therefore be concluded that underpinning the discourse on the "new" high school are long-standing interests in favor of private capital, through public-private partnerships that seek to lead working-class youth to conform, making their education more precarious, and achieving yet another goal, that of curbing access to higher education. Faced with this scenario, the challenge is to continue studying and reflecting to collectively think up strategies to dismantle the dictates of capital, in its neoliberal form, on schools and the education of young people. We agree with Freitas (2018) when he mentions the need to organize forms of resistance to neoliberal reform policies, such as the counter-reform of secondary education. We are fighting for the repeal of this counter-reform, for the withdrawal of public-private partnerships from public education, and for comprehensive education from a progressive perspective.

KEYWORDS: New High School. Entrepreneurial Education. Youth education.

RESUMEN

SANTOS, Aline Daniel dos. **La Nueva Escuela Secundaria de la Escuela de Educación Básica João Roberto Moreira - São Domingos - SC: implicaciones de la educación empresarial en la formación de jóvenes.** 2024. 158f. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Esta disertación se inserta en la Línea de Investigación Sociedad, Conocimiento y Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPE) de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão - PR, e investigó el Componente Curricular Electivo (CCE) Educación Emprendedora, ofrecido en la Nueva Escuela Secundaria (NEM) de Santa Catarina (SC), y sus implicaciones en el proceso formativo de los jóvenes. Este tema se analizó teniendo en cuenta la inclusión del emprendimiento como eje estructurador en la contrarreforma de la enseñanza media instituida por la Ley nº 13.415/2017 y en el currículo catarinense, en la parte flexible del currículo a través del CCE Educación Emprendedora. Por lo tanto, se analizaron las percepciones y comprensiones de los estudiantes y profesores de la Escuela de Educación Básica (EEB) João Roberto Moreira, ubicada en la ciudad de São Domingos - SC. El método elegido fue el Materialismo Histórico y Dialéctico, con un enfoque de investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, utilizando análisis bibliográficos y documentales sobre la propuesta del NES-SC y la inclusión del emprendimiento en el ámbito educativo como propuesta del capital para la formación de la juventud de la clase trabajadora. También se realizó una entrevista semiestructurada con el objetivo de identificar las implicaciones de la Educación Emprendedora CCE para la formación de la juventud NES en la EEB João Roberto Moreira. Los resultados mostraron que el espíritu empresarial se ha propagado en diferentes espacios como la solución al desempleo estructural. En

este contexto, los discursos de los medios de comunicación a favor del espíritu empresarial desempeñan un papel fundamental en la difusión de una cultura empresarial. Estos posicionamientos se dirigen especialmente a los jóvenes. Las contrarreformas educativas están fuertemente influenciadas por las políticas neoliberales y sus reformadores, que pretenden moldear subjetividades en los jóvenes acordes con los intereses del capital. Al analizar los documentos del NES-SC, se puede observar que cuando el empresariado entra en el currículo, lleva al vaciamiento de las materias básicas de la educación general, reafirmando los viejos intereses del capital, que es continuar la explotación y expropiación de la clase trabajadora, perjudicando la educación de quienes más lo necesitan, la juventud trabajadora (REIS, 2019), difundiendo la idea de que todos tienen las mismas condiciones para competir, que es mérito del esfuerzo de cada persona, por lo que su éxito o fracaso será resultado de su esfuerzo y dedicación individual (DARDOT; LAVAL, 2016). Por lo tanto, se puede concluir que en el discurso de la “nueva” educación secundaria subyacen intereses de larga data a favor del capital privado, a través de alianzas público-privadas que buscan llevar a los jóvenes de clase trabajadora a conformarse, precarizando su educación y logrando otro objetivo más, el de frenar el acceso a la educación superior. Frente a este escenario, el desafío es seguir estudiando y reflexionando para pensar colectivamente estrategias para desmontar los dictados del capital, en su forma neoliberal, sobre la escuela y la educación de los jóvenes. Coincidimos con Freitas (2018) cuando menciona la necesidad de organizar formas de resistencia a las políticas de reforma neoliberal, como la contrarreforma de la educación secundaria. Luchamos por la derogación de esta contrarreforma, por la retirada de la colaboración público-privada de la educación pública y por una educación integral desde una perspectiva progresista.

PALABRAS CLAVE: Nueva Escuela Secundaria. Educación emprendedora. Educación juvenil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Escolas-piloto do NEM em Santa Catarina	115
Figura 02	Eixos estruturantes para os itinerários formativos	119
Figura 03	Matriz A do Novo Ensino Médio	126
Figura 04	Matriz B do Novo Ensino Médio	127
Figura 05	Matriz C do Novo Ensino Médio	128
Figura 06	Taxas e estimativas de empreendedores no Brasil 2019 - 2022	135
Figura 07	Perfil do Empreendedor Nascente no Brasil	137
Figura 08	Empreendedor por Necessidade	138
Figura 09	Percentual de Empreendedores que obtiveram CNPJ – Brasil	139
Figura 10	Habilidades dos Itinerários Formativos associados as 10 competências gerais da BNCC	144
Figura 11	Localização do município de São Domingos no estado de Santa Catarina	155
Figura 12	Livro Educação Financeira	160
Figura 13	Sumário Bloco 2	161
Figura 14	Matriz Novo Ensino Médio 2024	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	As diferentes circunstâncias do espírito empreendedor nas classes	139
-----------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Avaliação dos estudantes sobre o NEM-SC	171
Gráfico 02	Estudantes e a sua Perspectiva de Futuro nos Estudos	174

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAI	Associação do Municípios do Alto Irani
ANEGEPE	Associação Nacional de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CCEs	Componente Curricular Eletivos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral

EMT	Ensino Médio Técnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<i>GEM</i>	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
IFs	Itinerários Formativos
JA	<i>Junior Achievement</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RIEH	Rede de Inovação para Educação Híbrida
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED-SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I - TRABALHO, EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES	39
1.1 O trabalho e a formação humana	40
1.1.1 Transformações no trabalho: do Taylorismo ao Toyotismo	47
1.2 Empreendedorismo e educação: formando um trabalhador de novo tipo	60
1.2.1 Empreendedorismo: gênese e história	69
CAPÍTULO II - O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: O COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA	84
2.1 O Ensino Médio no Brasil	85
2.2 A Lei nº 13.415/2017 e a organização do Novo Ensino Médio	94
2.3 O processo de organização e implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: as parcerias público-privadas	112
2.4 Educação empreendedora no Novo Ensino Médio em Santa Catarina	131

2.4.1 O componente curricular eletivo educação empreendedora no Novo Ensino Médio em Santa Catarina	147
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA	153
3.1 O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira: processo de implementação e organização	154
3.2 O CCE educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira: concepções e práticas pedagógicas	158
3.3 Os jovens e a educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	203
ANEXOS	225
Anexo A – Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética	225
Anexo B – Questões da pesquisa semiestruturada	228

INTRODUÇÃO

Há décadas, a educação brasileira vem passando por um período de enfrentamento aos avanços das políticas neoliberais sob a escola. Conforme afirma Laval (2019), o neoliberalismo organiza-se por meio de reformas pautadas em critérios de privatização, de competências e de habilidades, prevalecendo o interesse do capital. De fato, proporciona-se, nessa perspectiva, uma educação excludente e desigual, com a proposta de uma política educacional voltada para a flexibilização do currículo, que assume, por sua vez, uma visão de educação utilitarista.

A contrarreforma¹ do Ensino Médio (EM) insere-se nesse cenário, pois é ancorada em um discurso que prega a necessidade de melhorias na educação em nível médio no Brasil. Pautando esse discurso nas avaliações de Desenvolvimento da Educação Básica, os defensores da contrarreforma apresentam baixos desempenhos escolares e altos índices de evasão escolar (IDEB, 2021). Diante desse contexto, as principais mudanças propostas foram: a adoção das orientações de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), conhecida como lei da contrarreforma do EM, a qual estabelece um currículo comum obrigatório para todos os alunos; a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais; a formação por competências, habilidades e itinerários formativos que promovem uma organização curricular flexível; cada unidade escolar estabelece seus itinerários, a partir de sua realidade local, social e estrutural.

A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021), definiu a ampliação da carga horária para essa etapa da educação, o novo currículo, a escolha de novos livros didáticos e a formação continuada de professores. A previsão é de que, até o final do ano de 2024, a

1. Utilizamos o termo “contrarreforma”, pois, conforme Ramos e Frigotto (2016), fundamentados em Gramsci, não se trata de uma renovação, mas sim de um resgate do velho, isto é, uma “reforma” que vai na direção contrária aos interesses da classe trabalhadora.

implementação do Novo Ensino Médio (NEM) atinja a todos os alunos do EM. O que percebemos com o sistema proposto para o EM é que ele reforça o caráter da dualidade estrutural, não fornece ao jovem uma formação ampla e não o prepara para o ensino superior, na realidade, o que se tem é uma desqualificação e fragmentação da formação, incluindo a precarização do trabalho docente.

O discurso do NEM propõe uma escola que dialogue com a realidade atual, que se adapte às necessidades dos estudantes e os prepare para viver em sociedade enfrentando um mercado de trabalho dinâmico. Tendo em vista a discussão que emerge no contexto do NEM, especialmente no que se refere à educação empreendedora na formação das juventudes², esta pesquisa tem como temática o NEM e as implicações do empreendedorismo para a formação das juventudes.

Como já acenado, o NEM foi estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e promoveu mudanças na estrutura e no currículo desse nível de ensino. O estado de Santa Catarina (SC) iniciou a elaboração da proposta ao NEM em 2018 por meio da organização curricular, porém, foi em 2020 que se iniciaram a implementação do NEM em 120 escolas-piloto e a formação dos professores e gestores em Santa Catarina, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED – SC), em parceria com o Instituto Iungo³, sediado em Belo Horizonte (MG).

2. Optamos pelo uso do termo “juventudes”, que compreende um conceito plural e diversificado, representando não apenas uma fase etária, mas também uma multiplicidade de identidades, de experiências e de contextos sociais. É importante compreender as juventudes como um grupo heterogêneo, atravessado por questões sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam suas vivências.
3. O instituto Iungo é um grupo educacional privado, com sede em Belo Horizonte - MG, mantido pelo Movimento Bem Maior e pelo Instituto MRV. Em seu site, o Instituto se apresenta da seguinte forma: “Iungo, em latim, significa reunir, atrelar, unir aos pares. Nosso nome sintetiza todos os sentidos que orientam a nossa atuação: trabalhamos em parceria e colaboração, em especial com os educadores” (IUNGO, 2023).

Nesse sentido, enfatizamos a fragmentação do currículo do NEM em SC, composto por disciplinas de Formação Geral Básica – FGB – (divididas por áreas do conhecimento) e por Itinerários Formativos – IFs – (parte flexível). Integram os IFs o Projeto de Vida, a segunda Língua Estrangeira, os Componentes Curriculares Eletivos – CCEs – (sendo uma Educação Empreendedora, temática desta pesquisa) e as Trilhas de Aprofundamento (TAs), que podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento ou estar voltada à formação técnica e profissional.

Conforme a –SED-SC, um dos objetivos é ampliar o currículo, diversificar os conteúdos e fazer com que a escola seja um espaço para a discussão de temas atuais e que interessam os estudantes, enriquecendo e ampliando as suas vivências e aprendizagens, por meio do alinhamento da formação dos jovens a partir da tríade protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo. Os eixos que compõem os CCEs são voltados para habilidades variadas e estruturadas por diferentes focos pedagógicos: Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural; Processos Criativos; e Educação Empreendedora.

Para a escolha dos CCEs, foi necessária uma escuta diagnóstica que, primeiramente partiu do diálogo com os professores na escola, observando quais componentes poderiam ser ofertados, haja vista que a escolha do CCE depende da oferta da rede de ensino e da disponibilidade de professores para atuarem. Após a escuta dos profissionais da escola, e definidas quais eletivas serão ofertadas, os estudantes são ouvidos, oferecendo-lhes eletivas; eles são instigados a fazê-las, visto que não há outras opções. Podemos visualizar, nessa organização, que há uma disputa pela hegemonia na formação das juventudes, visto que a escolha do CCE não é somente do estudante, bem como a escolha não abrange a todos os discentes.

A Escola de Educação Básica (EEB) João Roberto Moreira, escolhida para a realização desta pesquisa, é uma das escolas-piloto que recebeu a implementação do NEM em SC. A instituição está localizada na

cidade de São Domingos, município da região Oeste do estado, pertencente à microrregião do Alto Irani, que conta com 9.226 habitantes conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022 (BRASIL, 2022a). Esse município conta somente com essa unidade escolar que oferta o EM. Em 2022, o CCE Educação Empreendedora foi ofertado para as 2^{as} séries do NEM, com um total de 50 estudantes. Em 2023, esse CCE continuou sendo ofertado, agora para as quatro turmas das 1^{as} séries do NEM, com um total de 76 estudantes.

O CCE Educação Empreendedora, escolhido como temática desta pesquisa, suscitou-nos alguns questionamentos: Quais os objetivos da educação empreendedora no NEM? Quais as implicações da educação empreendedora para a formação dos jovens? Como ocorreu a implementação do componente curricular eletivo educação empreendedora no NEM - SC e na EEB João Roberto Moreira? Em que medida os professores da escola compreendem os desdobramentos da educação empreendedora na formação dos jovens? Como os jovens avaliam o papel da educação empreendedora no seu processo formativo no NEM?

Observando a relevância e a importância desse tema de pesquisa, e tendo como foco problematizador a fragilidade da proposta do NEM nas escolas brasileiras e modo como ela está sendo inserida nas escolas catarinenses, percebemos que a Educação para o Empreendedorismo se estruturou nas escolas sem contexto formativo algum e sem ouvir os jovens e os professores que trabalharam diretamente com ele. Assim sendo, nosso objetivo, com esta dissertação, é analisar as implicações do CCE Educação Empreendedora e do processo de implementação do NEM na EEB João Roberto Moreira para a formação das juventudes, assim como conhecer os desafios enfrentados pelos educadores, possibilitando uma compreensão das reais intenções dos objetivos propostos por esse CCE para a formação das juventudes.

A temática desta pesquisa tem motivações vinculadas ao aspecto profissional. Como orientadora educacional e integrante da coordenação

pedagógica desde o ano de 2018, recebi⁴ o importante encargo de ser coordenadora NEM em sua implementação na EEB João Roberto Moreira. Em vista disso, busquei compreender a proposta e as suas alterações no currículo. A cada leitura, surgiam infinitas indagações; questionava-me inicialmente com as questões pedagógicas referentes aos professores, que, de acordo com Kuenzer (2017), passam a ser os organizadores de conteúdos e de propostas de cursos, sendo que a relação presencial com o estudante é substituída pela tutoria. Principalmente, incomodava-me com o esvaziamento das disciplinas de FGB do currículo e a inserção dos IFs, flexibilizando o ensino sob justificativa de desenvolver a autonomia e o protagonismo nos jovens.

Assim, para o início desta pesquisa, realizamos primeiramente um levantamento bibliográfico em trabalhos acadêmicos produzidos entre 2016 e 2022, tais como teses, dissertações e artigos relacionados à temática de pesquisa e à Lei nº 13.415/2017 que implementou o NEM voltado para o empreendedorismo na educação das juventudes. O levantamento bibliográfico abrangeu uma pesquisa ampla e detalhada sobre a temática de empreendedorismo na educação para as juventudes, especialmente com relação ao NEM, tendo sido realizado em três plataformas: Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir destes descritores: “Reforma Educacional no Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio”, “Lei nº 13.415/2017 no estado de Santa Catarina”, “Educação Empreendedora”, “Empreendedorismo” e “Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora”. A busca pelas pesquisas aconteceu no mês de maio de 2022. No tocante ao último descritor mencionado, “componente curricular

4. Em alguns trechos desta dissertação, quando o texto se referir a situações particulares da pesquisadora, a forma verbal selecionada foi a primeira pessoa do singular; nos demais casos, padronizou-se a escrita com a primeira pessoa do plural.

eletivo educação empreendedora”, não obtivemos nenhum resultado nas plataformas supracitadas.

Na plataforma de pesquisa Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos uma tese que poderá contribuir com esta pesquisa, intitulada *O empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea*. O estudo realizado por Shahla Cardoso de Albuquerque, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2020, apresenta o currículo escolar, notadamente o do Ensino Médio, como objeto de grandes reformulações, entre as quais ressalta o adentramento do empreendedorismo como eixo estruturante dos IFs desse nível de ensino. Tendo em vista o acirramento da precarização do trabalho, devido às degradantes condições salariais e de trabalho, há, para a pesquisadora, a substituição do discurso da empregabilidade pelo discurso do empreendedorismo. A pesquisa de Albuquerque (2020) proporciona uma maior compreensão da importância do empreendedorismo no contexto sociopolítico e econômico do mundo globalizado, identificando e analisando as contradições, ao ser apropriado e privilegiado pela sociedade, devido ao agravamento da precarização do trabalho por meio da via empresarial.

No Google Acadêmico foram listados muitos trabalhos utilizando-se os descritores. Considerando o grande número de trabalhos obtidos nesta plataforma, optamos por eleger dois critérios para filtrá-los: i) as pesquisas relacionadas à Lei nº 13.415/2017, ao NEM e às alterações nela destacadas; ii) o empreendedorismo na educação como eixo temático. Ao aplicarmos os critérios, selecionamos sete trabalhos que estabelecem diálogos com esta pesquisa.

O primeiro trabalho selecionado é uma tese de João Ferreira de Araujo Junior, intitulada *Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/17*, defendida pela Universidade Federal de Goiás em 2020. Araujo Junior (2020) tomou a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, como

objeto de estudo, investigando seu contexto histórico, seu conteúdo e a tramitação no Congresso Nacional. O pesquisador identificou o princípio da flexibilização vinculado à reestruturação produtiva do capital contemporâneo e ao neoliberalismo. Assim, recorreu à legislação para verificar os ideais orientadores e as características que aproximam a Lei supracitada das fundamentações neoliberais, com ênfase para a tendência privatista do e no EM público. O autor conclui que a Lei nº13.415/2017 faz parte dos interesses da classe dominante que protagonizou o golpe de Estado de 2016 no Brasil e promove a mercadorização do EM, pressupondo uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal.

O segundo trabalho selecionado é um artigo de Afonso Reno Castro da Silva e Luciana Pedrosa Marcassa, denominado *Determinações da lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital*, publicado pela Revista Pedagógica Unochapecó, em 2020. O texto relata uma pesquisa desenvolvida sobre a concepção de trabalho e formação expostos na Reforma do Ensino Médio de 2017. Os autores demonstram que a referida reforma educacional é pautada no viés da reprodução do capital, pois evidencia as ideias de aprendizagem flexível e empreendedorismo, o que pode trazer profundas implicações na formação das juventudes e principalmente das juventudes trabalhadora.

O terceiro estudo evidenciado na busca foi produzido por Marilda de Oliveira Costa e Maria Raquel Caetano e publicado em 2021 pela Revista Exitus, sob o título *Um novo ETHOS educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo*. As autoras salientam o empreendedorismo como eixo central na formação das juventudes adotado em reformas educacionais para o EM em dois estados da federação, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, orientadas pela BNCC e pelo NEM. Para as pesquisadoras, as reformas alteram as possibilidades de educação integral e omnilateral no EM e como Educação Básica, pois as recentes legislações

relativas a políticas de empreendedorismo estaduais alteram o projeto de educação pública ao acenarem para um novo *ethos* educacional voltado para atender à lógica do desemprego, da precarização, da robotização e uberização do trabalho na era do capital improdutivo.

O quarto trabalho que descrevemos intitula-se *Investir, Inovar e Empreender: Uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro?*; trata-se do artigo elaborado por Roberto Rafael Dias da Silva, em 2016, publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, e que tematiza a lógica empreendedora no currículo do EM brasileiro. Na análise de determinadas práticas curriculares que atribuem centralidade ao conceito de empreendedorismo em diferentes regiões brasileiras, o autor destaca a mobilização de duas estratégias complementares: a premissa de tornar as escolas atraentes e o desenvolvimento de currículos que promovam oportunidades econômicas. Ele conclui afirmando que tais estratégias, em ação, tendem a compor uma nova gramática curricular para o EM brasileiro, engendrada por três imperativos econômicos neoliberais: investir, inovar e empreender.

O quinto estudo em destaque denomina-se *Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio*, artigo produzido por Ana Cristina Rodrigues Bernardes e Jane Mery Richter Voigt, publicado na Revista Retratos da Escola, em 2022. Esse artigo é muito relevante para esta pesquisa, haja vista que discute a relação entre empreendedorismo e o componente Projeto de Vida presentes nos documentos da proposta do EM para SC, bem como questiona qual a relação desse a uma suposta ordem social que produz relações sociais, maneiras de viver e de subjetivar. O artigo propõe uma discussão sobre o Caderno Estruturante 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCM), além de uma revisão bibliográfica de autores que estudam as relações de trabalho, o sistema curricular e as juventudes.

O sexto texto localizado na busca é o artigo *Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação*, da autora Carolina Catini,

publicado na Revista USP em 2020. Nesse trabalho, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil, que estão no núcleo da reforma e das propostas curriculares flexíveis, em conjunto com os projetos de vida e as competências socioemocionais, são estudados a partir das respostas do empresariado às ocupações secundaristas e, sobretudo, pela análise da experiência precedente da educação não formal das juventudes periférica organizada por tais institutos e fundações sociais de formação. A autora também elabora uma crítica sobre as mudanças pelas quais o EM está passando, presididas pelo empresariado organizado em *think tanks* de política e trabalho social educativo.

Por fim, o sétimo estudo selecionado corresponde a uma dissertação, denominada *Juventude LTDA.: A ideologia do empreendedorismo na formação dos jovens do século XXI*, de autoria de Luiz Henrique Fernandes dos Reis, publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2019. Para o autor, em resposta a um quadro de aprofundamento do desemprego e da precarização dos postos de trabalho, a ideologia do empreendedorismo vem sendo difundida. A dissertação busca, desse modo, reenquadrar a discussão sobre empreendedorismo em um contexto mais amplo de políticas neoliberais que aprofundam as expropriações de direitos dos trabalhadores e sua plena disponibilização ao mercado. As discussões são mobilizadas por meio de uma análise bibliográfica sobre a ideologia do empreendedorismo na formação dos jovens do século XXI.

As pesquisas e os estudos supracitados embasam a busca pela compreensão e aprofundamento sobre a reforma educacional do EM estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, interligada ao eixo estruturante empreendedorismo, em destaque na proposta implementada pelo estado de SC. Observamos, contudo, que ainda não há estudos publicados sobre o CCE Educação Empreendedora SC. Desse modo, esta pesquisa contribuirá com professores, estudantes e interessados nos esclarecimentos sobre a temática.

A partir da análise das pesquisas selecionadas, entendemos que ambas assumem uma posição crítica com relação às propostas de reformas educacionais e de inserção do empreendedorismo no âmbito educacional, preocupando-se com a precarização da educação em nível médio destinada às juventudes. Assim, esta pesquisa justifica-se com a pretensão de contribuir com as já existentes, agregando-se aos estudos sobre os IFs, bem como esclarecer aos professores e estudantes do NEM-SC que a inserção do CCE Educação Empreendedora no currículo fragmenta e precariza o ensino, levando, conseqüentemente, à sua privatização, com implicações principalmente na formação das juventudes da classe trabalhadora.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as implicações do CCE Empreendedora no processo formativo das juventudes do NEM da EEB João Roberto Moreira, localizada no município de São Domingos - SC.

A partir do objetivo geral, emergem estes objetivos específicos:

- Compreender o alinhamento da proposta da educação empreendedora com as demandas do capitalismo contemporâneo para a formação das juventudes;
- Identificar os fundamentos da educação empreendedora no NEM-SC e seus objetivos para formação das juventudes da classe trabalhadora;
- Caracterizar como ocorreu a implementação do CCE Educação Empreendedora na EEB João Roberto Moreira, em São Domingos - SC; e
- Analisar a compreensão dos professores e dos jovens com relação às implicações da educação empreendedora na formação das juventudes.

Escolhemos o **método epistemológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD)** para fundamentar a pesquisa e contribuir com análise da temática escolhida. O MHD embasa-se na análise científica, procurando explicar a realidade social, em sua totalidade. Essa é uma teoria

[...] intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista. Ela é uma teoria que sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora. Ela estuda em toda sua profundidade, estabelece bases sólidas para que construamos de maneira sistemática e científica, sem concessões à metafísica, respostas àquelas perguntas e a muitas outras importantes (MARX, 2008, p. 5).

Ademais, compreendemos que o MHD propõe uma investigação partindo da realidade, levando em conta a historicidade. Portanto, buscamos com essa abordagem filosófica desvendar a realidade pesquisada, promovendo ações que visam à transformação da realidade social. Esse método investigativo e científico nos dá suporte teórico para uma ampla análise com o objeto de pesquisa, em que articulamos a teoria à prática, em um processo que nos leva do abstrato ao concreto, de maneira intrínseca.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que, conforme explica André (2013, p. 97), “[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e por ela sendo transformada” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Assim, a investigação de abordagem qualitativa concebe o investigador ou pesquisador como seu principal instrumento, em que a extração dos dados é retirada do espaço natural mediado por suas interações.

Considerando que a abordagem qualitativa abrange diferentes tipos de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Primeiramente,

identificamos o problema de pesquisa, depois fizemos o levantamento de dados e a análise do contexto pesquisado, buscando encontrar soluções ou conclusões para o problema. De acordo com Chizzotti (2000),

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2000, p. 102).

Devido à sua natureza, esta é uma pesquisa que possibilita um levantamento amplo de dados sobre um assunto específico, permitindo aprofundar o conhecimento sobre o objeto, fornecendo-nos subsídios para novas investigações. Com relação à geração de dados, para Gil (2002), “[...]o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel” (GIL, 2002, p. 141). Nessa perspectiva, utilizamos como recurso de exploração a análise documental sobre o NEM-SC, a partir dos cadernos do CBTCEM, bem como um estudo bibliográfico para fundamentar categorias como o empreendedorismo, a formação das juventudes e a educação empreendedora, além das entrevistas.

Dando sequência ao processo investigativo desta pesquisa, utilizamos como técnica de produção dos dados a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, levando em consideração a concepção dos professores e jovens da EEB João Roberto Moreira, analisando as suas visões e compreensões sobre o CCE Educação Empreendedora inserido no NEM e em sua implementação. Foram entrevistados 28 estudantes e a professora ⁵que lecionou o CCE Educação Empreendedora, optamos por

5. Optamos por preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizando-se de pseudônimos para identificá-los.

entrevistar os estudantes que frequentavam o período diurno. É importante mencionar que está pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética.

Para a análise dos resultados obtidos, realizamos o processo de transcrição das entrevistas semiestruturadas considerando a amplitude das compreensões observadas, as quais devem ter uma leitura flutuante e parcialmente orientada no objeto a ser analisado, com definição de hipóteses explicativas sobre a temática de investigação, constituindo, assim, unidades de registros descritas pelo pesquisador ao longo da análise.

Para apresentar os resultados desta investigação, a dissertação está organizada em três capítulos. No *Capítulo I - Trabalho, Empreendedorismo e a Educação dos Jovens*, discutimos a categoria trabalho como centralidade para a formação do ser humano, dando destaque ao corrompimento do sentido do trabalho, quando tomado pelo capital. Nessa constante, discorremos sobre as transformações no trabalho, decorrentes do capitalismo contemporâneo, do taylorismo/fordismo ao toyotismo. Além disso, ressaltamos o papel que a ideologia neoliberal tem para a manutenção da hegemonia do capital. Procuramos enfatizar nesse capítulo como as políticas neoliberais inseridas no âmbito educacional, por meio das reformas curriculares e com as parcerias público-privadas, buscam forjar um novo tipo de sujeito trabalhador, moldando-o conforme as necessidades do capital. Em acréscimo, analisamos a gênese e a história do empreendedorismo, bem como a pedagogia empreendedora, proposta do capital para as juventudes da classe trabalhadora, a fim de minimizar o papel do Estado sob a ótica do desemprego estrutural.

No *Capítulo II - O Novo Ensino Médio em Santa Catarina: O Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora*, destacamos as alterações efetivadas pela Lei nº 13.415/2017, bem como a organização do NEM-Sc. Explicamos sobre a Educação Empreendedora, inserida por meio do CCE. Analisamos, nesse capítulo, que as contrarreformas atacam a educação brasileira. Em vista disso, realizamos um resgate histórico das propostas curriculares para o EM desde 1970 até a atual contrarreforma.

Percebemos que ambas sustentam o interesse do empresariado na formação de um novo sujeito, o sujeito empreendedor alienado aos interesses e demandas do capital.

No *Capítulo III - A educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira*, caracterizamos como ocorreu a implementação do CCE Educação Empreendedora na EEB João Roberto Moreira, em São Domingos - SC, bem como analisamos, por meio de entrevistas semiestruturadas, a compreensão da professora (que lecionou esse CCE) e das juventudes com relação às implicações da educação empreendedora para a sua formação.

Nas considerações finais, com base nos resultados apresentados pelas entrevistas, expomos que a contrarreforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 vai na contramão de uma educação ampla para a classe trabalhadora. Nesse cenário, as políticas educacionais são direcionadas à relação público-privada. O capital, com um discurso ideológico bem formado, tenta consolidar a sua hegemonia perante a classe trabalhadora (CAETANO, 2021).

Por fim, destacamos o contexto em que o NEM se encontra a partir do projeto de “reforma da reforma”, com o PL nº 5.230/2023 (BRASIL, 2023b), que foi aprovado no dia 20 de março deste ano, tendo como relator o deputado Mendonça Filho (União – PE). Seguindo para o senado, onde a senadora professora Dorinha Seabra (União – TO), apresentou a possibilidade de debates proporcionando um tempo para significativas melhoras. A melhorias incluídas pelo senado federal foram: a perspectiva de ampliação da carga horária da formação geral básica (FGB) para todos os estudantes; a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no ensino médio; maior controle da oferta do ensino à distância no ensino médio; o respeito às prerrogativas curriculares dos institutos federais; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) baseado apenas na Base Nacional Comum Curricular; a obrigatoriedade da oferta do ensino médio noturno nos municípios onde houver demanda;

a criação de instâncias de monitoramento tempestivo da implementação da nova reforma.

Porém, no dia 09 de julho deste ano houve a aprovação na câmara dos deputados do texto de Mendonça Filho, que por sua vez, rejeitou as alterações trazidas pelo senado, retrocedendo em relação aos pontos que haviam sido melhorados. Consequentemente a câmara dos deputados aprovou o texto que é semelhante ao que já havia sido aprovado em março, que não traz a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola e com a carga horária da formação geral básica menor para os estudantes do ensino técnico.

É nesse sentido que, do discurso do “novo” EM emergem interesses antigos de favorecimento do capital privado, por meio de parcerias público-privadas que buscam conduzir as juventudes da classe trabalhadora à conformação, precarizando a sua formação, atingindo, na realidade, outro objetivo, o de fazer a contenção do acesso ao Ensino Superior. O desafio que se coloca, portanto, é o de continuarmos estudando e refletindo para se pensar coletivamente estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola, e sobre a formação das juventudes.

CAPÍTULO I

TRABALHO, EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO DOS JOVENS

Este capítulo tem como objetivo compreender o alinhamento da proposta da educação empreendedora com as demandas do capitalismo contemporâneo para a formação dos jovens. Primeiramente, apresentamos a categoria trabalho como a formação do ser humano, visto que o trabalho é vital e dá sentido à vida humana. Analisamos também o sentido do trabalho tomado pelo capital, que impõe ao sujeito o estranhamento do seu trabalho, transformando o labor em trabalho alienado que passa a controlar o sujeito.

Ainda neste capítulo, discorreremos sobre as principais formas de organização do trabalho, passando do taylorismo/fordismo ao toyotismo. Destacamos o papel da ideologia neoliberal na manutenção da hegemonia do capital. Em busca de modelar o sujeito a um novo tipo de perfil de trabalhador, as políticas neoliberais inserem-se no âmbito educacional com as sequentes reformas educacionais, as quais, por sua vez, estabelecem parcerias com instituições privadas, desviando o sentido de educação pública gratuita para o fornecimento de um serviço. Nesse cenário, a educação pública caminha para a sua privatização.

Nas reformas educacionais, especialmente na contrarreforma do EM de 2017, conforme aponta Araujo (2019a), há uma fragmentação dos conhecimentos científicos e uma fragilidade na formação para as juventudes da classe trabalhadora, organizando-se em cinco IFs diferentes, observando-se a inserção do empreendedorismo nos currículos escolares. O empreendedorismo, dessa forma, se alastra no âmbito educacional, configurando-se como uma proposta do capital para a classe trabalhadora, em um discurso que aproxima e legitima a integração do trabalhador com o trabalho precário.

Diferentes autores foram mobilizados neste capítulo para discutirmos conceitos-chave: sobre o neoliberalismo, tomamos como referência Anderson (1995), Bianchetti (2001), Chauí (2020), Gentili (1995, 1996), Netto (2012), Netto e Braz (2012) e Maciel (2011); sobre o entrelaçamento das políticas neoliberais e o empresariamento da educação, recorremos a Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Freitas (2018) e Rodrigues (2002); com relação à ideologia do empreendedorismo na formação das juventudes, pautamo-nos em Alves, Klaus e Loureiro (2021), Chauí (2022), Coan (2011, 2013), Ferraz e Ferraz (2022), Oliveira (2023), Ramos (2001), Reis (2019), Cara (2019) e Catini (2019); sobre o trabalho e suas transformações, os estudos de Antunes (2000, 2009, 2020), Antunes e Pinto (2017), Harvey (1993), Sena (2020), Frigotto (2002) e Marx (2020) foram essenciais. Por fim, no tocante à educação empreendedora, articulamos as discussões de Chiavenatto (2017) e de Dolabela (2003).

1.1 O trabalho e a formação humana

Para dar início a esta seção, partimos da compreensão de que é por meio do trabalho que se produz o ser social, que se criam os valores, configurando as riquezas sociais. Em suma, o trabalho é uma categoria indispensável ao entendimento das relações sociais, da vida em sociedade. Dessa forma, estamos tratando de uma categoria central para o entendimento da humanidade. Nesse sentido, Marx (2020) pondera:

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do

processo do trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2020, p. 294).

Destacamos que o trabalho é vital e, de acordo com Marx (2020), em sentido ontológico, o homem, por meio do trabalho, se diferencia dos outros seres vivos. É no trabalho, portanto, que produz a sua existência humana, sempre em contato com a natureza e com os outros seres sociais. Antunes (2009) salienta que “[...] o trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas [...] mostra-se como uma *experiência elementar da vida cotidiana*, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais” (ANTUNES, 2009, p. 166, grifos do autor). Nesse viés, Antunes (2009) e Ramos (2001), pautados em Marx, defendem a tese de que é por meio do trabalho que o homem se torna um ser genérico.

Netto e Braz (2012) afirmam que é por meio do trabalho que a humanidade se constitui. Assim, o trabalho tem uma relação de mediação entre o sujeito e o objeto, e, por essa via, “[...] o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 44, grifos dos autores). Contudo, no trabalho, ocorre um movimento intrínseco em dois sentidos, entre o subjetivo e o objetivo, permitindo que, por meio do trabalho, aconteça a objetivação do sujeito.

Os autores ainda destacam que o trabalho é uma atividade coletiva; logo, o sujeito não fica isolado, mas se insere no conjunto. Esse sujeito transforma a natureza e se transforma, produz-se a si mesmo. Desse modo, “[...] esse caráter coletivo da atividade do trabalho é, substantivamente, aquilo que se denominará de social” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 46). Os teóricos complementam:

O trabalho aparece como *a objetivação primária e ineliminável do ser social*, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações. O trabalho, porém, permanece como a objetivação primária do ser social num sentido amplo: as outras formas de objetivação, que se estruturam no processo de humanização, supõem os traços fundamentais que estão vinculados ao trabalho ([...] a atividade teleologicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada) e só podem existir na medida em que os supõem; somente com eles tornam-se possíveis o pensamento religioso, a ciência, a filosofia e a arte (NETTO; BRAZ, 2012, p. 52-53, grifos dos autores).

Nesse cenário, a sociedade em que vivemos está alicerçada em um sistema econômico denominado capitalista, cujo principal objetivo é o acúmulo de bens e riquezas, fundamentando-se na propriedade privada dos meios de produção. Ademais, assenta-se “[...] numa relação social entre uma multidão de seres sociais que não dispõe de meios para subsistir e uma minoria que explora o trabalho alheio para a valorização do valor” (REIS, 2019, p. 32). O capitalismo, nesse sentido, mantém-se sob a relação capital *versus* trabalho.

Frigotto (2002) nos provoca a pensar o trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, como dimensão criadora da vida humana, que se diferencia do trabalho visto pelo capital, sob a forma de emprego ou assalariado. Ao estudar Marx, Frigotto (2002) expõe que o trabalho se apresenta em duas dimensões distintas e articuladas: o trabalho como necessidade e como liberdade. O trabalho como dimensão necessária refere-se à dependência da produção dos meios de sobrevivência mantenedores da vida humana; “[...] o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não-delimitado pelo reino da necessidade” (FRIGOTTO, 2002, p. 14). O

autor ressalta a importância da ciência e da tecnologia, que serviriam para melhorar a qualidade de vida do ser humano, possibilitando mais tempo livre. Na contramão, o trabalho exposto pelas relações capitalistas emerge da superexploração e da promoção do desemprego.

Surge também a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, em que o trabalho é visto sob a forma de emprego e assalariado. A propriedade, o trabalho, a ciência e a tecnologia vão na direção contrária ao favorecimento da vida como valores de uso. A sua centralidade passa a ser a favor do capital, como valor de troca, com o objetivo claro de gerar lucro para os capitalistas, sendo que os trabalhadores se tornam mercadorias (FRIGOTTO, 2002).

A sociedade capitalista se estrutura a partir de duas classes sociais fundamentais. Os proprietários privados dos meios de produção (os proprietários do capital) e os não proprietários, que vendem a sua força de trabalho para acumulação e reprodução do capital, denominados trabalhadores, ou, como define Antunes (2009), a *classe-que-vive-do-trabalho*. Imbuídos de um discurso sobre o trabalho assalariado, os capitalistas submetem o trabalhador à exploração e à alienação; o trabalho assalariado passa, assim, a ser um manancial que torna possível a acumulação de riquezas (FRIGOTTO, 2002). Nesse sentido, Reis (2019) declara que a necessidade de sobrevivência no sistema capitalista impele o trabalhador ao mercado de trabalho, fazendo com que ele venda a sua força de trabalho sob quaisquer condições. Esse processo, em que o produto que resulta do trabalho não pertence ao trabalhador, é, para Marx, uma expressão de alienação (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nessa perspectiva, o trabalho é tomado em um sentido contraditório, de acordo com Antunes (2000), ocorrendo então o estranhamento do trabalho. Aquilo que teria como princípio básico, a emancipação do ser social, no e pelo trabalho, é degradado e aviltado, convertendo o trabalho em uma forma de subsistência. O trabalhador, nessa constante, transforma a sua força de trabalho em mercadoria,

satisfazendo, dessa forma, os anseios do capital. Logo, “[...] o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. [...] Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não “primeira necessidade” de realização humana” (ANTUNES, 2000, p. 126).

De acordo com Netto e Braz (2012), o trabalho, em algumas circunstâncias históricas e sociais, não se expressa como objetivação do sujeito, mas surge como algo que foge ao seu controle, passando a controlá-lo. Nesse cenário, as objetivações, que se expressavam como força social vital, agora lhe são impostas como exteriores e transcendentais; esse processo de inversão de sentido caracteriza o fenômeno chamado alienação. Para os autores,

Basicamente, a alienação é própria de sociedades onde têm vigência *a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais*, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é *expropriado* – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem (NETTO; BRAZ, 2012, p. 57, grifos dos autores).

Alienar origina-se do latim *alienare*, e significa tornar alguém alheio a alguém, Como conceito filosófico, primeiramente foi pensado pelo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, para quem a ideia de alienação está associada ao trabalho (SENA, 2020). Frigotto (2002) salienta que, a partir da discrepância entre a existência de pouquíssimos proprietários e de milhões de pessoas que possuem apenas sua força de trabalho, se produz a exploração e a superexploração dos trabalhadores. Nesse sentido “[...] o trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho” (FRIGOTTO, 2002, p. 17).

No processo de alienação, a compra e a venda do trabalho se fazem mediante o pagamento de um salário. No entanto, esse salário nunca remunera integralmente o trabalho, pois a parte não remunerada fica retida pelos proprietários do modo de produção, acumulando o capital e a exploração. Com efeito, “[...] como a classe trabalhadora vende sua força de trabalho e só recebe parte de sua produção, o excedente que é produzido e apropriado pelo capital tende a se ampliar por meio de vários mecanismos intrínsecos à sua lógica” (ANTUNES, 2020, p. 62). Essa parte não remunerada é a fonte de acumulação do capital e do modo de produção capitalista; trata-se de uma ideologia oculta.

O discurso ideológico é abrangente. Chauí (2022) salienta que, primeiramente, tem-se a ideia de que somos indivíduos iguais, com as mesmas oportunidades, vivendo e desfrutando da mesma nação. Além disso, esses indivíduos se relacionam de maneira voluntária, ocultando a divisão por classes sociais, sobretudo que uma classe é dominante e a outra é explorada. Para Frigotto (2002), o mascaramento dessa exploração ocorre por meio do contrato de trabalho legalizado.

Frigotto (2002) sublinha que o capitalismo reduz a concepção do ser humano à individualidade, o que transforma a compreensão da desigualdade existente, tornando-a “[...] fruto de relações de poder e de classe no modo de produção capitalista” (FRIGOTTO, 2002, p. 19). Ademais, forja-se a falsa ideia de que a acumulação de bens e riquezas acontece por meio do mérito e do esforço individual, e a pobreza, conseqüentemente, advém da falta de esforço e de dedicação. Como exemplo de ideologias que reforçam o individualismo, podemos mencionar a teoria do capital humano desenvolvida por Theodor Schultz (1971), a qual prevê que investimentos em educação e saúde contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais produtivos. Essa concepção não é tida em prol do beneficiamento do sujeito, mas, pelo contrário, visa ao crescimento econômico do capital.

Muito se discute sobre as novas formas de trabalho, até mesmo alguns autores argumentam sobre a extinção do trabalho, pois, ao final do século XX, vive-se um momento inseguro e ameaçador para a classe trabalhadora. Frigotto (2002) considera que não é o trabalho que está em crise, e sim a concepção capitalista do trabalho assalariado. Antunes (2009) defende a tese de que aquilo que vemos “[...] não é o fim do trabalho, e sim a retomada de níveis explosivos de exploração do trabalho, de *intensificação do tempo e ritmo do trabalho*. Vale lembrar que a jornada pode até reduzir-se, enquanto o ritmo se intensifica” (ANTUNES, 2009, p. 202, grifos do autor).

Netto e Braz (2012), ao analisarem alguns fenômenos, concordam com a tese de não desconsiderar a centralidade do trabalho na sociedade atual, e justificam:

A redução do contingente de trabalhadores explica-se pelo formidável desenvolvimento das forças produtivas contemporâneas, que exponenciaram a produtividade do trabalho [...] quanto ao extraordinário desemprego dos dias atuais, ele está diretamente ligado aos limites da sociedade burguesa, no interior da qual não há soluções que permitam inscrever todos os homens e mulheres aptos nos circuitos do trabalho – sempre foi própria à sociedade burguesa uma *população excedente* [...] agora levada a um extremo para o qual essa sociedade não tem outras proposta senão a do “terceiro setor” ou a pura e simples assistência social (NETTO; BRAZ, 2012, p. 62-63, grifos dos autores).

Do mesmo modo, para Antunes (2009), o capital é “[...] uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva [...]” (ANTUNES, 2009, p. 23), e as sua finalidade essencial é expandir o valor de troca, ao qual todos devem estar estritamente subordinados. Em outras palavras, é um modo de metabolismo social que controla de maneira inexorável; trata-se um sistema dominante e,

dessa forma, totalitário, que favorece os mais fortes e, em contrapartida, combate o mais fraco, formatando-se em “[...] uma lógica essencialmente destrutiva” (ANTUNES, 2009, p. 27). Frigotto (2002) caracteriza a essência do capital como sendo a acumulação, a concentração e a centralização, que tem como consequências a exclusão da concorrência e a exploração da força de trabalho.

1.1.1 Transformações no trabalho: do Taylorismo ao Toyotismo

No início do século XX, especialmente a partir dos anos de 1930, viveu-se um momento de grandes transformações na indústria, fato conhecido posteriormente como a 2ª Revolução Industrial. Nesse contexto, em que a lucratividade dos bancos integra o setor industrial, surge o capitalismo financeiro⁶. Antunes e Pinto (2017) salientam que esse século intensificou e complexificou o processo de alienação do século anterior. Todavia, há uma disputa pelas próprias empresas em busca da lucratividade, disseminando-se diferentes formas de produção, mas todas no mesmo sentido: aumentar o lucro dos proprietários dos meios de produção. Os capitalistas, desse modo, aumentavam a produção e reduziam-se os preços. Esses mecanismos são conhecidos como modelos de produção, tendo como expoentes o taylorismo, fordismo e toyotismo, os quais têm um objetivo em comum: fabricar com menos custo. As suas diferenças configuram-se nas formas atribuídas por cada sistema à sua produção.

No mesmo sentido, Antunes e Pinto (2017) analisam que, a partir do século XX, ao adentrarmos na sociedade do automóvel, erigiu-se um novo projeto societal, mas que também objetivava explorar a força de

6. Para Netto e Braz (2012), o capitalismo financeiro surge com a fusão dos capitais monopolistas industriais e os bancários. O capitalismo financeiro, conforme os autores, ganha centralidade no terceiro estágio evolutivo do capitalismo, denominado imperialista, que surgiu no século XIX, prolongando-se até a entrada do século XXI.

trabalho da classe trabalhadora. Foi nesse início de século que nasceu a “administração científica”, ou ainda, a “gerência científica” de Frederick Winslow Taylor. O projeto de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), sob um olhar dos proprietários dos meios de produção, objetivava uma empreitada científica, posicionando seus pensamentos e ideais. Sob a aparência de neutralidade, buscava uma cooperação entre os trabalhadores e os proprietários dos meios de produção, os capitalistas. Em suma, a sua proposta era a criação de

[...] um sistema de administração pelo qual a “iniciativa” do/a trabalhador/a seja descartado como um meio para obtenção de produtividade. Esta deverá ser obtida não mais por concessões aos/às trabalhadores/as, mas pela usurpação pela gerência capitalista do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho a fim de lhes impor, unilateralmente, uma nova forma de realização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 20-21).

O taylorismo consistia na fabricação em massa, sendo seu ritmo de trabalho baseado na produção individual de cada trabalhador, o qual realizava apenas uma função na indústria e a sua produção era destinada para os recursos disponíveis, com demanda coletiva, fundamentando-se nas ideias do Estado de bem-estar social. Em outras palavras, o taylorismo, na visão de Antunes e Pinto (2017), aumentava a produção industrial e reduzia o preço de seus produtos, além de especializar o trabalhador em uma só função, o que cria, conseqüentemente, uma alienação mental do trabalhador. Com um meio de produção e horários de trabalho sistematizados, cobrava-se e pressionava-se o trabalhador para que produzisse cada vez mais.

Nesse mesmo período, de acordo com Chauí (2022), o trabalho na indústria formou uma nova organização, denominada fordismo.

Criado por Henry Ford (1863-1947), o fordismo controlava a produção da matéria-prima até a comercialização dos produtos fabricados pela empresa. Para tanto, insere nesse processo a linha de montagem, de produção e de padronização em série do automóvel, bem como “[...] a ideia de que a competição capitalista realiza-se em função da qualidade dos produtos, qualidade que depende de avanços científicos e tecnológicos, de modo que uma empresa deve também financiar pesquisas e possuir laboratórios” (CHAUI, 2022, p. 54). Antunes e Pinto (2017) argumentam que tanto Taylor quanto Ford provocaram significativas mudanças na estrutura e na organização do trabalho nas fábricas. O fordismo tinha os mesmos princípios do taylorismo, entretanto, introduziu a esteira rolante, o que conferiu à produção um ritmo mais acelerado, o ritmo das máquinas. Entendemos o fordismo conforme Antunes (2000), pela forma de consolidação da indústria e do processo de trabalho no século XX, tendo como características básicas a produção em massa, a linha de montagem, a produção homogênea, o controle do tempo por meio do cronômetro, pelo trabalho parcelar e a “[...] fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril” (ANTUNES, 2000, p. 25, grifos do autor).

Há, desse modo, uma gerência científica, que elabora e organiza o trabalho fabril, e os trabalhadores, os responsáveis pela execução das tarefas. Antunes e Pinto (2017) destacam o binômio taylorismo-fordismo não apenas como modelo de produção e organização do trabalho, mas sim como um intenso movimento de reestruturação produtiva ocorrido nos Estados Unidos, a qual buscava ampliar a produção e disseminar o consumo. Nesse sentido,

O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista,

buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações. O binômio taylorismo-fordismo deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo tipo de trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subseqüentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 50).

No início da década de 1970, o modelo taylorista-fordista alcançou seu limite estrutural. Assim, não há mais demanda de vendas, pois as mercadorias fabricadas em massa são estocadas nas fábricas. No mesmo cenário, ocorre a crise do petróleo, que elevou o valor das mercadorias. Registra-se, ainda, no período um movimento de financeirização da economia, em que os grandes bancos deixam de investir na produção industrial e migram para o capital financeiro. Nesse sentido, o capital vive um processo de contradições internas, sofrendo uma crise estrutural.

Antunes (2000) expõe que, apesar das condições de trabalho nesse sistema taylorista/fordista não serem as ideais/reivindicadas pela classe trabalhadora, havia constante contratação de mão de obra. Todavia, com a crise do capital, e sob o regime de acumulação flexível, passou-se para outro modelo de produção. Surgiu, no final dos anos de 1970, o toyotismo, criado pelo japonês Taiichi Ohno, implementado no Japão pela fábrica da Toyota. Tal modo produtivo demonstrou-se mais severo, conhecido também como o modelo japonês, cuja produção é por demanda. O toyotismo sustenta a ideia de estoque mínimo, o chamado sistema *just in time*, com vistas a um melhor aproveitamento do tempo de produção. O trabalhador passa a exercer múltiplas tarefas no interior da indústria, por isso, é denominado de processo produtivo flexível, exigindo do trabalhador a sua polivalência. Logo, a demanda deixa de ser coletiva e passa a ser individual, estabelecendo ainda mais rendimento

desse trabalhador. Contudo, Antunes (2000) destaca outro ponto essencial do toyotismo:

[...] para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor dessa força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras (ANTUNES, 2000, p. 36).

É nesse contexto que o capital passa de sua crise estrutural para sua reestruturação produtiva. O modelo toyotista trouxe como consequência uma larga escala de desemprego, o início do desemprego estrutural, com demissões em massa. As alterações também ocorrem na legislação trabalhista, tornando-se flexibilizada e, conseqüentemente, mais atrativa para as empresas, que visam à mão de obra barata. Outra exigência desse modelo, é que, o trabalhador deve ser polivalente e flexível, desenvolvendo várias funções dentro da empresa (ANTUNES, 2000).

Reis (2019) frisa que, até 1973, os trabalhadores obtinham condições estáveis de trabalho nas fábricas, pois o contexto era o mesmo para todas, porém, a partir desse mesmo ano, vivenciou-se a transição no processo de acumulação do capital, que se expressou no confronto com a rigidez do fordismo e se apoiou na flexibilização do trabalho, do mercado, do produto e do consumo. Nesse paradigma de incertezas, decorrentes dessa crise, apresenta-se um novo regime de acumulação, conhecido como acumulação flexível, que

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

O processo de acumulação flexível intensificou o desemprego, precarizou tanto o trabalho quanto o trabalhador, com salários escassos e exigências de novas habilidades. Esse foi também um momento de um intenso retrocesso sindical. Em síntese, flexibilizando-se as formas de trabalho, impôs-se outro regime, esse com contratos flexíveis (REIS, 2019).

Netto e Braz (2012) observam que o capital passou a operar em um processo de desterritorialização da produção, a qual acentuou ainda mais o caráter desigual. Com a incorporação das tecnologias às forças produtivas, houve uma redução constante dos trabalhadores, impacto exposto pelos autores em três sentidos: o primeiro momento observa o trabalhador coletivo, visto pela expansão das fronteiras; o segundo refere-se às implicações das novas exigências impostas aos trabalhadores, explorados como mão de obra qualificada e polivalente, gerando, conseqüente, insegurança no trabalho; o terceiro diz respeito à gestão da força de trabalho, em que o sistema toyotismo ganha relevo. Nesse momento, tem-se também o avanço das ideias neoliberais por meio do combate ao sindicalismo e do fortalecimento do sindicalismo de empresa. Outra análise é feita pelos autores:

O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza-se o discurso de que a empresa é a sua “casa” e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso, os capitalistas já não se referem a

eles como “operários” ou “empregados” – agora, são “colaboradores”, “cooperadores”, “associados” etc. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229).

Ressaltamos que neste século XXI ainda encontramos empresas que têm como padrão de atividade o modelo taylorista-fordista, convivendo com o modelo toyotista. Nesse sentido, no plano administrativo, o modelo toyotista é considerado a proposta de reestruturação do capital; no plano econômico e no plano ideológico, tem-se o neoliberalismo⁷, que visa à intervenção mínima do Estado e a predominância dos setores privados.

Para Gentili (1995), o neoliberalismo se constitui como projeto hegemônico e é estabelecido como alternativa do capital para a sua reestruturação material e simbólica na sociedade. Nesse cenário, de acordo com Chauí (2020), as ideias neoliberais encontraram caminho com a crise do capitalismo, que presenciou um momento de altas taxas de inflação e baixos índices de crescimento econômico, criando a estagflação. Portanto, “[...] será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica” (GENTILI, 1996).

O período de ascensão das ideias neoliberais deu-se com a grande crise “[...] do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão,

7. As raízes do neoliberalismo estão localizadas no liberalismo, que surgiu ainda no século XVII, sendo um conjunto de pensamentos ou teorias políticas e econômicas que defendia como princípio a liberdade individual. O liberalismo lutava contra um regime político monárquico, embora esse sistema liberal também buscasse a ascensão de uma classe ao poder, a burguesia. Assim, objetivo era formar o estado burguês, naturalizando práticas e instituições, sustentando-se a ideia de liberdade, mas uma liberdade para a burguesia, que dominava os meios de produção, o aparato do Estado e os corpos subalternos. Segundo Bianchetti (2001), o termo liberalismo pode ser expresso em três sentidos: como visão de mundo ou conhecimento focado no indivíduo; como princípio político que se importa com a origem do poder; e como pensamento econômico baseado nas leis do mercado, as quais alicerçam as produções capitalistas.

combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo” (ANDERSON, 1995, p. 10). Ainda conforme Anderson (1995), com a adoção do modelo neoliberal, a primeira meta foi deter a inflação da década de 1970, a qual foi exitosa; desse modo, a deflação passou a ser considerada condição para o reestabelecimento dos lucros. O autor complementa:

A razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção dos salários. Essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego, concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente. A taxa média de desemprego nos países da OCDE, que havia ficado em torno de 4% nos anos 70, pelo menos duplicou na década de 80 (ANDERSON, 1995, p. 6).

Assim, Friederich Hayek e Milton Friedman, que foram os principais pensadores do neoliberalismo, alegavam que os sindicatos e o movimento operário, que reivindicavam aumento salarial e dos encargos sociais do Estado, eram os causadores da crise. Diante disso, os neoliberais defendiam que era necessário criar um Estado forte e enfraquecer os sindicatos e o movimento operário, acabando com os encargos sociais. A meta era a estabilidade monetária, incentivando-se os investimentos privados, sendo necessário um Estado que não regulasse a economia, deixando para o mercado desregular, justificando a “[...] abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização” (CHAUÍ, 2020, p. 309-310).

Para Gentili (1996), a hegemonia do neoliberalismo se expressa em um duplo movimento. De um lado, é uma possibilidade de poder vigoroso, construído por estratégias políticas, econômicas, jurídicas e organizada para buscar uma solução para a crise capitalista da década de 1960 e 1970. Por outro lado, é uma proposta hegemônica de uma reforma ideológica da sociedade, que enfatiza a legitimidade e é impulsionada pela classe dominante. Os governos neoliberais reformam em diferentes aspectos a realidade política, econômica e outras com o discurso de ser a única saída para a crise.

Durante o Colóquio Walter Lippmann, conforme relatado por Dardot e Laval (2016), Rougier e Lippmann definem o que seria o neoliberalismo e a que ele compete. Assim, os fundamentos teóricos do liberalismo são aproveitados para a construção de uma nova política. O “[...] neoliberalismo “reinventado” reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída, portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político [...] visando a seu estabelecimento e sua conservação permanente” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 82). Sobre o seu programa político, os autores ressaltam que

A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. A política neoliberal é requerida para favorecer esse funcionamento, combatendo os privilégios, os monopólios e os rentistas. Ela visa a criar e preservar as condições de funcionamento do sistema concorrencial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 89-90).

Nesse sentido, as políticas neoliberais devem “[...] *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa criar uma harmonia entre a

maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91, grifos dos autores).

O modelo neoliberal tenta moldar o homem para que ele pense e aja conforme o modelo requerer. Tais políticas são implantadas pela burguesia, a classe dominante, que consegue manipular a classe trabalhadora. De acordo com Gentili (1995), o neoliberalismo reproduz formas anteriores de dominação de classe, e a característica dessa nova política “[...] é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura” (GENTILI, 1995, p. 193). Todavia, um dos principais objetivos do neoliberalismo é alcançado, a elevação do grau de desigualdade, contudo, a um renascimento do capitalismo de maneira mundial. Assim, “[...] a liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse” (ANDERSON, 1995, p. 18).

Dardot e Laval (2016) asseveram que “[...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69). Tomando uma posição consonante, esse modelo econômico, para Bianchetti (2001), enfatiza a hegemonia empresarial, que incentiva a acumulação capitalista. Em suma, “[...] o capitalismo e a racionalidade do planejamento social abrangente são radicalmente incompatíveis” (NETTO, 2012, p. 50). Desse modo, pensar em uma sociedade democrática requer ir além. Nas palavras de Bianchetti (2001),

No diagnóstico sobre a crise do capitalismo, os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico considerado como a

manifestação objetiva das relações naturais entre os homens (BIANCHETTI, 2001, p. 22).

Mediante o exposto, Bianchetti (2001) considera que as ideias neoliberais apresentam como forma primordial de organização as relações econômicas de mercado, mantendo o equilíbrio entre os indivíduos. Nesse viés, os neoliberais veem nas ideias liberais o seu alicerce. O autor acrescenta:

O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto os países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento (BIANCHETTI, 2001, p. 27).

O neoliberalismo prepondera-se atualmente e ainda resulta no desmonte dos serviços públicos, na privatização, na amplificação de capital corrupto e no acúmulo de bens pela classe dominante, assim como domina e manipula a classe trabalhadora, precariza o trabalho, intensifica a retirada das políticas sociais e ocasiona a polarização social.

O Estado de bem-estar social, que visava à produtividade e ao consumo, é substituído pelo Estado neoliberal, que prega a produção pela demanda, sendo essa superior à oferta. De acordo com Frigotto (2002), “[...] as políticas neoliberais têm como fulcro a desestabilização dos trabalhadores estáveis e a instalação do trabalho precário e, mais perversamente, a ampliação do número de desempregados, desnecessários à produção” (FRIGOTTO, 2002, p. 22). Em suma, para Chauí (2022), o neoliberalismo constitui-se como forma de legitimação da classe dominante, por meio do aparato ideológico estabelecido.

Consequentemente, as mudanças na organização do mundo do trabalho contaram no plano político ideológico com a ideologia neoliberal.

O modelo neoliberal retira do Estado a obrigação de proporcionar políticas públicas e sociais, desobriga o fornecimento de um seguro-desemprego, logo, não há um mínimo de dignidade ao trabalhador, que é inserido nessas condições muitas vezes sem querer. Além disso, muitos, enganados pelo discurso ideológico do capital, buscam essas formas de trabalho como meio de se sobressair diante da exploração vivenciada nas grandes empresas. Analisando esse contexto, é possível afirmar que é preciso repensar um projeto humano social, uma nova lógica direcionada à emancipação do trabalhador.

Com a fragmentação da classe trabalhadora, vivencia-se um momento de crises individuais, como esclarecem Dardot e Laval (2016), transformando todas as causas em responsabilidades ou fracassos individuais. Partindo-se do pressuposto das decisões particulares, como riscos que se escolhe viver, o indivíduo é responsável por tudo que lhe acontece. Dessa maneira, “[...] o indivíduo deve ser responsável por si mesmo, responder por seus atos diante dos outros e ser inteiramente calculável” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350-351). O sujeito deve ser um “empreendedor de si mesmo”, o que significa conseguir ser o instrumento de seu próprio sucesso social e profissional. Com efeito, busca-se um sujeito que se expõe à concorrência e que intensifica seu desempenho, pois “[...] o empreendedor de si é um ser feito para “ganhar”, ser “bem-sucedido”” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 353). A concorrência generalizada faz com que o sujeito esteja inserido em uma “luta pela vida”, na qual somente os mais fortes e aptos sobreviveram, nesse caso, todos querem ser os campeões. Ainda conforme salientam os autores,

[...] é pela combinação da concepção psicológica do ser humano, da nova norma econômica da concorrência, da representação do indivíduo como “capital humano”, da coesão da organização pela

“comunicação”, do vínculo social como “rede”, que se construiu pouco a pouco essa figura de “empresa de si” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 358).

A chave para um bom desempenho é a motivação, e o sucesso, na visão de Dardot e Laval (2016)⁸, é considerado o valor supremo, “[...] a gestão neoliberal da empresa, interiorizando a coerção de mercado, introduz a incerteza e a brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-las como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 363). Por sua vez, o trabalho não oferece mais estabilidade aos trabalhadores, que muitas vezes construíam carreiras sólidas, mas como já mencionado, a instabilidade faz parte do mundo profissional do século XXI, e o trabalhador não conta mais com a experiência que adquiriu realizando determinada função; com isso, conforme os seus anos de trabalho/experiência aumentam na empresa, mais inseguro o trabalhador fica. De acordo com os teóricos, em tamanha proporção, com o passar da idade, os trabalhadores veem-se em confronto, sentindo-se inúteis social e economicamente. Essa nova racionalidade é apresentada na organização flexível e introduz na personalidade do sujeito a liquidez e a fluidez, as quais buscam o moldar. Os estudiosos ainda observam:

A corrosão dos laços sociais traduz-se pelo questionamento da generosidade, da fidelidade, da lealdade, da solidariedade, de tudo o que faz parte da reciprocidade social e simbólica nos locais de trabalho. Como a principal qualidade que se espera

-
8. Os autores frisam que a subjetivação neoliberal institui uma relação de objetualização, que se apresenta “[...] sob um triplo registro: os sujeitos, por intermédio das técnicas gerenciais, provam seu ser enquanto “recurso humano” consumido pelas empresas para a produção de lucro; submetidos à norma do desempenho, tomam uns aos outros, na diversidade de suas relações, por objetos que devem ser possuídos, moldados e transformados para melhor alcançar sua própria satisfação; alvo das técnicas de marketing, os sujeitos buscam no consumo das mercadorias um gozo último que se afasta enquanto eles se esfalfam para alcançá-lo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 371).

do indivíduo contemporâneo é a “mobilidade”, a tendência ao desapego, e à indiferença que dele resulta, isso acaba contrariando os esforços para exaltar o “espírito de equipe” e fortalecer a “comunidade da empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 365-366).

Nesse cenário, o empreendedorismo surge como uma iniciativa para gerar negócios novos (empresas, microempresas) ou alterar a organização dos já existentes. Relaciona-se, dessa forma, com a criação de novos produtos e modelos empresariais, com as novas tecnologias e com a capacidade de assumir o risco no mercado.

Reis (2019) salienta que a questão de geração de renda varia conforme a capacidade individual de empreender, contudo, os sistemas educacionais são necessários para a inserção dessa proposta e “[...] são incentivados a criar um novo perfil de trabalhador, o trabalhador/empreendedor” (REIS, 2019, p. 61). Na próxima seção, discutimos a relação entre empreendedorismo e educação.

1.2 Empreendedorismo e educação: formando um trabalhador de novo tipo

Na atualidade, o desemprego estrutural, a fragmentação e a precarização do trabalho fizeram/fazem surgir um trabalhador de novo tipo, ou o novo proletariado de serviços. Antunes (2020) ressalta que esse novo proletário “[...] aparece nesse personagem como descrente em relação ao futuro, resignado e ao mesmo tempo descontente quanto ao presente” (ANTUNES, 2020, p. 25). Nessa nova forma de trabalho, observam-se a instabilidade e a insegurança como constantes, pois o trabalho nesse contínuo não é determinado pela quantidade de horas trabalhadas. Muitas vezes não há contrato, conseqüentemente, não existem direitos assegurados. Assim, podemos chamá-lo de trabalho

intermitente, em que as grandes empresas se aproveitam (exploram) dos trabalhadores, formato no qual “[...] expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento” (ANTUNES, 2020, p. 25).

Em face desse cenário, o empreendedorismo surge como uma palavra mistificadora. Na compreensão de Antunes (2020), ela expressa que basta o indivíduo querer que ele consegue; utilizando-se da imagem ilusória da prosperidade, instiga os indivíduos, principalmente os jovens, a serem empreendedores, retirando-se da condição de assalariados. O empreendedorismo tem como ferramenta para expansão do seu discurso ideológico a mídia, atraindo os indivíduos para fazerem parte desse novo proletariado, que não é submisso, mas, como apregoa, o indivíduo torna-se o patrão e empresário de si mesmo.

O capital, de acordo com Antunes (2009), exerce uma lógica destrutiva, pois se reduz o trabalho vivo e se amplia o trabalho morto, esse realizado pelas máquinas. Desse modo, “[...] a transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em linguagem da máquina própria da fase informacional, por meio dos computadores, acentua a transformação de *trabalho vivo* em *trabalho morto*” (ANTUNES, 2009, p. 216, grifos do autor).

Potencializando o maquinário e alavancando o desemprego, homens e mulheres que dependem do trabalho para sobreviver

[...] encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente dos trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres

do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2020, p. 27).

Nesse cenário, a educação é entregue às mãos do empresariado, que busca precarizar o ensino para que a classe trabalhadora tenha o “privilégio de servi-lo”, de usar toda a força de seu trabalho em troca de sua sobrevivência. Enquanto isso, a classe hegemônica torna-se mais forte e vigorosa.

Podemos afirmar que, por essa razão, o poder e a riqueza se concentram nas mãos de poucos, ao passo que a maior parte da população empobrece a cada dia. A educação passa a ser controlada e idealizada pelos grandes blocos do poder, sendo necessário adaptar novas ideologias ao currículo escolar. Uma dessas ideologias é a do empreendedorismo, cujo objetivo é

[...] adequar os trabalhadores/empreendedores as condições atuais de mercado, ao mesmo tempo em que oculta a divisão da sociedade em classes sob o argumento fictício de que todos podem ser donos de negócios. Representa, portanto, os interesses da classe dominante como se fosse o interesse geral da sociedade e, ao fazê-lo, naturaliza o desemprego e precarização do trabalho que avança a cada dia (REIS, 2019, p. 62).

Nesse sentido, Antunes (2020) se refere aos empreendedores como “[...] uma mescla de *burguês-de-si-próprio* e *proletário-de-si-mesmo*” (ANTUNES, 2020, p. 36, grifos do autor). O teórico afirma que essas novas formas de trabalho ocultam o assalariamento por meio do trabalho autônomo, e utiliza como exemplo dessa nova categoria a empresa Uber:

[...] trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcam com suas despesas de seguridade, com gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora (ANTUNES, 2020, p. 37).

Com esse exemplo, podemos analisar o quanto o capital explora a classe que trabalha. Considerando que a lucratividade é o que importa acima de tudo, o sujeito é esquecido, coisificado, visto como um mero objeto a ser manipulado e submetido à nova organização do trabalho, “[...] com contratos “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes”, “flexíveis”, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir “metas”, impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos” (ANTUNES, 2020, p. 37).

Antunes (2020) afirma ainda que o capital introduz o sistema de metas, além da concorrência generalizada já mencionada. O sistema de metas ocasiona no trabalhador a escravidão digital, em que o trabalhador não tem mais um horário para trabalhar, mas é informado pelo da meta mínima a ser atingida, devendo trabalhar mais e mais para que não fique apenas no mínimo, e sim se sobressaia diante de seus colegas, que são, na verdade, seus concorrentes.

O mesmo autor salienta que o precariado é uma classe que se difere das outras: “[...] *nova classe* mais desorganizada, oscilante, ideologicamente difusa e, por isso, mais vulnerável, mais facilmente atraída por “políticas populistas”, suscetíveis de acolher inclusive apelos “neofacistas”” (ANTUNES, 2020, p. 60, grifo do autor). Trabalhos

informais, com atividades parciais e até mesmo intermitentes, tudo isso acentua a heterogeneidade da classe trabalhadora.

É possível dizer que há um desmonte na esfera trabalhista, com isso, começam a se elevar os índices de desemprego estrutural e as formas precarizadas do trabalho. Essa instabilidade é constante e atormenta todos os trabalhadores. Para Antunes (2009), o trabalhador torna-se “[...] um déspota de si próprio. Ele é instigado a se autorrecriminar e se punir, se a sua produção não atingir a chamada “qualidade total” (essa falácia mistificadora do capital)” (ANTUNES, 2009, p. 203). O teórico ainda caracteriza esse processo como “envolvimento manipulado”, em que ocorre o estranhamento do trabalho ou da alienação do trabalho, que é “[...] interiorizada na “alma do trabalhador”, levando-o a só pensar na produtividade, na competitividade, em como melhorar a produção da empresa, da sua “outra família”. [...] é o trabalhador pensando para o capital (ANTUNES, 2009, p. 203).

Assim, Antunes (2020) esclarece que a empresa, nessas últimas décadas, destaca em suas formas de trabalho uma “trípode destrutiva”, da qual fazem parte a terceirização, a informalidade e a flexibilidade como inseparáveis; presenciamos, portanto, a expansão da uberização do trabalho. Nessa perspectiva, tendo em vista essa destrutividade do trabalho, amenizam-se e suavizam-se os acontecimentos, ressignificando palavras. Ao tratar de seus trabalhadores, são denominados colaboradores, parceiros e outros termos que causam uma boa impressão. Nesse sentido, busca-se, por meio da educação, formar o sujeito que precisa ter um perfil profissional polivalente e flexível.

Na obra *O privilégio da servidão*, Antunes (2020) faz uso do termo indústria 4.0⁹, explicando-o no primeiro capítulo do livro –

9. Conforme enfatiza Antunes (2020), a Indústria 4.0 nasceu na Alemanha, em 2011, com objetivo de promover um salto tecnológico para o mundo produtivo; estrutura-se pela utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O autor destaca que “[...] a principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho

Uberização, trabalho digital e indústria 4.0 –A indústria 4.0 refere-se à inserção das tecnologias no processo produtivo, tornando-se cada dia mais automatizado, robotizado e controlado digitalmente, o que produz, para o autor, um vilipêndio com relação ao trabalho, provocando a “escravidão digital”. O trabalhador, nesse contexto, não tem mais uma quantidade de horas a cumprir, mas fica disponível para o trabalho em tempo integral, negligenciando a sua vida fora do trabalho. Nesse sentido, de acordo com o pesquisador,

Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da *Indústria 4.0*”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar “amenizar” flagelo, propaga-se em todo o canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será (ANTUNES, 2020, p. 41, grifos do autor).

Logo, o empreendedorismo exerce uma importante função para a reprodução do capitalismo. Ferraz e Ferraz (2020), ao citarem Sandoval (2020), afirmam que “[...] o empreendedorismo canaliza a atividade humana, dada a sua lógica capitalista, reduzindo-a ao individualismo, à competição e à racionalidade instrumental, não sendo possível, portanto, mobilizá-lo sob uma perspectiva progressista” (FERAZ; FERRAZ, 2020, p. 106). Nesse sentido, defendemos a tese de que o empreendedorismo

morto, [...] com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital” (ANTUNES, 2020, p. 14).

amplia a desigualdade social existente, alicerçando-se na precarização do trabalho, bem como na exploração do trabalhador. Analisamos que a problemática do empreendedorismo não está somente entrelaçada ao viés de uma ideologia empreendedora, mas também está presente nas relações sociais, as quais são determinantes para esse sujeito (FERRAZ; FERRAZ, 2020).

Nessa perspectiva, “[...] o empreendedorismo se constitui num fenômeno que leva ao avanço da irracionalidade da vida político-social e de desorganização de formas pgressas de vida, fundado na hegemonia dos novos arranjos produtivos flexíveis” (REIS, 2019, p. 123). De acordo com esse autor, a ideologia do empreendedorismo exige uma nova organização do Estado, conforme já mencionado, que passa a se chamar Estado neoliberal, caracterizado pelas políticas que promovem o capital, e está presente em diferentes contextos, nas determinações comportamentais para a produtividade e nas políticas de controle sob a população desempregada.

Desde a década de 1990, no Brasil, estudos têm demonstrado o aumento do interesse do empresariado no horizonte pedagógico, percebendo-se o “valor da educação”. Assim, com as inovações tecnológicas implementadas pelas empresas, haveria a necessidade de intelectualização do trabalho e a elevação da qualidade educacional dos trabalhadores. Todavia, como pontua Rodrigues (2002), o objetivo do empresariado estava mascarado, e a pretensão de inserção dos empresários no âmbito educacional era uma só: formar os trabalhadores para cumprir com as necessidades do capital.

Nessa lógica, o empreendedorismo insere-se no âmbito educacional como política neoliberal. Na condição de projeto pedagógico dominante, vincula a educação ao mercado de trabalho, com vistas à pedagogia do capital, das competências e da empregabilidade. O capital vislumbra na educação a forma de concretizar seu maior objetivo: formar um cidadão mínimo e acessível à manipulação e à exploração (FRIGOTTO, 2002).

Assim sendo, de acordo com Rodrigues (2002),

A educação foi chamada para resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender às novas demandas do padrão de acumulação flexível. Em suma: até então, a educação vem sendo usada como álibi para os rejeitos de toda a ordem do modo de produção capitalista (RODRIGUES, 2002, p. 115).

Oliveira (2023) acrescenta que o capital busca caminhos que aprofundam e naturalizam a exploração do trabalhador, conformando a subjetividade do trabalho em sua nova forma de organização. Sob essa ótica, o discurso ideológico empreendedor disseminado pelas políticas neoliberais, que chegam à Educação Básica, mascara e oculta a precarização e a informalidade. Com uma lógica destrutiva, almeja formar os jovens trabalhadores para a desqualificação e para o desemprego. O autor complementa:

[...] o empreendedorismo, cuja implementação atual está subordinada e interligada ao desemprego, à informalidade e a precarização, cria condições para o aprofundamento da alienação e da fetichização, uma vez que em um contexto em que cada trabalhador é autônomo e trabalha para si, as causas da intensificação, da desigualdade e da exploração tornam-se cada vez mais ocultas (OLIVEIRA, 2023, p. 3).

É nesse movimento que ocorre a formação de empreendedores, os quais naturalizam o desemprego estrutural como sendo a falta de esforço dos sujeitos, o que faz com que se acostumem com a ideia do trabalho precarizado e da informalidade. Ocorre, nesse momento, o que Dardot e Laval (2016) chamam de empresariamento do sujeito. Antunes (2020), explicando a expressão, afirma que o sujeito acredita ser o patrão

ou muitas vezes o sócio da empresa, enquanto seus direitos trabalhistas são retirados; esse sujeito esquece as suas perspectivas futuras, pois vive um momento de constante insegurança.

Oliveira (2023) expõe que essa é uma estratégia do empreendedorismo, pois “[...] vende a crise do capital como uma oportunidade de negócio em que o desemprego, a precarização e a informalidade funcionam como realidades que justificam e fundamentam a prática empreendedora como uma realidade necessária” (OLIVEIRA, 2023, p. 17). O empreendedorismo torna-se um discurso contundente do capital para a classe trabalhadora, e os empreendedores da classe que trabalha geralmente não o faz como forma de oportunidade, e sim como única forma de sobrevivência.

O empreendedorismo é o meio pelo qual o capital utiliza para a dominação da classe trabalhadora e, com seu discurso solucionista, insere-se na subjetividade do sujeito, principalmente como forma transformadora de sua realidade. A prática empreendedora expressa-se pelo trabalho incessante e sem momentos de lazer, sendo que o sucesso será alcançado mediante intenso esforço e dedicação; a ideia defendida é que basta o desejo para se conseguir o sucesso, contudo, essa prática não cumpre a sua promessa e acaba se “[...] tornando apenas um mecanismo de romantizar a exploração e a intensificação do trabalho, uma vez que a grande maioria dos empreendedores não conseguem, sequer, fazer dos seus respectivos empreendimentos, uma alternativa ao desemprego” (OLIVEIRA, 2023, p. 19).

Após estabelecermos relações entre o empreendedorismo e a educação, na próxima subseção, discorreremos sobre as vertentes do empreendedorismo, analisando a inserção dessa categoria, o seu momento histórico e como tornou-se alternativa hegemônica para o capital.

1.2.1 Empreendedorismo: gênese e história

O termo empreendedor é oriundo do francês *entrepreneur*, que compreende a criação de novos produtos, a capacidade de identificar oportunidades e transformá-las em negócios lucrativos. Chiavenato (2017) demonstra que as origens do pensamento empreendedor emergem entre os séculos XVIII e XIX, com os pensadores econômicos que defendiam o *laissez-faire* ou liberalismo econômico. No entanto, foi no século XIX que o termo “empreendedor” surgiu, primeiramente exposto pelo economista francês Jean-Baptiste Say, e entendido como o sujeito que designa recursos econômicos de um setor com produtividade baixa para o setor de maior rendimento.

Coan (2011) expõe que os franceses Richard Cantillón e Jean-Baptiste Say relacionaram a figura do empreendedor ao empresário, e que foi a partir do século XX que o termo passou a ser estudado por outras categorias além dos economistas, tais como os psicólogos, os administradores e os sociólogos, os quais compartilharam outra visão, a da análise do comportamento do empreendedor. O autor explica que, no século XX, o empreendedorismo abrangeu o campo educacional; partindo-se de pesquisadores dos Estados Unidos e Canadá, tornou-se uma disciplina específica.

De acordo com Alves, Klaus e Loureiro (2021), a figura do empreendedor é analisada desde o fim do século XIX, por meio dos homens de negócios, como John D. Rockefeller e Andrew Carnegie, que criaram um imenso comércio. Esses homens bem-sucedidos levaram Joseph Schumpeter, em 1950, a formular a sua teoria sobre o empreendedorismo. Para Schumpeter, o empreendedor não é o proprietário do capital, nem seu administrador, mas sim “[...] o indivíduo que inova, recombina de maneiras inéditas os fatores de produção, inventando novas técnicas, novas formas de organização do processo produtivo, encontrando novas fontes de matérias-primas ou abrindo novos mercados” (ALVES; KLAUS;

LOUREIRO, 2021, p. 4). Nesse sentido, a perspectiva de Schumpeter, destacada por Coan (2011), define o empreendedor como um sujeito excepcional, alguém com o dom para tal função.

Opondo-se a esse olhar, Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek propuseram uma nova visão, a da cultura empreendedora. O empreendedorismo passou a ser visto como essencial para a hegemonia do capital. Para Mises e Hayek, “[...] todos teriam dentro de si um potencial empreendedor, o qual estaria apenas esperando pelas ocasiões propícias para se manifestar” (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 5). Os autores complementam que, para Mises e Hayek, o sujeito empreendedor não tem medo de aventurar-se, sabe que será conduzido à competição e utiliza do que sabe em busca das melhores oportunidades, pensando exclusivamente no benefício próprio. Além disso, o empreendedorismo é compreendido como um comportamento que se estende a todos os sujeitos, que este deve se abranger em todos os aspectos da vida (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Nos anos de 1980, com todas as mudanças econômicas e do Estado, o modelo de sujeito empreendedor se alastrou. Alves, Klaus e Loureiro (2021) explicam que, com a nova economia, com a revolução tecnológica e com o processo de globalização, houve transformações significativas nas estruturas das organizações. Dito isso, observamos que, com a inserção das tecnologias na indústria, ocorreu um rompimento com o modelo de trabalho no período de capitalismo keynesiano (1930-1960), que é destacado pela estrutura hierárquica; os trabalhadores construíam uma carreira nas empresas, garantindo, muitas vezes, o emprego vitalício. Havia um vínculo do trabalhador com a empresa e, nessa condição, os impostos pagos ao Estado proporcionavam a seguridade social, isto é, benefícios e garantias ao trabalhador. Contraditoriamente, no modelo de estrutura neoliberal, a organização tornou-se flexível e menos hierárquica, o que possibilitou a fragmentação e a terceirização do trabalho.

A cultura empreendedora disseminou-se contrapondo-se ao *Welfare State* (Estado de bem-estar social); estava “[...] fundada no pensamento econômico neoliberal e nas teorias da gestão, que procuram estimular indivíduos autônomos, ativos, dotados de poder de escolha” (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 6). Para a nova economia, a mudança comportamental era fundamental, a independência, a proatividade e o empreendedorismo são as características necessárias para o sucesso.

Nesse sentido, a escola é tida como a instituição primordial de formação e o meio pelo qual pode produzir um novo sujeito, uma nova subjetividade daquele que disseminará essa cultura empreendedora pela sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016). É nesse contexto que instituições como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) participam e incentivam ações de reestruturação dos sistemas de ensino, tonando o empreendedorismo um componente imprescindível aos currículos escolares (REIS, 2019).

No Brasil, o empreendedorismo no âmbito educacional só foi percebido a partir dos anos de 1980 e de maneira lenta. Primeiramente, tornou-se disciplina em alguns cursos na universidade; nos anos 1990, a educação para o empreendedorismo tomou forma com metodologias específicas, e o ensino para a Educação Básica e profissional se consolidou com a proposta de uma pedagogia empreendedora, concebida por Fernando Dolabela¹⁰. Nesse período, é possível analisar a presença de grandes empresas interessadas na disseminação de uma cultura empreendedora, tais como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Organizações não Governamentais (ONGs), *Junior Achievement* (JA) e Empresa Junior dentro das escolas (COAN, 2011).

10. É consultor e palestrante internacional, criador dos maiores programas de ensino de empreendedorismo no Brasil para a educação básica e universitária. É colaborador do Instituto Millenium.

Conforme os estudos de Coan (2011), no Brasil, há uma relação entre a disseminação de uma ideologia do empreendedorismo, entre o fim da década de 1980 e início de 1990, período em que se vivenciou um movimento político hegemônico do capital. O período pós-regime militar marcou-se pelo intenso movimento de redemocratização. Esse momento conta com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988 e, partindo desse evento, iniciaram-se debates para uma nova redação da LDBEN.

Mesmo com a resistência da classe trabalhadora, em 1990, as forças conservadoras assumiram o governo, tendo como seu representante Fernando Collor de Mello. De acordo com Maciel (2011), foi no governo Collor (1990-1992) que se iniciou a implantação do projeto neoliberal no Brasil; tal projeto foi considerado como uma alternativa da classe burguesa para a dominação social, que encontrou dificuldades para a sua implantação, todavia, essas contradições não foram suficientes para impedir a sua retomada e consolidação em governos posteriores.

Em 1991, descontentamento da população, em parte pela própria classe burguesa, levou o governo Collor “[...] a um progressivo de deslegitimação e de perda de direção política” (MACIEL, 2011, p. 104). Collor governou por dois anos após a sua posse, enfrentando, em 1992, seu *impeachment*, momento em que seu vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o governo.

Em 1994, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente do Brasil, tendo como prioridades o controle da inflação e a estabilidade da moeda. Reis (2019) relata que o Estado foi tido como o causador dos problemas econômicos e sociais, além de ser ineficiente e burocrático. Nesse momento, “[...] o intervencionismo estatal é criticado e em seu lugar é proposto o enxugamento da máquina pública [...]” (REIS, 2019, p. 121), com a privatização sendo defendida pelo governo e, conseqüentemente, a reforma do aparelho estatal.

No campo da educação, muitos debates e estudos foram realizados para a nova redação da LDBEN. Coan (2011) pontua que eram feitas análises de uma concepção de educação politécnica, contrapondo-se ao tecnicismo fragmentário da educação. Em contrapartida, o governo FHC

[...] introduziu os princípios educacionais que defendia, baseados nos princípios do projeto da terceira via [...] promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC), em 20 de dezembro de 1996, a nova LDBEN continha dispositivos que apontavam para a perspectiva neoliberal com a consequente desresponsabilização do governo para com o financiamento da educação (COAN, 2011, p. 35).

As políticas educacionais implementadas para a educação profissional, desde o governo FHC, com continuidade pelo governo Lula (2003), preocupavam-se com a formação de técnicos para o mercado de trabalho. Todavia, destacam-se nessas políticas educacionais as parcerias com as instituições privadas, além do financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do BM. Enfatizava-se, nesse sentido, a temática de uma educação para o empreendedorismo, fomentando, desde cedo, o olhar visionário e empreendedor dos estudantes, visando à construção de uma cultura empreendedora, a qual amplificaria as possibilidades dos estudantes, que, ao invés de buscarem uma vaga de emprego, podem produzir a sua própria ocupação, não dependendo da disponibilidade de emprego no mercado (COAN, 2011). Analisando esse contexto, percebemos que há um intento em disseminar o empreendedorismo na sociedade, promovendo uma cultura empreendedora, visto que a melhor forma para que essa proposta se concretize é introduzir o empreendedorismo nos currículos escolares, ou seja, no âmbito educacional.

Emerge, portanto, nesse período uma pedagogia empreendedora, que ganha destaque, como afirma Coan (2013), desde os anos de 1990,

por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), acrescentando-se, em 1998, um quinto pilar na política educacional aos quatro já existentes desde 1996, o “aprender a empreender”. Esse constitui-se como um eixo que passou a nortear o campo educacional. Sobre esse pilar, o autor explica que

[...] o espaço escolar é disputado como lócus para formar um trabalhador de novo tipo, convencido de estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho vendendo sua força de trabalho sob diversos moldes, que seja prestando serviços, fazendo consultorias, realizando trabalho terceirizado, temporário, a domicílio, subcontratado, quer seja com bolsas de estudo, estágio ou arranjos flexíveis e precários similares (COAN, 2013, p.2).

Reis (2019) abrangeu em sua pesquisa questões relacionadas ao empreendedorismo e suas origens. Ao se aprofundar no estudo de alguns documentos da OCDE, relata que esses diferenciam o empreendedorismo em duas formas, uma movida pela necessidade e outra pela oportunidade. Todavia, os documentos mobilizam a inserção das juventudes no mercado de trabalho, defendendo o ideário da cultura empreendedora. Na visão do autor, foi na década de 1980 que o ensino do empreendedorismo teve início no Brasil. Para tanto, os estabelecimentos de ensino deveriam adequar-se, proporcionando o ensino de habilidades específicas para o empreendedorismo, contudo, a partir disso, que a ideologia do empreendedorismo se propagou de maneira mais extensa.

Coan (2011) salienta que, no Brasil, o empreendedorismo na Educação Básica surgiu primeiramente como uma disciplina extracurricular; contudo, o auge da trajetória do empreendedorismo na Educação Básica se estabelece com a proposta de uma pedagogia empreendedora destinada a crianças e jovens, de 4 a 17 anos. Os discursos

apresentados pelo empreendedorismo, e direcionados aos jovens, se relacionam com o protagonismo e com a visão de empoderamento. Nesse sentido, Reis (2019) esclarece que, “[...] ao invés de procurar empregos, que são insuficientes em relação a demanda, os jovens empreendedores seriam capazes de investigar oportunidades, promover ações efetivas e inovadoras, e gerar empregos e desenvolvimento” (REIS, 2019, p. 80).

O empreendedorismo está presente desde a pré-escola até o EM. No Brasil, o idealizador da pedagogia empreendedora foi Fernando Dolabela, especialmente por meio da obra *Pedagogia Empreendedora*. Um marco no processo para orientação de implementação da educação empreendedora nas escolas brasileiras foi a publicação da referida obra em 2003. O autor define a pedagogia empreendedora como

[...] uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora de alunos da educação infantil até o nível médio, que utiliza a Teoria Empreendedora dos Sonhos, não se propondo a ser uma metodologia educacional de uso amplo. Restrita ao campo do empreendedorismo, conviverá com as diretrizes fundamentais de ensino básico adotadas no ambiente de sua aplicação: a escola (DOLABELA, 2003, p. 55).

A flexibilização dos sistemas de ensino é defendida por Dolabela (2003), que sugere trabalhar com os conteúdos, proporcionando “[...] um mergulho criativo em algo incerto, não-padronizável, não-passível de ser descrito por um algoritmo, mas absolutamente indispensável para a tarefa de transformar conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos, existenciais [...] em riqueza social” (DOLABELA, 2003, p. 24). Contudo, ele defende a promoção de formação de capital humano e social, fazendo com que cada sujeito busque e encontre as melhores oportunidades. Nesse contexto, “[...] a capacidade de identificar oportunidades é fruto do “olhar” e, portanto, atributo do indivíduo que aprendeu a ver o que

os outros não distinguem” (DOLABELA, 2003, p. 29). Esse paradigma defende a individualidade, aniquilando qualquer forma de solidariedade. Para o escritor,

Empreender não significa apenas criar novas propostas, inventar novos produtos ou processos, produzir novas teorias, engendrar melhores concepções de representação da realidade ou tecnologias sociais. Empreender significa modificar a realidade para dela obter a autorrealização e oferecer valores positivos para a coletividade. Significa engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teorias, artes, filosofia. [...] Empreender é um processo essencialmente humano, com toda a carga que isso representa: ações dominadas por emoção, desejos, sonhos, valores; ousadia de enfrentar as incertezas e de construir a partir da ambiguidade e no indefinido; consciência da inevitabilidade do erro em caminhos não-percorridos; rebeldia e inconformismo; crença na capacidade de mudar o mundo; indignação diante de iniquidades sociais. Empreender é, principalmente um processo de construção do futuro (DOLABELA, 2003, p. 29-30).

Dolabela (2003) salienta que a educação empreendedora deve ser introduzida desde os primeiros anos de escolarização, formando uma “cultura empreendedora”, a qual deve ser desenvolvida pelo professor. Assim sendo, o autor compreende que o capital humano “[...] diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades humanas – sendo o empreendedorismo o elemento do capital humano mais importante para o desenvolvimento” (DOLABELA, 2003, p. 18). Para ele, o capital social compreende “[...] a capacidade de associação dos membros de uma comunidade para resolverem seus problemas e construir sua prosperidade social e econômica” (DOLABELA, 2003, p. 18). Todavia,

a educação empreendedora deve promover a elevação desse potencial de capital humano e social. Nesse sentido, Dolabela (2003) ressalta que é um truísmo pensar e associar o empreendedorismo às políticas de combate ao desemprego, argumentando que essa necessidade voltada à cultura empreendedora é “[...] decorrência direta de novos padrões de relações sociais e políticas que incluem o mercado, mas não se limitam a ele” (DOLABELA, 2003, p. 21).

A proposta da pedagogia empreendedora dissemina a ideia de que a sua inserção no âmbito educacional reforça o combate a ações educacionais que expressem as diferenças sociais, direcionando-se para um caminho de justiça, de igualdade e de inclusão social por meio da educação (COAN, 2011). O empreendedorismo é destacado por Dolabela (2003) como uma ação que visa à promoção de novos conhecimentos, partindo da experiência de cada sujeito, convertendo-se em uma necessidade. Nele aprimora-se a capacidade de identificar as oportunidades, gerando, assim, os novos conhecimentos, que “[...] constituem um novo padrão de pré-requisitos para a inserção no mundo do trabalho” (DOLABELA, 2003, p. 23). No mesmo sentido, o autor concebe o empreendedor como uma forma de ser, e o espírito empreendedor como uma forma de ver o mundo. Nessa seara,

[...] o emprego (forma de relação dependente) e o *know-how* (conteúdo), que constituíram o paradigma das relações de trabalho nos últimos dois séculos, são substituídos na era da velocidade e da informação em tempo real por outro modelo – o da capacidade de gerar novos conhecimentos e identificar oportunidades (conteúdos), em uma relação de interdependência (autonomia relativa), sob a forma empreendedora (DOLABELA, 2003, p. 23).

A inserção do empreendedorismo na educação desenvolve a capacidade empreendedora em diferentes atividades, não se dando, por exclusividade, por meio da criação de empresas. Tendo em vista o contexto mencionado, para que a pedagogia empreendedora se estabeleça, é necessário, segundo seu precursor, que o **sistema educacional se torne flexível**, isto é, que o seu currículo vá além dos conhecimentos técnicos e científicos. Todavia, Dolabela (2003) não explica como seria o currículo mencionado, permitindo-nos inferir que, em sua proposta, o empreendedorismo é estritamente voltado à economia, à nova forma de empregabilidade requerida.

Dolabela (2003) expõe que as competências empreendedoras fazem parte da essência de todos os sujeitos, mas necessitam de alguns “aminoácidos” indispensáveis, tais como: “[...] no ambiente macro, a democracia, a cooperação e a estrutura de poder tendendo para a forma de rede” (DOLABELA, 2003, p. 24). Sem esses componentes, o afloramento do espírito empreendedor ficará inviável. Observamos que a proposta educacional adotada tem a pretensão fundamental de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, concebendo a pedagogia empreendedora como uma forma de quebrar os paradigmas educacionais, ou seja, trata-se de uma porta de saída da miséria e da pobreza. Dolabela (2003) explica que “[...] para que todos tirem proveito do crescimento econômico, é preciso alterar os fluxos e caminhos da renda, da riqueza e do conhecimento por meio de investimentos na formação de capital humano e social e na capacitação para construir democracia e cooperação” (DOLABELA, 2003, p. 25).

O empreendedor é considerado, desse modo, o sujeito protagonista da atualidade. O capital social, a realização do sonho e o desenvolvimento sustentável passam a ser temáticas articuladas ao empreendedorismo. Nesse viés, o termo empreendedorismo assume uma abrangência na educação brasileira por meio da proposta de pedagogia empreendedora (COAN, 2011).

Nesse contexto, o empreendedor emerge do esforço pessoal, em conjunto com um ambiente favorável. A educação empreendedora age como estímulo à persistência do estudante, mediante os erros cometidos, sustentando a ideia do desenvolvimento da sua autoestima. Ademais, destrói o mito de que empreender é para poucos, e aponta para utopias, com a de acreditar em nossas potencialidades. Em suma, propõe-se retirar o estudante da pobreza, oferecendo-lhe uma educação que promova maior qualidade de vida. Assim sendo, “[...] o empreendedorismo, pelo seu potencial como força importante na eliminação da miséria e na diminuição da distância entre ricos e pobres, tem como tema central o desenvolvimento humano, social e econômico sustentável” (DOLABELA, 2003, p. 31-32).

Amparado pelos pensamentos de Timmons (1941-2008) e Say (1767-1832), e ampliando a teoria visionária de Filion (1991), Dolabela (2003) salienta que o empreendedor é “[...] em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2003, p. 38). A teoria dos sonhos, elaborada pelo autor, e que influencia a educação empreendedora, abrange todos os tipos de empreendedores, podendo atuar em uma empresa, no governo, em ONGs (terceiro setor), tornando-se empregado, dirigente, autônomo ou proprietário.

O sujeito é o protagonista do seu sucesso ou do fracasso; é a peça-chave para o seu próprio desenvolvimento. Na pedagogia empreendedora, os conhecimentos são construídos mediante o conhecimento já adquirido pelo estudante, todavia, como a dinâmica do processo é individual, o estudante é responsabilizado pelos erros e pelos acertos. Nesse contexto, Dolabela (2003) explica que o professor é tido como o mediador, o apoio do estudante, visto que a ele não cabe a tarefa de ensinar, mas de conduzir. Em outras palavras,

A tarefa do professor é assistir o aluno na construção e realização do seu próprio sonho, oferecendo-lhe oportunidades de desenvolver os elementos de suporte que irão torná-lo capaz de conhecer-

se melhor, de formular imagens do seu futuro e de buscar o entendimento e os conhecimentos relativos ao sonho e à sua realização, identificando oportunidades e gerando novos conhecimentos. [...] Nesse processo, a tarefa do professor, além de apresentar a pergunta fundante, será a de apoiar o aluno na busca e construção do conhecimento, e não a de ensinar (DOLABELA, 2003, p. 93).

A partir da idealização do sonho, o estudante deve construir o seu mapa do sonho, que corresponde a um roteiro que auxiliará o estudante, organizando os passos a serem percorridos (DOLABELA, 2003). O primeiro passo converte-se na concepção do sonho, em seguida, na análise do sonho e no planejamento para a sua realização, com levantamento dos recursos que serão necessários. É importante frisar que o estudante que deseja abrir uma empresa, por exemplo, além de esboçar o seu mapa do sonho, deve apresentar um **plano de negócios**. O autor evidencia que o trabalho pedagógico com o plano de negócios se tornará mais viável com os estudantes de nível médio. Desse modo, a pedagogia empreendedora acaba por adentrar na Educação Básica, sendo inserida nos currículos escolares.

Oliveira (2023) assevera que essa inserção é reconfigurada e recontextualizada em consonância com a Teoria do Capital Humano (1960), que agora passa a utilizar a ótica empreendedora. O autor menciona ainda que o empreendedorismo assume posto nos discursos sobre empregabilidade. Nesse percurso, Catini (2019) afirma que, ao ser inserido no âmbito educacional, o empreendedorismo naturaliza a adesão pela competitividade, sendo “[...] um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia” (CATINI, 2019, p. 37). A pedagogia empreendedora promove conteúdos com foco no desempenho comportamental e emocional dos estudantes. Isso demonstra que a função da educação é corrompida; “[...] essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. [...] tem em seu próprio núcleo a barbárie” (CATINI, 2019, p. 38).

Não obstante a isso, ao direcionar a educação para a formação por competências e habilidades, observamos que, no contexto da pedagogia empreendedora, “[...] a objetividade e a subjetividade individuais se encontram no terreno assombroso da eliminação do outro como necessidade e como consequência última da competição” (CATINI, 2019, p. 37). Na mesma direção, Laval (2019) realça que, “[...] com o pretexto de racionalizar, acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas, fatiando o “educando” em registros de competência que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação” (LAVAL, 2019, p. 83).

A expressão usada por Chauí (2022), “ideologia da competência”, vai na mesma direção da “lógica da formação por competência” usada por Laval (2019). Essa avalia o estudante de acordo com as competências já adquiridas por ele e que serão utilizadas para a sua empregabilidade, ao contrário de se apropriar dos conhecimentos por meio da instituição escolar, mas que muitas vezes não são os exigidos nas empresas. O autor salienta que essa lógica “[...] comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (LAVAL, 2019, p. 83).

A educação reduz-se ao pragmatismo e à fragmentação, com vistas a adaptar os trabalhadores à nova forma de organização do trabalho. Refletindo sobre a empregabilidade, emerge a pedagogia das competências (com ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais), como citado por Ramos (2001). Essa perspectiva tem como foco formar um trabalhador mais conformado com a submissão e com as condições que lhe são oferecidas, isto é, que seja mais disciplinado, pois sabe que, para tornar-se empregável, deve promover o esforço e a dedicação no trabalho, e que as dificuldades por ele encontradas são reflexo de pouca habilidade desenvolvida para o trabalho. Ocorre nesse processo a disseminação da culpa ao trabalhador:

Na prática, é possível inferir que o discurso das competências está diretamente ligado a um recorte classista, comprometido com o dualismo educacional. Tal afirmação se sustenta pois o reaparecimento das competências (com ênfase nas competências socioemocionais) será direcionado, prioritariamente, para a educação da classe trabalhadora. É um processo em que conteúdos e processos cognitivos são esvaziados, no intuito de ocultar e dificultar, dos membros desta classe, o acesso ao conhecimento que historicamente foi produzido por eles mesmos. Comportamentos, sentimentos e reações assumirão o lugar de conteúdos (OLIVEIRA, 2023, p. 11-12).

A pedagogia empreendedora representa, em última instância, os interesses do capitalismo contemporâneo no que se refere à formação humana. Assim, conforme pondera Coan (2011), “[...] a educação para o empreendedorismo pode ser considerada um dos elementos da “nova pedagogia da hegemonia [...]” (COAN, 2011, p. 55), que elabora diferentes estratégias que estão em consonância com a racionalidade neoliberal vinculada a um novo modo de produção de si (DARDOT; LAVAL, 2016). Além disso, encaixa-se em um formato de “[...] educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência” (CATINI, 2020, p. 66). Inserem-se nesse contexto políticas reformadoras na educação, por exemplo, a BNCC, estabelecida em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), e o NEM também aprovado em 2017.

Destacamos nesse capítulo que o empreendedorismo vem se inserido nas reformas educacionais como eixo estruturante. Em sentido contraditório ao seu discurso, o empreendedorismo sinaliza o “[...] aprofundamento e justificação da barbárie em que se encontra a classe que vive do trabalho” (REIS, 2019, p. 123). Entendidas as raízes do empreendedorismo, no próximo capítulo, analisamos como o capital,

por meio das reformas curriculares, disputa a hegemonia na formação dos estudantes. Em específico, abordamos a Lei nº 13.415/2017, a qual regulamenta o NEM. Ao mesmo tempo, debatemos o processo de implementação do NEM em SC, com ênfase no eixo estruturante empreendedorismo com o CCE Educação Empreendedora.

CAPÍTULO II

O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: O COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Ao analisarmos as mudanças curriculares ocorridas com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, observamos que o Governo Federal deu autonomia aos estados para que construíssem seus currículos, sendo que esses deveriam ser subsidiados pela BNCC. Neste capítulo, discorreremos sobre a Lei nº 13.415/2017 e a organização do NEM no estado de SC.

Para tanto, apresentamos um breve histórico do EM brasileiro, expondo as suas principais mudanças e visualizando a histórica dualidade no ensino brasileiro. Os marcos deixados pelas contrarreformas educacionais demonstram que a educação para a classe trabalhadora foi historicamente pensada e projetada pela classe dominante, tendo em vista os seus interesses. A proposta adotada pela Lei nº 13.415/2017 vai na contramão de uma educação ampla para a classe trabalhadora. As políticas públicas educacionais emergem em um campo de interesses, de disputas ideológicas, portanto, não são um espaço neutro. Nesse cenário, as políticas educacionais são direcionadas à relação público-privada. O capital, com um discurso ideológico bem formado, tenta consolidar a sua hegemonia perante a classe trabalhadora (CAETANO, 2021).

Um dos pilares do discurso do capital é o empreendedorismo, como salientamos no primeiro capítulo. Assim sendo, neste capítulo, analisamos como a educação empreendedora se insere de maneira mais articulada no NEM-SC, especificamente no CCE Educação Empreendedora. Relacionamos os seus fundamentos com a educação das juventudes por meio da formação de competências socioemocionais e como proposta do capital para a classe trabalhadora. De forma sucinta,

abordamos a tríade do NEM, que une empreendedorismo, protagonismo juvenil e o projeto de vida. Buscamos elucidar que as contrarreformas atacam a educação brasileira, que sofre e é conduzida ao processo de empresariamento da educação. O empresariado, ao querer controlar os sujeitos, oferece uma formação precarizada, alienada aos interesses do capital.

Para fundamentar as reflexões, utilizamos autores como: Kuenzer (2000) e Ramos (2004), que enfatizam a necessidade de o EM definir a sua identidade; Feretti e Silva (2017), que descrevem o cenário em que ocorreu a aprovação da Lei nº 13.415/2017; Frigotto e Ciavatta (2004), que expõem que as contrarreformas educacionais no EM vão na direção contrária à sua finalidade; Araujo (2019a), que discute a diferenciação escolar, compreendendo os conceitos de dualidade e desigualdade; Coan (2013), Reis (2019), Caetano (2021), Freitas (2018), Oliveira (2013) e outros, que debatem sobre o empreendedorismo no âmbito educacional e as políticas reformistas requeridas pelo capital. Nossos argumentos se embasam também em documentos oficiais: a BNCC, a Lei nº 13.415/2017, os seis Cadernos do CBTEC e informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação (MEC) e da SED-SC.

2.1 O Ensino Médio no Brasil

O dualismo na educação brasileira tem como sua maior expressão o EM, pois “[...] é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Tendo em vista esse cenário, estabelecemos um diálogo com Araujo (2019a), que, ao se referir à diferenciação escolar, abarca os

conceitos de dualidade e de desigualdade. O autor, explica que a proposta do NEM desqualifica o EM **público, precarizando o** ensino dos mais pobres e, conseqüentemente, o seu futuro.

A dualidade educacional pode ser explicada pela existência de duas redes escolares, uma que privilegia a educação da elite e outra que atende à educação da classe trabalhadora. Isso constitui, conforme pondera Araujo (2019a), duas redes que se opõe, pois, enquanto uma prioriza o ensino para a inserção no mercado de trabalho, a outra direciona o ensino para ingresso ao Ensino Superior. O autor, a partir de uma leitura marxista, destaca que é histórico na educação brasileira essa divisão do ensino, nesse sentido, uma formação profissional de caráter instrumental é oferecida aos filhos da classe trabalhadora, sustentando a sua tese da existência da dualidade educacional.

Ao referenciar Marx (1978), Araujo (2019a) explana que, para a existência de uma educação igual para todos, seria necessário desconhecermos a existência das classes sociais, haja vista que, com a sociedade dividida por classes sociais, não será possível uma educação que abarque a todos. Araujo (2019a) afirma que há uma dualidade estrutural na sociedade em que vivemos, conseqüentemente, ela se reproduz no âmbito educacional. O pesquisador menciona sobre a dualidade educacional e as desigualdades, “[...] entendida esta a partir da ideia de diferenciação escolar, portanto, são conceitos que se complementam e que não se excluem e os diferentes itinerários, neste sentido, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral” (ARAUJO, 2019a, p. 112). Para tanto, Araujo (2019a) cita que a escola se estabelece em um espaço contraditório e um ambiente da luta hegemônica.

Sobre as desigualdades, Araujo (2019a) descreve que são distinções que hierarquizam os sujeitos, estabelecendo-se mediante relações injustas e que devem ser superadas. Nesse sentido, as desigualdades, para o autor, “[...] são estratificações sociais decorrentes

das estruturas de poder econômico e político, tendo a organização escolar como uma mediação da reprodução dessas estratificações” (ARAÚJO, 2019a, p. 114).

No Brasil, a formação profissional assumiu um papel importante durante o período conhecido como “milagre econômico”¹¹ (de 1968 a 1973), devido à necessidade de atender às demandas do capital produtivo. Nesse contexto, as políticas educacionais para o EM e para a Educação Profissional passaram por várias mudanças desde a década de 1970. Ribeiro e Ferreira (2018) apontam que a educação de nível médio destinada à classe trabalhadora está alinhada às demandas do setor produtivo, objetivando a formação de “mão de obra” para atender ao capital. Os autores complementam que a integração do EM à educação profissional foi polêmica, percorrendo caminhos como o da profissionalização compulsória em 1971.

Concordamos com Ribeiro e Ferreira (2018) que é histórica a dualidade estrutural no EM brasileiro, o qual apresenta diferentes projetos de educação: para a classe dominante, a formação propedêutica; para a classe trabalhadora, a formação profissional. A reforma educacional proposta pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabeleceu em específico a questão da profissionalização compulsória. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) expõem que essa lei tinha um duplo propósito: profissionalizar por meio do Ensino Médio Técnico (EMT) e conter as matrículas no Ensino Superior.

Com relação ao contexto dessa legislação, Ribeiro e Ferreira (2018) descrevem que grande parte da população que estava no campo migrou para as cidades devido à demanda da indústria; essa, por sua vez,

11. O milagre econômico brasileiro foi um período de alto desenvolvimento econômico e índices de crescimento expressivos, ocorrido durante o governo do general Emílio Médici (1969-1974), no contexto da ditadura militar no Brasil (1964-1985). É importante destacar que, o “milagre econômico” ocorre numa conjuntura de extrema repressão.

necessitava de pessoas com formação educacional específica, surgindo a pressão popular pela escolarização. Assim, para os autores,

A Lei 5692/71 tinha, entre seus propósitos, atender a demanda por técnicos de nível médio e conter a pressão sobre o ensino superior, sob a alegação de que era preciso evitar a “frustração” dos jovens que não ingressavam nas universidades nem no mercado de trabalho, por não apresentarem habilitação profissional. Assim, propunha-se a “terminalidade” do ensino técnico, sem a necessidade de ingressar no ensino superior para habilitar-se para o trabalho (RIBEIRO; FERREIRA, 2018, p. 15).

A reforma educacional pretendida com a Lei nº 5.692/1971 não atingiu seus objetivos, conseqüentemente, a dualidade entre a educação geral e o ensino profissional não foi rompida. Em 18 de outubro de 1982, a Lei nº 7.044, extinguiu a profissionalização compulsória no EM, estabelecendo a obrigatoriedade dos 1º e 2º graus como formação de preparação para o trabalho. Desse modo, as escolas optaram em oferecer uma formação geral ou uma formação profissional em nível técnico (RIBEIRO; FERREIRA, 2018).

Analisamos que a dualidade nesse período era fortalecida na medida em que a carga horária dos cursos para a área técnica tinha uma redução das disciplinas propedêuticas, em alguns casos, a exclusão delas, isso para a inserção de disciplinas com conteúdo profissionalizante (RIBEIRO; FERREIRA, 2018). Sobre a Lei nº 7.044/1982, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) salientam:

Enquanto a Lei 5692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei 7044/82, ao extinguir a

profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predomina nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2012, p. 34).

Nesse período, os conteúdos exigidos nos vestibulares eram de formação propedêutica, tornando muito difícil o acesso ao Ensino Superior para os estudantes dos cursos técnicos.

Na década de 1990, o presidente FHC desvinculou o EM da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Entendemos que o Brasil, a partir do governo FHC, assumiu o ideário neoliberal, com isso, como já mencionamos em outra seção, a educação foi subordinada aos interesses e à lógica de mercado, restringindo à formação para o setor produtivo. Sob a égide neoliberal, a justificativa pela desvinculação do EM da Educação Profissional é válida na medida em que não cabe ao governo fornecer essa formação. Em contrapartida, essa formação poderia ser realizada por meio de parcerias público-privadas (RIBEIRO; FERREIRA, 2018).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), como consequência do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional e tecnológica direcionou-se a programas de formação em massa, desvinculando-se do sistema educacional. Nesse sentido, a formação integral foi deixada de lado, e formas aligeiradas e fragmentadas assumiram a educação profissional, sendo direcionadas pelas demandas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

É nesse contexto que visualizamos o fortalecimento da Pedagogia das Competências, tendo como objetivo adaptar o sujeito às transformações do capitalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Nesse viés, “[...] caberia ao indivíduo, portanto, desenvolver sua “empregabilidade”, isto é, tornando-se apto a responder às necessidades de um mercado em constante transformação (RIBEIRO; FERREIRA, 2018, p. 21). Contudo,

A desvinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional constitui um prejuízo inestimável para a classe trabalhadora, mostrando a despreocupação do Estado com a formação do trabalhador. Mais que isto, representa a priorização dos interesses da classe dominante, restringindo a educação do trabalhador ao atendimento das necessidades do setor produtivo (RIBEIRO; FERREIRA, 2018, p. 21).

O período de transição do governo FHC para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2002, foi um momento esperado pela classe trabalhadora. Nesse governo, renovaram-se as possibilidades de integração do EM e a Educação Profissional e a imediata revogação do Decreto nº 2.208/1997 (RIBEIRO; FERREIRA, 2018). O governo Lula estendeu-se por oito anos, seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2010). Ainda de acordo com Ribeiro e Ferreira (2018), esses mandatos foram marcados por significativos avanços, contudo, é observada também a continuidade da proposta neoliberal.

A reintegração curricular do EM e a Educação Profissional ocorre por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabeleceu a formação integrada, concomitante e subsequente ao EM. O ensino técnico integrado, desse modo, foi ofertado pelos Institutos Federais e

também pelo Sistema S¹² (SENAI, SESI, SESC, SENAC), ofertando-se nas escolas públicas estaduais o EM com caráter propedêutico.

Vale mencionar que o Parecer nº16, de 5 de outubro de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) e, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000), apresentam o incentivo ao empreendedorismo em suas formulações. Conforme salienta Dias (2019), o estímulo ao desenvolvimento da criatividade, a responsabilização pelas escolhas e seu projeto de vida e a ousadia são mencionados constantemente nesses textos, sendo traços característicos associados ao sujeito empreendedor. De acordo com Magalhães e Lamosa (2024),

Em 2001, foi estabelecida uma relação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) para o lançamento do Programa de Formação em Empreendedorismo na Educação Profissional (Técnico Empreendedor), de modo a fomentar o ensino do empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio e de Educação Profissional. Em 2002, é lançado o Programa de Educação Empreendedora no Ensino Médio

-
12. Conforme o site Agência Senado, este termo define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Brasileiro, programa esse também firmado entre SEBRAE e MEC, que estreitou a relação entre esses agentes no estabelecimento da assim chamada “cultura empreendedora” no Brasil (MAGALHÃES; LAMOSA, 2024, p. 13).

Ao final do século XX e início do século XXI, observamos os primeiros passos da educação empreendedora traçada pelos interesses da classe dominante, com intuito de direcionar a formação da classe trabalhadora sob a sua égide. O empreendedorismo avança, nesse sentido, na formação profissional, principalmente aos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFETs), durante o governo Lula (2003-2010). O empreendedorismo é visualizado nas formulações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, influenciado pelo Todos Pela Educação (TPE), representando, assim, seus interesses (MAGALHÃES; LAMOSA, 2024).

Nesse contexto, observamos que o empreendedorismo não tem uma política educacional específica, estando atrelado a documentos e às contrarreformas educacionais. Em 2009, o Governo Federal lançou um programa de estímulo e fortalecimento do EM nacional, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), alicerçado no trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Cabe ressaltar que o ProEMI, contraditoriamente, “[...] apontou para a formação da assim chamada “cultura empreendedora”, apresentando uma proposta para diversificar as atividades curriculares em direção a ampliação da jornada escolar” (MAGALHÃES; LAMOSA, 2024, p. 14). Para os autores, o ProEMI legitima a ideologia do empreendedorismo.

O Sistema S e as instituições que o compõem, a exemplo do Sebrae, têm uma relação harmoniosa com o MEC, fortalecendo a disseminação da ideologia do empreendedorismo. É necessária muita atenção, pois as instituições ligadas ao Sistema S procuram estabelecer parcerias com os estados para fornecer a formação alicerçada pelos seus

ideais, pela lógica de mercado, além do seu principal interesse: receber os recursos destinados à educação pública. Esse relacionamento abre espaço para a mercantilização da educação, o qual passa a formar um novo tipo de trabalhador, conforme as demandas do capital para a realização dos projetos da classe dominante.

De acordo com Magalhães e Lamosa (2024), “[...] o empreendedorismo deveria ser desenvolvido, enquanto tema transversal, a partir de argumentos que valorizam as competências empreendedoras para a formação dos futuros trabalhadores e cidadãos” (MAGALHÃES; LAMOSA, 2024, p. 15). Essa inserção de maneira integrada a outras disciplinas é evocada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (ARAUJO, 2019a).

A ideologia do empreendedorismo se materializa pelas legislações e diretrizes curriculares. O Pronatec Empreendedor¹³ é um exemplo marcante da educação para o empreendedorismo no Brasil, com o intuito de formar, por meio da educação escolar, o espírito empreendedor (MAGALHÃES; LAMOSA, 2024). Nesse sentido, Dias (2019) esclarece que as

[...] propostas de reformulação curriculares (via pareceres e diretrizes), orquestradas desde a década de 1990 e as propostas apresentadas por parlamentares desde o governo Lula até o governo Dilma; observa -se que o discurso do empreendedorismo veio sendo aprimorado e insistentemente apresentado, como forma de atender as demandas postas pela dinâmica do capitalismo monopolista, sob os imperativos da

13. De acordo com o portal do MEC, o escopo do Pronatec Empreendedor previa a inserção de conteúdos sobre empreendedorismo nos cursos que já eram ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec Empreendedor teve seu início em 2013 e tinha como objetivo disseminar a cultura do empreendedorismo para as juventudes, reforçando o discurso do Sebrae (BRASIL, [20--]).

fração financeira, que por meio da contrarreforma do Estado, do processo de neoliberalização (ainda que de face humanizada) e da reestruturação produtiva, impuseram a necessidade de um novo tipo de trabalhador (DIAS, 2019, p. 313-314).

É possível visualizarmos o esforço para que houvesse a inserção da ideologia do empreendedorismo no espaço de formação escolar. Dessa forma, na contrarreforma do Ensino Médio de 2017, o empreendedorismo avançou para o ensino regular como eixo estruturante, conforme debatemos na próxima seção.

2.2 A Lei nº 13.415/2017 e a organização do Novo Ensino Médio

O EM brasileiro, como destacado por Kuenzer (2000), se apresenta como um nível complexo em toda a sua estrutura e organização. Essa complexidade, é dada na medida em que se tende a conciliar uma formação geral básica a uma formação direcionada ao mercado de trabalho. Sendo assim, a autora ressalta que essa etapa de ensino continua sem identidade. Na mesma direção, Ramos (2004) afirma:

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2004, p. 41).

Kuenzer (2000) sustenta que é necessário superar a tensão de uma educação geral e de uma educação profissional que, desde os anos de 1940, fizeram emergir a análise da categoria da dualidade estrutural. Assim, a trajetória educacional era bem demarcada, entre os “[...] que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2000, p. 12). No que se refere à nova proposta de EM, Kuenzer (2019) ressalta que o projeto pedagógico proposto pelo capital é ainda o da distribuição desigual do conhecimento, com a negação do conhecimento a classe trabalhadora, e isso se faz de uma maneira disfarçada, pois “[...] seu objetivo é a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (KUENZER, 2019, p. 57).

Como consideramos anteriormente, com a crise do modelo de produção taylorista/fordista e com as novas formas de organização do trabalho na sociedade capitalista. A formação específica para o mercado de trabalho, a partir da década de 1990, conforme pondera Ramos (2004), tornou-se inviável por conta da instabilidade no âmbito do emprego. Nesse contexto, a formação para a “vida” foi tida como a solução; logo, “[...] preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Observando esse contexto, reformar a estrutura e o currículo escolar se tornam contribuições indispensáveis para o alcance dos objetivos da pedagogia do capital. Nesse cenário, o EM assume contribuições importantes. Ressaltamos que o EM apresenta uma constante disputa, advinda de políticas públicas que tentam definir essa etapa de ensino.

No governo Dilma Rousseff¹⁴, de acordo com Machado (2015), o Projeto de Lei (PL) n° 6.840/2013 (BRASIL, 2013b) já procurava a alteração da LDBEN, propondo um EM em tempo integral, a reforma curricular, na qual já se instituíra a educação profissional alicerçada

-
14. No governo Dilma, foi criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013a). Conforme o site do Pacto, o PNEM representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Num primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. O PNEM trouxe uma série de contribuições significativas, como, a capacidade de unir diferentes atores do cenário educacional, incluindo governos estaduais, municipais, sociedade civil, instituições de ensino superior e professores. Isso criou um espaço para o diálogo e a colaboração entre esses setores, possibilitando a construção de estratégias conjuntas para melhorar o ensino médio. O pacto priorizou a formação contínua e qualificada dos professores do ensino médio, reconhecendo a importância central dos educadores na promoção de uma educação de qualidade. A oferta de cursos de capacitação e a valorização dos docentes foram pontos essenciais para o fortalecimento da qualidade do ensino. Outro aspecto relevante foi a busca por uma reestruturação curricular mais flexível e alinhada às necessidades dos estudantes, permitindo uma maior diversificação das disciplinas e uma abordagem mais contextualizada e conectada com a realidade dos jovens. O PNEM também teve como objetivo fortalecer a gestão escolar, promovendo a autonomia das instituições de ensino para tomada de decisões e implementação de práticas pedagógicas mais eficazes, de acordo com as suas realidades locais. A preocupação com a inclusão e a equidade foi um ponto central do PNEM, buscando reduzir as desigualdades no acesso à educação de qualidade e promover a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade social. Em suma, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma iniciativa importante para repensar e promover melhorias no ensino médio brasileiro. Apesar de ter enfrentado desafios e limitações, o PNEM abriu caminho para discussões e ações que visam aprimorar a educação no país, destacando a importância do diálogo, da formação docente, da flexibilidade curricular e do fortalecimento da gestão escolar para garantir uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes (O PACTO..., [20--]).

com o setor produtivo, bem como uma formação docente dividida por áreas do conhecimento, assim definidas: “[...] linguagens, humanidades, mundo físico e natural, matemática e do ensino noturno” (MACHADO, 2015, p. 90).

A presidenta sofreu um processo de *impeachment* sem comprovação de crime de responsabilidade. O golpe firmou a sua construção por meio do Congresso, das mídias, dos segmentos do judiciário e do mercado financeiro. Conforme o artigo enviado com exclusividade ao Brasil de Fato, Dilma aponta que

O principal objetivo do golpe foi o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal, que, por quatro eleições presidenciais consecutivas havia sido derrotada nas urnas. Para tanto, uma das primeiras ações dos interessados no golpe foi a formação de uma oposição selvagem no Congresso. Seu objetivo era impedir o governo recém-reeleito de governar, criando uma grave crise fiscal. Para isto, lançaram mão de pautas-bomba que aumentavam gastos e reduziam receitas. Impediam também, de forma sistemática, a aprovação de projetos cruciais para a estabilidade econômica do país. E, nos primeiros seis meses de governo, apresentaram 15 pedidos de impeachment (FERNANDES, 2019).

Mediante o contexto descrito, com o golpe de Estado, Michel Temer assumiu o governo em 2016, mesmo ano que a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), foi lavrada. De acordo com Feretti e Silva (2017), alguns pontos são destaques na proposta: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) e a permissão para que pessoas com “notório saber” exerçam a docência. Esses aspectos mascaravam a real “[...] pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERETTI; SILVA, 2017, p. 387).

Nesse sentido, é possível analisar que o EM é alvo de disputas por hegemonia. A MP nº 746/2016 e a BNCC voltam-se para a formação baseada em competências, estando amparadas pelo art. 36 da LDBEN nº 9.394/1996, que passa a ter uma nova redação, propondo-se uma base curricular que fosse comum a todo território nacional, a formação por IFs e a oferta das disciplinas por área do conhecimento (FERETTI; SILVA, 2017). Os autores acrescentam:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERETTI; SILVA, 2017, p. 393-394).

Os pesquisadores apontam que, com a proposta de tornar o EM flexível, com um currículo mais prático voltado para a formação profissional do estudante, a MP nº 746/2016 torna-se o PL nº 34/2016 (BRASIL, 2016b), aprovado pelos deputados e senadores, transformando-se na Lei nº 13.415/2017, incorporando-se à LDB nº 9.394/1996. Ainda conforme os autores, o fato necessário para a concretização da MP nº 746/2016 foi justamente a construção da BNCC.

A contrarreforma do Em aprovada pela Lei nº 13.415/2017 institui o NEM. Em seu discurso, está a idealização da preparação do estudante para o mercado de trabalho e para a vida. Contudo, disponibiliza-se, aos estudantes, um ensino precário, flexibilizado, de caráter funcional, privatista e mercantil. A contrarreforma vai na direção contrária à LDBEN de 1996, não assegurando ao estudante a formação básica necessária, visto que o art. 35 da Lei nº 13.415/2017 afirma que o EM deve consolidar e aprofundar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, com a finalidade de preparar o aluno para o exercício do trabalho, promovendo a sua cidadania e os conhecimentos científicos e tecnológicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 configura-se na “[...] disputa pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro” (FERETTI; SILVA, 2017, p. 399-400). Esse embate é histórico e marcado pelos interesses do empresariado na formação das juventudes, que tende a ofertar uma formação instrumental e a negar uma formação humana ampla (FERETTI; SILVA, 2017).

Conforme os dados disponibilizados pelo MEC em consulta pública sobre o NEM, houve um aumento nas matrículas no EM em 2022, em contrapartida, é possível analisar uma profunda diferenciação escolar:

[...] entre os 20% mais pobres, a taxa de matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio é de 66,5%, frente a uma taxa de matrícula de 91,3% dos 20% mais ricos. Quando consideramos os jovens de 15 a 17 anos brancos, a taxa de matrícula no ensino médio é de 81%, frente a apenas 71,1% dos jovens pretos desta mesma faixa etária (BRASIL, 2023a).

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN, ampliando a carga horária mínima anual no EM para 1000 horas, devendo isso ocorrer no prazo de cinco anos, e estabelecendo uma nova organização curricular que contempla as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM). Conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a), o NEM acarreta desafios às redes de ensino de todo o país, visto que o modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. Dessa forma,

O Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo o protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro. (BRASIL, 2018a, p. 6).

Podemos observar essas questões na oferta de diferentes IFs, que têm foco áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional. Conforme o discurso do documento, isso possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha por parte dos educandos de seu percurso de aprendizagem, além da ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. No entanto, para Araujo (2019b),

[...] os itinerários formativos propostos tendem a produzir maior diferenciação escolar no Ensino Médio e esta pode ser entendida como estratégia de manutenção da desqualificação da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas a pequenos grupos mais emponderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade (ARAÚJO, 2019b, p. 11).

Com base nas informações disponibilizadas no portal do MEC, entre as principais mudanças ocasionadas pela Lei nº 13.415/2017 para o EM está a ampliação da carga horária geral mínima de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais), porém, com a divisão da carga horária destinada à FGB compreendendo 60% (os conteúdos deverão estar vinculados às proposições da BNCC) e os demais 40% aos IFs, cujos objetivos são o aprofundamento em uma determinada área do conhecimento e/ou a formação técnica e profissional. A proposta ainda destaca o protagonismo dos estudantes que, nesse momento, escolheriam seu IF a partir da oferta na sua escola ou rede de ensino. Os IFs podem ser oferecidos em uma área do conhecimento ou até mesmo atrelados a mais de uma. Permite-se também ao estudante de concluir um itinerário específico e cursar outro desde que haja a oferta no sistema de ensino. Fica estabelecido, conforme a proposta governamental, um teto máximo de 1.800 horas durante todo o curso de EM destinada à FGB.

Podemos aqui contextualizar que, apesar de ser divulgado um aumento na carga horária do EM, há também um esvaziamento no currículo destinado à FGB, que antes era de 2.400 horas e agora passa a ter no máximo 1.800 horas, ou seja, são 600 horas destinadas aos IFs. Outra alteração que vale expor é a não obrigatoriedade das disciplinas de Língua Espanhola, de Filosofia e de Sociologia (estas duas últimas que passaram a fazer parte do currículo do Ensino Médio, na área de Ciências Sociais e Aplicadas). De acordo com o Guia de Implementação (BRASIL, 2018a), o novo currículo propõe a obrigatoriedade das disciplinas de **Língua Portuguesa e Matemática**, as demais poderão ser ofertadas de diversas formas. Ressaltamos que todas as disciplinas do currículo do EM **são importantes para a integralidade do ensino**, e a negação disso pode ocasionar uma enorme distensão no âmbito da formação ampla desejada **às juventudes**, além da possibilidade de se instituir parcerias com outras instituições, as quais ofertariam a parte flexível do currículo. Os IFs, desse modo, abrem uma grande brecha para a atuação de profissionais

que não têm formação específica na área da educação ou licenciatura, mas que poderão atuar como docentes reconhecidos pelo seu notório saber. Pontuamos ainda que a proposta estabelece a possibilidade do cumprimento da carga horária de formação no formato de educação à distância. Sobre o notório saber, Silva, Martini e Possamai (2021) asseveram:

[...] este é um encaminhamento bastante controverso que contribui não só na precarização do trabalho docente, mas na formação do estudante, que passa a ter professores ministrando conteúdos de disciplinas para as quais não possuem formação específica. Também passa a ser considerado, para a seleção de professores o notório saber, previsto na legislação apenas para o itinerário formativo da educação profissional, mas que poderá ser estendida para os componentes curriculares da BNCC (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 63-64).

Com professores lecionando em disciplinas para as quais não têm formação, e ainda profissionais de outras áreas que assumem disciplinas com base no notório saber, previsto na legislação, é possível constatar a precarização da formação destinada aos jovens da classe trabalhadora e as mais variadas implicações do NEM, pautadas na lógica do mercado e do capital humano. Na avaliação de Zank e Malanchen (2020), o NEM

[...] tem o intuito não de oportunizar a apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em um espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 137).

Nesse contexto, observamos a responsabilização dos jovens por suas escolhas e pelo seu futuro, ou seja, seus sucessos e seus fracassos. Assim, há a retirada da responsabilidade do Estado para com os jovens da classe trabalhadora, como se esses tivessem as mesmas oportunidades quando inseridos em uma sociedade competitiva. Acreditamos na hipótese que a reforma do NEM ocasiona desigualdades a esses estudantes, pois, conforme salienta Kuenzer (2017), “[...] a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral” (KUENZER, 2017, p. 336).

A proposta pauta-se em um discurso de que os jovens escolhem o que querem estudar, a partir de suas aptidões: “[...] o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p. 6). Todavia, menciona-se que será disponibilizado conforme as possibilidades das redes e de cada escola, como visualizamos no excerto a seguir:

Os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escola do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018a, p. 9).

Dessa forma, constatamos a contradição entre o discurso divulgado e a realidade ofertada. Em cidades pequenas, onde muitas vezes há apenas uma escola que oferta o EM, como é o caso de São Domingos – SC, os estudantes terão, conseqüentemente, menor escolha, pois a disponibilidade de IFs que compreendam as suas aspirações e aptidões será limitada. De acordo com Kuenzer (2017), “[...] a tendência será

reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas” (KUENZER, 2017, p. 336). Já nas cidades maiores, os estudantes terão mais opções, pois a proposta deixa a possibilidade de cursar o itinerário em outra unidade escolar ou até em uma instituição privada de ensino, porém, principalmente para os estudantes da classe trabalhadora, haverá prejuízos, por motivos econômicos e estruturais. De acordo com o Guia,

O estudante pode cursar as unidades relacionadas à formação geral básica em uma escola de Ensino Médio regular e, na parte destinada aos itinerários, realizar cursos técnicos ou FICs em instituições parceiras, considerando as possibilidades de oferta das redes e os critérios para estabelecimentos dessas parcerias definidos pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018a, p. 15).

Como podemos observar, os estudantes de escola pública que tiverem uma melhor condição econômica poderão cursar os IFs em instituições parceiras, as quais, em sua maioria, **são instituições privadas de ensino**; começa-se, assim, a diferenciação escolar. Em virtude disso, é possível afirmar que, com essa reforma, “[...] amplia-se a escola dos pobres, reservando-se a estes a escola pública de Ensino Médio, em particular das redes estaduais de ensino, com um projeto peculiar de formação, encurtado e instrumental” (ARAUJO, 2019b, p. 11).

Ao estudante pobre **serão** destinados os itinerários em que as redes e escolas tiverem possibilidades de ofertá-los, o que pode ocorrer pela necessidade do professor completar a sua própria carga horária na unidade escolar, Isso **não seria injusto com o professor, pois** esse também necessita da carga horária, visto que, com a redução das horas-aula de disciplinas que compõem a FGB, o professor que muitas vezes é efetivo na unidade escolar acaba sendo afetado por conta da falta de horas-

aula da disciplina lecionada e, em outras situações, terá que lecionar em várias escolas para completar a sua carga horária.

Entendemos que o NEM em SC emerge em consonância com o currículo flexível, bem como com a necessidade da formação humana de caráter flexível, objetivada também pela BNCCEM. Kuenzer (2019) faz algumas considerações, visto que a organização curricular do NEM tem “[...] seu caráter de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. [...] também passa a significar redução de custos” (KUENZER, 2019, p. 58).

Mészáros (2008) pondera que, “[...] quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80). Com a implementação do NEM, ocorre um processo de intensificação das desigualdades na formação dos jovens, visto que a eles se nega uma formação ampla, em função da redução da carga horária das disciplinas básicas do currículo e da ampliação da carga horária de disciplinas específicas diretamente relacionadas à qualificação para o mercado de trabalho, fornecendo ao jovem de classe trabalhadora um horizonte formativo limitável.

Observando o contexto de aprovação da contrarreforma do EM, entendemos que o golpe em 2016 foi estratégico e articulado, conforme explana a ex-presidenta Dilma:

O golpe resultou numa calamidade econômica e social sem precedentes para o Brasil e, em seguida, na eleição de Bolsonaro. Direitos históricos do povo estão sendo aniquilados. Avanços civilizatórios alcançados no período democrático que sucedeu à ditadura militar vão sendo dilapidados. Conquistas fundamentais obtidas nos governos do PT passaram a ser revogadas. Este processo radicalizou-se com um governo agressivamente neoliberal na

economia e perversamente ultraconservador nos costumes. Um governo com uma inequívoca índole neofascista (FERNANDES, 2019).

Avançando na corrente do tempo, nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro elegeu-se. O governo Bolsonaro (2019-2022) foi marcado pelos atritos com o judiciário, pela ameaças à democracia e pela pandemia da covid-19. Pautando-se no negacionismo, Bolsonaro buscava a implementação de um governo liberal, defendendo a privatização de diversas estatais, como a Petrobras e a Eletrobras. Seu governo objetivava a construção de escolas cívico-militares por todo o país, o acesso da população às armas de fogo, o fim da demarcação de terras indígenas e quilombolas e ainda a redução da legislação ambiental.

A educação no governo Bolsonaro também foi marcada pela instabilidade e incessante troca de ministros. Primeiramente, quem assumiu a pasta, em 2019, foi Ricardo Vélez Rodrigues, com um ministério marcado pela falta de políticas para a educação e alinhado à pauta ideológica do governo. Ainda em 2019, Abraham Weintraub assumiu o MEC, quando tentou implementar o Programa “Escola sem Partido”¹⁵ (o movimento foi barrado pela justiça) e flexibilizou a educação à distância principalmente durante a pandemia. Em julho de 2020, Milton Ribeiro tornou-se o Ministro da Educação, trabalhando alinhado ao governo em busca da aprovação da lei de educação domiciliar, o *homeschooling*.

Conforme informou o site Brasil Escola, em 2022, por meio de uma reportagem do Estado de São Paulo, denunciou-se a existência de um gabinete paralelo no MEC, que distribuía verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para municípios em troca de propina. Esse esquema foi comandado pelo ministro Milton Ribeiro, pastor da Igreja Presbiteriana de Santos - SP, e por diversos outros pastores a ele ligados. Tendo em vista o escândalo de propinas no MEC, Milton Ribeiro

15. Articulado por políticos de extrema direita, o Escola sem Partido é um movimento que busca avançar a agenda conservadora para a educação brasileira.

renunciou ao cargo. “Em 22 de junho do mesmo ano ele foi preso pela Polícia Federal acusado dos crimes de corrupção passiva, prevaricação, advocacia administrativa e tráfico de influência” (GOVERNO BOLSONARO..., 2022). Victor Godoy Veiga substituiu Ribeiro, porém, permaneceu por apenas sete meses como Ministro da Educação.

Nas eleições de 2022, a democracia venceu e Luiz Inácio Lula da Silva voltou a governar o Brasil. Foi uma eleição polarizada, que resultou na eleição de 14 senadores do Partido Liberal (PL) e apenas oito senadores do PT. Em meio a esse contexto, percebemos neste mandato de Lula a dificuldade para a aprovação de projetos pelo Congresso. Camilo Santana, senador eleito pelo PT do Ceará, foi quem se tornou o Ministro da Educação. Aliado ao empresariado, Camilo não decidiu pela revogação do NEM, proposta que segue ainda em diálogo.

Como o capital quer manter a proposta do NEM, em 2023 e 2024, vários atos foram realizados em prol da revogação do NEM. Cássio (2024) descreve que, de um lado, professores, estudantes, movimentos sociais e comunidade em geral se uniram pela revogação do NEM e pela luta em prol do direito à educação, de outro lado estão as fundações e institutos empresariais que criaram a proposta do NEM e defendem-na. É nítido que a proposta não está agradando os professores e muito menos os mais afetados, os estudantes pobres para os quais a educação pública faz mais diferença. Nas palavras do professor Fernando Cássio (2024),

O aprofundamento de desigualdades escolares não é um acidente de percurso da reforma do ensino médio, como o efeito colateral de uma suposta “má implementação”. Ele é o efeito principal, previsto e decorrente da concepção da política educacional, para a qual não há remendo possível (CÁSSIO, 2024).

De acordo com o autor, o projeto de “reforma da reforma”, o PL nº 5.230/2023 (BRASIL, 2023b), foi aprovado no dia 20 de março deste

ano e prevê a ampliação da carga horária da FGB de 1.800 horas para um mínimo de 2.400 horas, permanecendo a carga horária total do NEM 3.000 horas. Esse PL propõe essa alteração somente para os estudantes do EM regular. Observamos que o EM técnico-profissionalizante terá entre 1.800 e 2.100 horas das disciplinas básicas do currículo, e ainda a possibilidade de contratação privada para os cursos profissionalizantes se acresce. Analisando esse contexto, ressaltamos a existência de uma política que intensifica a precarização da educação profissional e tecnológica. O professor Fernando Cássio (2024) explica que

O PL de “reforma da reforma” do ensino médio é reino de eufemismos. O estímulo ao trabalho precoce chama-se “aproveitamento das experiências extraescolares” como carga horária letiva. A admissão de professores sem formação continua atendendo pelo nome pomposo de “notório saber”. A exclusão das aulas de espanhol e a possibilidade da oferta de ensino a distância (agora sob o eufemismo “ensino mediado por tecnologia”) ficam regulamentados como “excepcionalidades” ao bel-prazer das secretarias de educação. Apesar dos pesares, nas palavras de alguns parlamentares petistas durante a votação, foi a “vitória possível” (outro eufemismo) diante das circunstâncias (CÁSSIO, 2024).

Notamos que, apesar da vitória da democracia, o governo Lula se alinha com o empresariado que ancorou Temer na aprovação da reforma do EM, visto que esse é o mesmo grupo que hoje revê a reforma. Mendonça Filho (União – PE) é ex-ministro de Temer e relator do atual substitutivo do NEM. Concordamos com Fernando Cássio quando afirma que “[...] não é de bom tom exigir mais do que a “vitória possível”, mesmo que ela signifique, no caso do ensino médio, uma derrota fragorosa para o direito à educação” (CÁSSIO, 2024). Na votação do PL nº 5.230/2023, somente a bancada do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) rejeitou o texto,

produzindo discursos válidos; a bancada petista, por outro lado, aprovou o PL pela força dos seus acordos internos. O PL nº 5.230/2023, foi enviado ao senado federal, onde a senadora professora Dorinha Seabra (União – TO), apresentou a possibilidade de debates proporcionando um tempo para significativas melhoras. As melhorias incluídas pelo senado federal foram: a perspectiva de ampliação da carga horária da formação geral básica (FGB) para todos os estudantes; a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no ensino médio; maior controle da oferta do ensino à distância no ensino médio; o respeito às prerrogativas curriculares dos institutos federais; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) baseado apenas na Base Nacional Comum Curricular; a obrigatoriedade da oferta do ensino médio noturno nos municípios onde houver demanda; a criação de instâncias de monitoramento tempestivo da implementação da nova reforma.

Porém, no dia 09 de julho deste ano houve a aprovação na câmara dos deputados do texto de Mendonça Filho, que por sua vez, rejeitou as alterações trazidas pelo senado, retrocedendo em relação aos pontos que haviam sido melhorados. Consequentemente a câmara dos deputados aprovou o texto que é semelhante ao que já havia sido aprovado em março, que não traz a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola e com a carga horária da formação geral básica menor para os estudantes do ensino técnico.

Precisamos, neste momento, retomar alguns aspectos. No contexto político em que se insere, verificamos que o texto da Lei nº 5.692/1971 se alinha ao da Lei nº 13.415/2017, ambas reformas educacionais que alteraram a estrutura do EM. Nesse sentido, o EM no Brasil atravessou diversas fases e transformações ao longo de sua história. Desde a sua criação até os dias atuais, passou por reformas, desafios e mudanças estruturais significativas. Assim, é oportuno sintetizarmos as conjunturas históricas evocadas pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 13.415/2017, compreendendo o discurso ideológico e a proposta formativa do capital para as juventudes brasileiras.

Apesar das semelhanças, essas reformas também têm diferenças substanciais, como o contexto político já foi mencionado, as abordagens específicas relacionadas à estrutura curricular e as ênfases dadas a diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Fernandes, Fernandes e Paiva (2022), a Lei nº 5.692/e 1971 “[...] marcou a História da Educação Profissional no Brasil e emerge num momento em que as liberdades democráticas sofriam repressão por parte do Estado autoritário naquele momento histórico em que o país assistiu a instauração de uma ditadura civil-militar” (FERNANDES; FERNANDES; PAIVA, 2022, p. 2).

Destacamos ainda que a Lei nº 5.692/1971 não obteve diálogo e nem sequer a participação da sociedade, sendo aprovada sem espaço para debate e em curto tempo. Essa lei foi implementada no governo Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e “[...] uniu o antigo Ensino Primário ao Ensino Ginásial e retirou a exigência do Exame de Admissão” (FERNANDES; FERNANDES; PAIVA, 2022, p. 2).

Há algumas semelhanças entre a Lei nº 5.692/1971, que representou uma reforma significativa no EM no Brasil, e a Lei nº 13.415/2017, que também empreendeu mudanças estruturais, tais como: a flexibilização curricular; a ênfase na formação técnica e profissional; e a adaptação às demandas do mercado e da sociedade.

As leis propuseram uma maior flexibilidade no currículo do EM. A Lei nº 5.692/1971 introduziu a diversificação do currículo, permitindo a escolha de disciplinas eletivas, enquanto a Lei nº 13.415/2017 propôs a flexibilização curricular por meio da ampliação da carga horária e da possibilidade de ênfase em áreas específicas do conhecimento.

Ambas as reformas deram destaque à formação técnica e profissionalizante no EM. A Lei nº 5.692/1971 introduziu uma divisão entre a formação técnica e a formação clássica, enquanto a Lei nº 13.415/2017 permitiu a inclusão de itinerários formativos que podem focar em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Tanto a Lei nº 5.692/1971 quanto a Lei nº 13.415/2017 buscaram adequar o EM às demandas sociais e econômicas do país. Ambas refletiram a preocupação em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, adaptando o currículo aos moldes do capital e à sua demanda. O objetivo da reforma empreendida pela Lei 5.692/1971

[...] era formar mão de obra para o mercado e diminuir a demanda de vagas nas instituições de Ensino Superior, chamada de excedentes. A concepção de Ensino Profissionalizante apresentava como base a necessidade de organizar o 2º grau de maneira que oferecesse aos concluintes uma habilitação profissional. Desse modo, o foco do jovem passaria a ser o mercado de trabalho, e não mais o acesso ao Ensino Superior (FERNANDES; FERNANDES; PAIVA, 2022, p. 2).

As Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 13.415/2017 refletem os interesses de seus reformadores, uma em contexto de ditadura civil-militar e outra em um contexto de golpe de Estado. Assim, ao formar para o mercado de trabalho, a educação formativa das juventudes passa a ser vista sob a lente de competências e habilidades, ressaltando a Pedagogia das Competências. Essa abordagem é constituída por tarefas que estruturam as atividades com diversas habilidades a serem desenvolvidas por cada sujeito. Contudo, essa perspectiva torna o sujeito incapaz de visualizar tais habilidades separadamente das tarefas realizadas.

Conforme aponta Ramos (2001), a noção de competências representa um conjunto de significados detalhados pelo capitalismo, correlacionando-se aos princípios educativos de empregabilidade, assumindo um papel de estruturação da nova lógica do capital. Nesse viés, palavras como individualização do ensino, autonomia do indivíduo e pedagogia diferenciada passam a ser ressaltadas pela Pedagogia das Competências.

Os conceitos de competências e habilidades, assim como as competências socioemocionais, estão atrelados à proposta da Pedagogia das Competências estabelecida pelo capital, que obrigatoriamente vão sendo introduzidos na vida do estudante, voltando a sua formação para a lógica do mercado. Com o NEM, observamos os avanços das reformas neoliberais, sob a influência do setor privado, buscando a parceria com instituições públicas.

Avançando em nossa discussão, a seguir, direcionamos nosso olhar para o estado de SC, um dos pioneiros na organização e implementação do NEM.

2.3 O processo de organização e implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: as parcerias público-privadas

Um dos estados protagonistas na implementação do NEM foi o de SC, iniciando a construção do seu próprio currículo ainda em 2019, orientado pelas alterações da reforma educacional promovida com a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

O processo de elaboração e organização curricular do NEM em SC teve início em 2018, seguido do lançamento do Caderno de Orientações para Implementação do NEM pela SEC-SC em 2019. Esse documento contextualiza o NEM, apresenta a sua estrutura curricular e matriz de referência, o componente curricular Projeto de Vida, os CCEs, a organização do trabalho pedagógico e uma breve contextualização sobre os IFs.

Como justificativas preliminares, expõe-se no Caderno de Orientações para Implementação do NEM (SANTA CATARINA, 2019) que o EM tem a necessidade de mudança, e apontam os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015, que demonstram que o EM tem os piores indicadores de proficiência. Isso é complementado por dados do Censo Escolar de 2014/2015, que indica as altas taxas de evasão

escolar nessa etapa de ensino. Ainda se comenta sobre o diagnóstico da OCDE, realizado no Estado em 2010, que salienta a necessidade de uma reestruturação curricular.

O estado de SC assumiu o compromisso de implantação do NEM em todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino até 2022. Os técnicos da SED iniciaram, desse modo, os encontros formativos. No dia 24 de maio de 2019, em uma webconferência, apresentou-se o NEM às escolas estaduais, em especial, às escolas-piloto da Rede. Cada escola ficou incumbida de selecionar um coordenador para o NEM, o qual deveria, primordialmente, ser integrante da equipe gestora da escola. No dia 15 de agosto de 2019, houve um encontro de formação na cidade de Chapecó - SC, quando foram abordadas questões sobre a estrutura do NEM, a estrutura física das escolas e a “[...] elaboração da Proposta de Ação para Flexibilização Curricular (PAPFC), elaborada pela SED e da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), a ser elaborada pelas escolas-piloto” (SANTA CATARINA, 2022a, p. 23). Nesse mesmo dia, ainda foram solicitadas às escolas realizar uma escuta diagnóstica da comunidade escolar, com intuito de refletir sobre a construção da parte flexível do currículo. De acordo com o Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio,

O questionário poderia seguir como Pesquisa qualitativa – grupo focal, Roda de conversa, Enquetes ou por amostragem com apoio de universidades e estudantes PROESDE LICEN e PROESDE Desenvolvimento Regional, podendo ainda se buscar possíveis parceiros locais (Sebrae, Sistema S...) e seguido de tabulação de dados por meio de gráficos e descrição (SANTA CATARINA, 2022a, p. 23).

Nos dias 11 e 12 de novembro de 2019, aconteceu o primeiro encontro de formação do NEM, em Florianópolis - SC, ocasião em que se fizeram presentes o então Secretário de Estado da Educação, Natalino

Uggioni, os técnicos da coordenação do EM, a Coordenação e a Gerência de Educação do Ensino Médio e Profissional da Diretoria de Ensino da SED-SC, bem como os Coordenadores Regionais e coordenadores das escolas do NEM e o Gerente de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul, Pedro Augusto Cardoso Evangelista. Na oportunidade, apresentou-se o Caderno de Orientações para a Implementação do NEM, entregue a cada coordenador das escolas-piloto, documento que explicava a organização do NEM e as matrizes com as possibilidades de oferta.

Em 2020, iniciou-se efetivamente a implementação em 120 escolas-piloto (16,71% das escolas da Rede), assim denominadas pela Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018b)¹⁶ do MEC, com amparo do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM). Grande parte dessas escolas já funcionava com EMITI¹⁷, proposta que se apoiava na parceria com instituições privadas, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Natura, e outras escolas, contavam com o ProEMI. As escolas se distribuem em SC conforme o mapa a seguir:

-
16. Conforme o portal do MEC, “[...] o programa, instituído pela Portaria MEC n.649/2018, tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da lei n.13415/2017, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (Portaria MEC nº 331/2018). Para garantir a implantação de escolas-piloto o MEC lançou as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Portaria n.1024/2018, e o repasse de recursos às escolas é realizado conforme estabelecido na Resolução FNDE n.21/2018. A unidade técnica responsável é a Coordenação-Geral de Ensino Médio (COGEM/DPD) da Secretaria de Educação Básica do MEC” (BRASIL, 2020).
 17. O EMITI foi uma proposta de implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral realizada pelo estado de SC em 2017. Nesse sentido, conforme o Programa, as aulas e os projetos partiam de desafios encontrados no mundo real, e o Projeto de Vida era um dos componentes dessa proposta.

Ao observar o contexto delineado, faz-se necessária a fala de Caetano (2021), o qual afirma que, na tentativa de consolidação de sua hegemonia, o capital em sua fase neoliberal insere-se no Estado por meio das parcerias público-privadas:

Através do conceito de público não estatal, essas novas formas se materializam nas políticas educacionais, interferindo nas políticas educacionais, interferindo nas políticas educacionais, também agindo através de instituições chamadas de terceiro setor: institutos, fundações e instituições privadas mercantis; influenciando e direcionando o conteúdo da educação básica. Essa atuação também ocorre por meio das instituições empresariais privadas, que atuam no mercado de soluções educacionais comercializando programas para a formação de professores, gestores, consultorias educacionais, serviços de avaliação, softwares, plataformas digitais, livros didáticos, entre outros (CAETANO, 2021, p. 108).

Analisando o cenário de implementação do NEM-SC iniciado em 2020, para as primeiras turmas das escolas-piloto, a parte flexível do currículo foi delineada mediante 371 sugestões para os CCEs. Partindo dessas proposições, os técnicos do EM da SED-SC agruparam as sugestões conforme a sua relação com as Áreas do Conhecimento, a Ciência e Tecnologia e os Temas Contemporâneos. Nesse sentido, inicialmente, foram ofertadas às escolas-piloto 52 opções de CCEs. Destacados os Temas Contemporâneos, que ofertaram seis CCEs: Educação Financeira, Educação Fiscal, Educação para o Mundo do Trabalho, Projeto de Pesquisa e Intervenção, Estudos Dirigidos e Educação Empreendedora.

A partir do ano de 2020, aconteceu a formação dos professores e gestores para a implementação do NEM em SC, ofertado pela SED em parceria com o Instituto Iungo de Belo Horizonte (MG). Essa formação envolveu professores de diversas áreas para a elaboração

do Portfólio dos educadores, intitulado *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes* (SANTA CATARINA, 2020a). Nesse documento, encontramos o total de 25 disciplinas eletivas, distribuídas nas áreas do conhecimento (detalhadas adiante); especificamente na área do conhecimento dos Componentes Integradores, localizamos a educação empreendedora. Para Chaves e Lima (2022), o Instituto Iungo, que se intitula uma instituição filantrópica do “terceiro setor”, fornece as formações de gestores e professores com intuito de propagar o seu discurso reformista e inovador. Recordamos que a proposta do EMITI oferecida pela SED-SC em 2017 **já contava** com a parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura, ambas instituições privadas.

Com as parcerias público-privadas, a autonomia e o viés pedagógico da instituição escolar se comprometem, pois a educação passa a ser vista como um mercado lucrativo e a escola é tratada como uma empresa, seguindo o ideal pedagógico de formar trabalhadores flexíveis, o que caminha a passos largos rumo à sua privatização. Sabemos que, no contexto das parcerias público-privadas, a escola encontra-se fundamentada em um modelo de empresa educadora. Na visão de Laval (2019),

A adequabilidade às demandas e a fluidez das respostas que se esperam dessa escola, concebida agora como produtora de serviços, conduzem à *liquefação* progressiva da “instituição” como forma social caracterizada pela estabilidade e pela autonomia relativa. Esse viés, está diretamente ligado ao modelo da escola como “empresa educadora”, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível” (LAVAL, 2019, p. 23, grifos do autor).

Podemos destacar a fragmentação do currículo do NEM em SC, composto pelas disciplinas da FGB, divididas pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (integram-se a essa área as disciplinas de Língua Portuguesa E Literatura, Inglês, Artes, Educação Física); Matemática e suas tecnologias (integra-se a essa área somente a disciplina de matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (integram-se a essa área as disciplinas de Física, Química e Biologia); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (integram-se a essa área as disciplinas de História, geografia, Filosofia e Sociologia); e os IFs (parte flexível do currículo). Fazem parte dos IFs o Projeto de Vida, a segunda Língua Estrangeira, os CCEs e as TAs, que podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento ou ainda estarem voltadas à formação técnica e profissional.

De acordo com a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), esses elementos estão integrados em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esses eixos têm a finalidade de ampliar a aprendizagem nas áreas de conhecimento ou uma formação técnica e profissional do jovem, procurando desenvolver as habilidades e as competências para atuar em um mundo de trabalho dinâmico e resolver problemas na vida cotidiana com autonomia (BRASIL, 2018c), como destaca a figura a seguir:

Figura 2 - Eixos estruturantes para os itinerários formativos

EIXO ESTRUTURANTE	OBJETIVOS
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	Supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
PROCESSOS CRIATIVOS	Supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
MEDIÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	Supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
EMPREENDEDORISMO	Supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Fonte: Santa Catarina (2022a, p. 63).

O Projeto de Vida, destacado pela proposta, constitui-se como componente curricular imprescindível, de acordo com o Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (2019), pois garante

ao estudante um espaço de reflexão sobre o seu presente e futuro, proporciona o desenvolvimento do autoconhecimento e de sua identidade, com estímulo à sua autonomia, o que contribui para escolhas assertivas conforme seus interesses e suas necessidades, durante o EM.

O currículo do NEM para as juventudes está atrelado ao Projeto de Vida, destacando-se também o protagonismo juvenil. A tríade é citada no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio como “[...] a espinha dorsal do Novo Ensino Médio, [...] que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018a, p. 6). Contudo, Bernardes e Voigt (2022) ressaltam que a relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o empreendedorismo é **estabelecida** a partir da lógica neoliberal, que visa a formar um sujeito que é **empresário** de si mesmo. Nessa constante, o CBTCM e, em seu Caderno 1, afirma que “[...] criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 65). Nessa perspectiva, o Projeto de Vida parte do estudo de vivências e de experiências dadas em primeiro momento pela escola, passando a integralidade de cada estudante (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 3).

De fato, com um currículo mínimo e fragmentado, como caracterizado por Araujo (2019b), fundamentado no desenvolvimento de competências específicas, é evidenciada uma contrarreforma educacional ofertada aos jovens. Ao mesmo tempo, estreitam-se as suas escolhas, determinando e traçando o seu percurso com os IFs, que são definidos pelo sistema. Essa é uma reforma que favorece o processo de exclusão e instiga o ataque à educação das juventudes da classe trabalhadora, forjando, desse modo, o discurso de protagonismo juvenil. Araujo (2019b) menciona ainda que a contrarreforma curricular do EM propõe uma amarra entre o currículo e o percurso do jovem da classe trabalhadora, limitando o potencial da instituição de ensino a produzir e a oferecer oportunidades a esse jovem, que corresponde a 80% das matrículas no EM brasileiro.

Dessa forma, o NEM em Santa Catarina

[...] está alinhado às políticas internacionais do currículo, ao setor produtivo, à lógica das competências, à meritocracia, à individualidade, ao empreendedorismo, à flexibilidade, ao ajustamento da formação dos jovens ao atual modelo socioeconômico, pautado na exploração e nas desigualdades. Compactua com a lógica empresarial, fornecendo uma formação pragmática, precoce e imediatista, mantendo a perversa dualidade estrutural educacional (DANTAS; PEREIRA, 2022, p. 315).

Os CCE, conforme ressalta o Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (SANTA CATARINA, 2019), aprofundam os conhecimentos em uma ou mais áreas, proporcionando o desenvolvimento de habilidades específicas, estando alinhados aos quatro eixos estruturantes dos itinerários e às suas habilidades e competências. Quanto à periodicidade dos CCEs, é organizada de maneira semestral e deve ser ofertada semanalmente em duas horas-aula sequenciadas, de modo que os estudantes perpassem por diversas vivências (SANTA CATARINA, 2019).

Para a escolha dos CCEs, o Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2022a) informa que é preciso realizar primeiramente uma escuta interna (professores, equipe pedagógica e gestora definem o que a escola tem como possibilidade de oferta), em seguida, passa-se à escuta externa (comunidade, responsáveis e estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental (EF) para os CCEs e estudantes das 1ª e 2ª séries do EM para os CCEs e TAs). Tendo como base as duas primeiras etapas, o próximo passo é a definição dos CCEs e das TAs que serão ofertados naquela escola, com a divulgação dos IFs disponíveis. Assim, mediante

a matrícula do estudante, ele escolherá qual componente gostaria de frequentar, mas apenas entre os que foram ofertados.

Outro aspecto que gostaríamos de mencionar sobre a contrarreforma diz respeito à possibilidade de que os IFs possam ser cursados em instituições privadas de ensino, terceirizando a formação em uma instituição pública de ensino para as instituições privadas, o que intensifica a diferenciação do ensino público. Nas palavras de Reis (2019),

[...] equipara-se o conhecimento teórico-prático mediado pela atuação de profissionais adequadamente formados para o ensino à mera experiência de trabalho ou qualquer experiência do aluno fora do ambiente escolar. Abre-se espaço, além disso, para a validação de cursos privados dos mais variados tipos, com ou sem regulação pelo estado, presenciais ou a distância, ao sabor de regulações dos sistemas de ensino. Cria-se, portanto, diversas modalidades para o aprofundamento do empresariamento da educação (REIS, 2019, p. 129).

O processo de empresariamento da educação ocorre de maneira silenciosa, tida ideologicamente com o argumento de melhoria e de modernização. Com esse discurso, o governo de SC, na pessoa de seu governador Jorginho Melo, firmou uma parceria para o segundo semestre de 2023 com o Senai, instituição da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). De acordo com o governo, o intuito é ampliar o acesso dos estudantes da rede estadual de ensino ao eixo profissionalizante da educação empreendedora. A iniciativa atenderá, a princípio, a 7 mil estudantes, mas com a meta de atingir a 10 mil estudantes por ano. A carga horária do estudante será validada sem custos para o estado, conforme informação do site da SED -SC, mas ressalta que,

[...] o investimento no programa é de mais de R\$ 120 milhões anuais, possibilitando que o eixo profissionalizante do novo ensino médio chegue aos locais do estado que não são atendidos atualmente pela Secretaria, em consonância com a vocação industrial da região onde o estudante está inserido (SANTA CATARINA, 2023).

Além de destinar recursos do ensino público ao ensino privado, sucateando a educação, os jovens com um poder econômico mais favorável têm a possibilidade frequentar instituições privadas de ensino, por meio de parcerias, estudando realmente o que desejam. Os jovens pobres, contudo, ficam à mercê do que as instituições públicas podem ofertar. Nesse sentido, “[...] o papel da educação é reduzido, portanto, a mera formação de insumos para o processo de trabalho, para garantir um suprimento de mão de obra adequadamente formado para a exploração capitalista” (REIS, 2019, p. 129). A dimensão pedagógica da escola é corrompida, de acordo com Freitas (2018):

Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. [...] nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização (FREITAS, 2018, p. 29).

Aos poucos, vislumbramos o direcionamento da formação educacional aos educandos para que atender às necessidades do sistema produtivo. Para tanto, privilegia-se uma aprendizagem de valores associados a esse setor, destacando-se o individualismo, a competição e o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades comportamentais. Com a implementação do NEM em SC, observamos

que as desigualdades já existentes para o estudante da classe trabalhadora se agravam gradativamente. No NEM, o aluno da classe trabalhadora sente-se integrante do mercado e é incentivado a competir, em uma corrida na qual já sai perdendo. O seu sucesso e o seu fracasso são apenas sua responsabilidade, ignorando-se a intervenção e a responsabilidade estatal. Laval (2019) considera que, nessa perspectiva,

O ensino escolar é visto cada vez mais como “formação inicial”, isto é, preparatória para a formação profissional [...]. A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível (LAVAL, 2019, p. 70).

O estudante passa a ter uma formação baseada na lógica da competição, fragmentada e dissociada de seus interesses. Assim, “[...] desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança as juventudes em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a “luta pela sua própria sobrevivência” (FREITAS, 2018, p. 23-24).

A organização curricular do NEM em SC deu-se por meio de seis cadernos que compõem o CBTCEM, com quatro cadernos na versão final e dois lançados em 2022, ainda em versão preliminar, assim estruturados: o Caderno 1 contém as disposições gerais e introdutórias do CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a); o Caderno 2, abrange textos da FGB, dividido por área do conhecimento (SANTA CATARINA, 2021b); o Caderno 3 corresponde à parte flexível do currículo, os IFs referentes ao portfólio das TAs (SANTA CATARINA, 2021c); o Caderno 4 contém o portfólio dos CCEs (esse Caderno tem uma segunda edição, tendo em

vista que a primeiro foi construída entre a parceria da SED-SC e Instituto Iungo) (SANTA CATARINA, 2021d); o Caderno 5 dispõe sobre as TAs da educação profissional e tecnológica (SANTA CATARINA, 2022b); e o Caderno 6 contempla as TAs para a formação docente, do curso normal de nível médio – magistério (SANTA CATARINA, 2022c).

Acompanhando o processo de implementação do NEM nas escolas-piloto, bem como sobre a forma de organização curricular estabelecida pelo estado de SC, a partir de agora, analisamos as matrizes curriculares ofertadas às escolas-piloto, que iniciaram a sua implementação em 2020. É importante saber que a matriz curricular das 2^a e 3^a Séries do NEM só foram expostas ao final do primeiro ano de implementação. Em vista disso, a escola aderiu ao NEM sem poder analisar a grade curricular das séries seguintes, apenas da 1^a série do NEM. Ressaltamos também que houve um momento contrário ao NEM, após a exposição das grades curriculares da 2^a e 3^a séries da nova proposta.

Foram disponibilizadas às escolas três formatos de Matriz de Referência Curricular (A, B e C). A Matriz A corresponde a 31 horas-aulas semanais, com duas formas de execução: Opção 1 - 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias; Opção 2 - 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias. Essa matriz conta com 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas durante todo o EM, conforme a imagem a seguir:

Figura 3 - Matriz A do Novo Ensino Médio

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24		
Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640		
CH Total Itinerário Formativo			6	100	200	16	260	520	16	260	520	1240	
CARGA HORÁRIA SEMANAL/ CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000	

Fonte: Santa Catarina (2021a).

A Matriz B compreende 35 horas-aulas semanais, e o documento sugere que sejam distribuídas em 3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias. Essa matriz conta com 1.120 horas anuais, totalizando 3.360 horas durante todo o EM, como se vê na Figura 4:

Figura 4 - Matriz B do Novo Ensino Médio

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Componente Curricular Eletivo 1	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Componente Curricular Eletivo 2	2	32	64	0	0	-	0	-	-	64	
	Componente Curricular Eletivo 3	2	32	64	0	0	-	0	-	-	64	
	Trilha de Aprofundamento	0	0	-	15	240	480	15	240	480	960	
	CH Total Itinerário Formativo		10	160	320	20	320	640	20	320	640	1600
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			35	560	1.120	35	560	1.120	35	560	1.120	3.360

Fonte: Santa Catarina (2021a).

A Matriz C oferta 50 horas-aulas semanais, um total de 1.408 horas anuais e 4.224 horas durante todo o Ensino Médio. Há duas opções de execução: em 44 aulas semanais, 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias; ou 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diária, como indica a Figura 5:

Figura 5 - Matriz C do Novo Ensino Médio

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida			2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira			2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1			4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2			4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3			4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4			3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento			0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo			19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
	CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224

Fonte: Santa Catarina (2021a).

Expostas as Matrizes de Referência Curricular, é possível analisar, anualmente, que a Matriz A, destinada para as 1^{as} séries do NEM, tem uma carga horária de 800 horas de FGB e 200 horas de IFs. Ao observarmos as 2^a e 3^a séries do NEM, a carga horária destinada à FGB é reduzida de forma abrupta para 480 horas, enquanto eleva-se para os IFs, totalizando 520 horas.

Com relação à Matriz B, para as 1^{as} séries do NEM, verificamos uma carga horária de 800 horas para a FGB e 320 horas para os IFs, da

mesma forma como na Matriz A. Já para as 2ª e 3ª séries do NEM na Matriz B, há uma redução da carga horária da FGB para 480 horas, ao passo que se eleva o tempo para os IFs, no total 640 horas.

Na mesma direção, a Matriz C, para as 1ªs séries do NEM, destina uma carga horária de FGB de 800 horas e 608 horas para os IFs. No caso das 2ª e 3ª séries do NEM, são destinadas 480 horas de FGB e 928 horas de IFs. Salientamos que, mesmo nas matrizes B e C, que ofertam maior carga horária, a FGB se mantém como na matriz A, com elevação apenas da carga horária destinada aos IFs.

Em março de 2020, um novo cenário foi exposto no Brasil e no mundo, entrando em cena no novo Coronavírus, responsável pela pandemia da covid-19. Em vista disso, o Decreto Estadual nº 515, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020b), que declarou emergência em todo território catarinense, o que fez com que as escolas-piloto passassem novamente por uma reorganização, tendo em vista a necessidade de fazer aulas remotas. Para tanto, a implementação do NEM não foi incorporada como pretendia a SED. Assim, os professores e gestores passam por uma intensa formação virtual, denominada “SC em Formação”, visando à aproximação dos docentes com as plataformas digitais, a exemplo do *Google for Education*, plataforma utilizada pelos professores. Iniciou-se, também, nesse período, a formação dividida por área do conhecimento, intitulada “Tecendo Mosaicos de Aprendizagens”. A partir do dia 30 de abril, por meio do Ofício Circular nº 105/2020 (SANTA CATARINA, 2020c), iniciou-se o ciclo de formações on-line para os professores e gestores do NEM e EMITI por meio da SED-SC. No dia 15 de maio de 2020, por meio do Ofício Circular nº 117/2020 (SANTA CATARINA, 2020d), a SED principiou as formações on-line em parceria com o Instituto Iungo, com carga horária de 36 horas, sendo 20 horas destinada ao Projeto de Vida e 16 horas para Integração Curricular.

Considerando o cenário pandêmico, a SED-SC reorganizou a forma de oferta para as primeiras turmas do NEM, permanecendo a grade

curricular da 1ª série do NEM também para a 2ª série, analisando-se que não havia possibilidade de implantar as TAs, as quais são ofertadas a partir da 2ª Série do NEM. Nesse contexto, foi somente em 2022 que as trilhas foram oportunizadas às turmas da 3ª Série do NEM.

As TAs constam no Caderno 3 do CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021c). Nesse documento, encontramos a oferta das seguintes TAs: Trilhas de Aprofundamento na Área de Matemática e suas Tecnologias (4); Trilhas de Aprofundamento da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (4); Trilhas de Aprofundamento da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (4); Trilhas de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias (2); Trilhas de Aprofundamento Integradas entre as Áreas do Conhecimento (11) e Trilhas de Aprofundamento da Educação Técnica e Profissional (1).

Vale aqui mencionar que as escolas-piloto serviram de subsídio para a construção tanto do portfólio do CCEs quanto do portfólio das TAs e do Projeto de Vida, visto que, quando se implementava o NEM, os professores que lecionavam nos CCEs ofertados pela escola construíam as suas ementas, dando sugestões e enviando à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), frequentemente o que estava sendo trabalhado naquele IF. Observamos também que a SED-SC selecionou professores interessados em auxiliar na construção dos cadernos do CBTCEM, criando grupos de trabalhos por áreas do conhecimento.

No dia 13 de agosto de 2020, por meio de um “webinar”, apresentou-se aos professores, aos gestores e aos demais interessados das 120 escolas-piloto do NEM o processo de formação para a elaboração do Roteiro Pedagógico e do Portfólio dos CCEs do NEM. A partir do Portfólio dos CCEs (Caderno 4), têm-se 25 CCEs assim divididos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (4); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (3); Ciência e Tecnologia (3); Linguagens e suas Tecnologias (7); Matemática e suas Tecnologias (4) e Componentes Integradores (4). Os CCEs estão presentes na grade curricular desde a 1ª Série do NEM.

Salientamos que os CCEs se alicerçam em um ou mais dos quatro eixos norteadores. Ao examinarmos o Caderno 4 do CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021d), constatamos que o empreendedorismo se estabelece como uma habilidade específica em vários CCEs. Nesse cenário, pautado em um discurso ideológico, o empreendedorismo assume destaque, pois apresenta-se como elemento central no projeto formativo do NEM para as juventudes, inclusive no NEM-SC, como discutimos a seguir.

2.4 Educação empreendedora no Novo Ensino Médio em Santa Catarina

De acordo com Coan (2013), desde 1990, a educação para o empreendedorismo tem ganhado destaque da Unesco, sobretudo em 1998, quando se acrescentou um quinto pilar à política educacional, o “aprender a empreender”. Coan (2013) expõe que é a partir do Projeto PRELAC¹⁸, em 2004, que esse pilar foi acrescido e conquistou espaço, constituindo-se como um eixo que passa a nortear o campo educacional.

Nesse sentido, trata-se de uma educação pensada pelo capital, conforme salienta Caetano (2021), que, com a estratégia de construir uma sociedade de mercado, fomenta o empreendedorismo. Assim, no âmbito educacional, a educação empreendedora fez emergir algumas competências específicas de cada sujeito, tais “[...] como a adaptação, resiliência, capacidade de assumir riscos, criatividade e inovação” (REIS, 2019, p. 62). Contudo, o capital almeja que os sujeitos incorporem o seu modo de sociabilidade capitalista, torna-o seu. Em outras palavras, espera-se que o sujeito utilize do seu trabalho sob quaisquer condições. Para que isso ocorra, é necessário “[...] formar trabalhadores que, na impossibilidade de encontrar alguém que compre sua força de trabalho,

18. Projeto Regional de Educação para a América Latina (PRELAC). A sua aprovação aconteceu na Primeira Reunião Intergovernamental, realizada na cidade de Havana, Cuba, nos dias 14 e 16 de novembro de 2002.

assumam de forma individual a responsabilidade pela sua sobrevivência, buscando formas alternativas de geração e renda que não passam pela mediação do assalariamento” (REIS, 2019, p. 62). O autor acrescenta:

A ideologia do empreendedorismo, ao contrário desses movimentos contestatórios, direciona os jovens para saídas de cunho individual ou, no máximo, para uma consciência social rebaixada, pela via da caridade. No que tange as relações de trabalho, sua difusão busca conformar a nova geração, dando uma valoração positiva para a perda de direitos e degradação do trabalho, naturalizando formas de superexploração e apontando uma saída conformista de adaptação a ordem. Ironicamente faz isso invocando discursivamente os valores de contestação social e rebeldia associados a juventude (REIS, 2019, p. 63-64).

Os principais objetivos do empreendedor da classe trabalhadora são a liberdade e a autonomia, o que na verdade são ideologias disseminadas pelo capital. Assim, “[...] o empreendedorismo, implementado a partir da lógica da precarização e da informalidade, converge para um trabalhador desprotegido” (OLIVEIRA, 2023, p. 20). A instabilidade e a insegurança provocam muitos fatores negativos na vida do trabalhador, como adoecimentos, casos depressivos etc. A escola, nessa perspectiva, formará sujeitos que compatíveis as demandas do capital. Oliveira (2023) salienta que

A contrarreforma neoliberal da educação traz a prática empreendedora para a educação básica no intuito de, desde cedo, formar indivíduos aptos para a instabilidade e a insegurança do atual contexto do mundo do trabalho. Num cenário em que empregos formais são cada vez mais escassos, apontar uma saída para a sobrevivência, ainda que ela passe pela informalidade e pela precarização, é um caminho

justificável e compatível com a realidade vigente (OLIVEIRA, 2023, p. 21).

Conforme já demonstramos no capítulo anterior, para que a ideologia do empreendedorismo se alastre, o capital recorre aos sistemas de ensino, visto que é por meio da educação que se forma o sujeito que o capital quer. Dessa maneira, os neoliberais (empresariado e reformadores) buscam constantemente controlar os processos formativos que ocorrem nas escolas. De acordo com Freitas (2018), querem levar sua proposta para as escolas e assim “[...] disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica” (FREITAS, 2018, p. 28).

Reafirmamos que a ideologia do empreendedorismo cumpre uma função social, como um meio de produção e de reprodução da vida (FERRAZ, 2021). Nesse sentido, o termo empreendedorismo representa “[...] o objeto em sua aparência, com suas formulações gnosiológicas e seu sincretismo sem espírito, pois representa o papel que sua ideologia burguesa cumpre, e se manifesta objetivamente e subjetivamente” (FERRAZ, 2021, p. 23). Com efeito, a prática empreendedora torna-se um produto condicionando às transformações das forças produtivas, tendo ênfase nos anos de 1970. Além disso,

O atual estágio das forças produtivas pode ser caracterizado, por um lado, como uma ampliação da divisão social do trabalho seja quanto à geopolítica ou ao processo produtivo em geral, cuja prática empreendedora se situa como se fosse um meio independente de produção – indivíduo empreende por seu próprio mérito, não depende do Estado, deve ser superior à concorrência, o mercado deve ser livre para que todos possam competir (FERRAZ, 2021, p. 24).

No Brasil, a pesquisa do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM)¹⁹ realizada em 2022 demonstra que, com a pandemia, apesar de muitos empreendedores fecharem seus negócios, outros surgiram. O GEM (2022) entende o empreendedorismo como toda a tentativa de criar um empreendimento, formal ou não, podendo ser uma atividade autônoma e individual, como a criação de uma empresa ou a expansão de um empreendimento já existente, sendo que a atividade empreendedora ocorre antes da criação do negócio.

Para a pesquisa de 2022, foram entrevistadas 2.000 pessoas de 18 a 64 anos e 52 especialistas em empreendedorismo. O documento apresenta análises das variações das taxas de empreendedorismo entre 2019 e 2022, compreendendo o ciclo pandêmico. É considerado, conforme esse estudo, que, no período em destaque, o empreendedorismo manteve-se relativamente estável no Brasil. Essa estabilidade ocorre por meio da redução dos empreendedores nascentes e aumento dos empreendedores estabelecidos, conforme mostra a imagem:

19. De abrangência mundial, o programa de pesquisa *GEM* é uma avaliação anual para verificar o nível nacional da atividade empreendedora. O GEM busca entender o papel do empreendedorismo para a economia mundial. A pesquisa é realizada no Brasil pelo Sebrae e pela Associação Nacional de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (Anegepe).

Figura 6 - Taxas e estimativas de empreendedores no Brasil 2019 - 2022

Tabela 1.1 Taxas¹ (% população adulta) e estimativas² (número de pessoas) de empreendedorismo segundo o estágio dos empreendimentos - Brasil - 2019:2022

Taxas e estimativas	Ano	Estágios do empreendedorismo				
		Total (TTE)	Inicial (TEA ³)	Nascente	Novo	Estabelecido (EBO)
Taxa	2019	38,7	23,3	8,1	15,8	16,2
	2020	31,6	23,4	10,2	13,4	8,7
	2021	30,4	21,0	10,2	11,1	9,9
	2022	30,3	20,0	7,5	12,6	10,4
Estimativa	2019	53.437.971	32.177.117	11.120.000	21.880.835	22.323.036
	2020	43.986.939	32.646.954	14.200.981	18.730.815	12.061.053
	2021	42.765.008	29.482.295	14.351.515	15.569.870	13.980.790
	2022	42.157.295	27.884.678	10.467.952	17.543.018	14.432.248

Fonte: GEM Brasil 2019, 2020, 2021 e 2022

¹ Percentual da população de 18 a 64 anos. A soma das taxas parciais pode ser diferente da taxa total, uma vez que empreendedores com mais de um empreendimento serão contabilizados mais de uma vez.

² Estimativas calculadas a partir de dados da população brasileira de 18 a 64 anos para o Brasil em 2020: 139,4 milhões, 2021: 140,5 milhões e 2022: 139,2 milhões. Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2010-2060 (ano 2022).

³ O valor da TEA (2019-2022) é ligeiramente diferente da soma das taxas de novos e nascentes porque há que se considerar a dupla contagem para aqueles empreendedores que estão nas duas categorias simultaneamente.

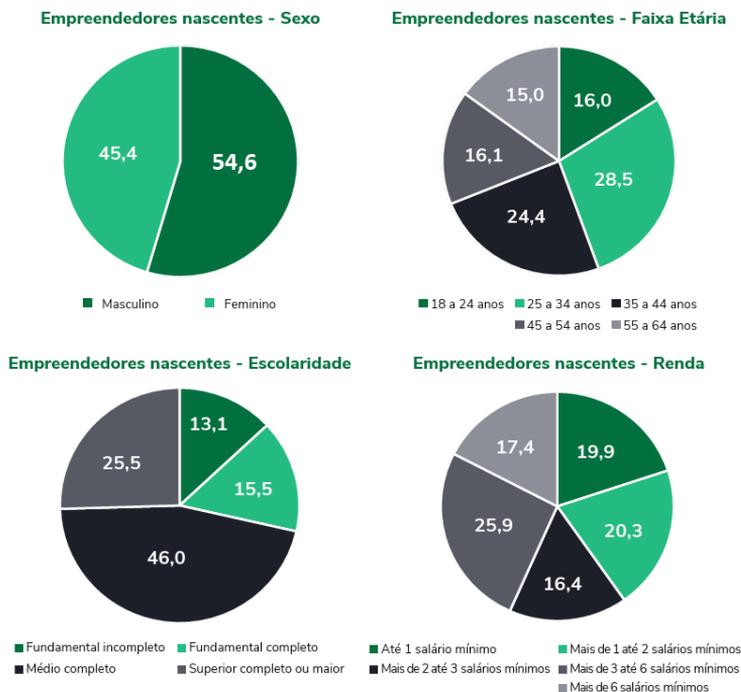
Fonte: GEM (2022, p. 5).

Consideramos que, devido à pandemia, as taxas de empreendedores nascentes tiveram um aumento significativo de 2019 para o ano de 2020, mantendo-se em 2021 e tendo uma redução muito grande em 2022. Muitas pessoas recorreram ao empreendedorismo na pandemia pela necessidade de sobrevivência. Assim, se observarmos que, em 2019 a taxa de empreendedores estabelecidos era de 16,2%, em 2020, houve uma drástica queda para 8,7%, no primeiro ano de pandemia. Em análise a esse contexto, muitas pessoas que viviam do empreendedorismo passaram por um período de grande dificuldade, e ainda, conforme mostram as taxas de 10,4% em 2022, não se estabilizaram.

O empreendedorismo entre os jovens de 18 a 24 anos tem crescido. A pesquisa do GEM (2022) evidencia que houve uma redução das pessoas mais escolarizadas e um aumento significativo de pessoas menos escolarizadas. A taxa de mulheres empreendedoras é menor que a de homens. Também notamos que o empreendedorismo cresce entre os pretos e pardos aproximadamente 18%, e tem uma redução de 17% entre os brancos.

O perfil do empreendedor nascente no Brasil demonstra que 74,5% não têm Ensino Superior, 46% concluíram o EM e muitos não terminaram o Ensino Fundamental. A taxa de empreendedores com renda maior que seis salários-mínimos é menor que 20%. Assim, 40,2% têm uma renda média de até dois salários-mínimos e apenas 25% têm renda de três a seis salários-mínimos. Nesse sentido, “[...] a forte queda da taxa de empreendedores nascentes em 2022 foi, principalmente, influenciada pela queda na taxa de mulheres, entre as pessoas com superior completo e com maior renda” (GEM, 2022, p. 12). O empreendedor brasileiro é identificado, em sua maioria, como homens (54,6%), dos quais mais de 50% têm de 25 a 44 anos.

Figura 7 - Perfil do Empreendedor Nascente no Brasil



Fonte: GEM (2022, p. 13).

Entre as motivações para empreender, a pesquisa do GEM (2022) destaca que “[...] ganhar a vida devido à escassez de empregos [...]” (GEM, 2022, p. 16) é a afirmação que prevalece em mais de 80% dos empreendedores iniciantes. Ferraz (2021) pondera que os principais manuais usados no Brasil vêm da tradução dos estadunidenses de Hisrich, Peters e Shepherd (2014). Nessa obra, os autores expõem três tipos de iniciativas empreendedoras: Estilo de Vida, que equivale aos micros e pequenos negócios (atuam familiares, sem funcionários); as Empresas de Fundação, pequenos e médios negócios (há funcionários e capital variável); e Alto Potencial, *startups* (empresas de crescimento rápido, são caracterizadas principalmente pela inovação). Nesse contexto o GEM

(2022) sublinha que os que empreendem por necessidade são aqueles que afirmam ter iniciado seu negócio por não ter outra opção de trabalho e/ou de renda; esses trabalhadores recebem o nome de “**conta-própria**”²⁰. Já os empreendedores por oportunidade são os que iniciaram seus negócios motivados pela percepção de uma oportunidade, atuando no negócio e geralmente contratando funcionários (formalizados ou não). Tendo em vista a classificação estadunidense, observamos que o tipo “Estilo de Vida” está mais próximo do empreendedorismo por necessidade, já os outros dois tipos se aproximam do empreendedorismo por oportunidade.

Em 2022, aproximadamente 47,3% dos empreendedores empreendem por necessidade, índice que aponta queda da porcentagem, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 8 - Empreendedor por Necessidade



Fonte: GEM (2022).

20. Pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter funcionários, conforme definição do IBGE (BRASIL, 2011).

O principal motivo que leva uma pessoa a empreender no Brasil é a escassez de empregos formais. Com relação a isso, houve um crescimento da regularização da atividade empreendedora a partir do ano de 2020, conforme visualizamos a seguir:

Figura 9 - Percentual de Empreendedores que obtiveram CNPJ – Brasil

Estágio	Percentual de empreendedores (%)					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Iniciais	10,3	19,5	21,8	40,5	36,5	38,9
Nascentes	1,0	20,9	17,8	32,0	30,6	34,8
Novos	13,4	19,3	24,5	46,9	42,0	41,3
Estabelecidos	22,2	26,0	31,1	55,0	52,2	43,3

Fonte: GEM (2022, p. 19).

Mesmo com o aumento na regularização do trabalho empreendedor, o Relatório do GEM (2022) aponta que apenas 10% dos negócios brasileiros têm mais de três anos e meio de existência. Ademais, em 2022, registrou-se a menor taxa de empreendedorismo da década, dado que se refere aos empreendedores nascentes. O percentual total da população empreendedora em 2022 foi de 30,3%.

Apontamos que, observando as condições materiais dos que detêm as possibilidades concretas para empreender, tanto para a classe capitalista quanto para a trabalhadora, ao inserirmos na análise o espírito empreendedor schumpeteriano, constatamos que esse atua a favor da classe capitalista e contra a classe trabalhadora (FERRAZ, 2021), algo que podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 - As diferentes circunstâncias do espírito empreendedor nas classes

	CLASSE CAPITALISTA	CLASSE TRABALHADORA
Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Lucro 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir a própria subsistência física e espiritual.

Ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do trabalho alheio. • Propriedade dos meios de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de trabalho individual e/ou familiar. • Pode ou não possuir os instrumentos de trabalho.
Pressuposto	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de produção e/ou capital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade formal para trabalhar. • Não possuir os meios de produção suficiente para acumulação.
Fonte dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Expropriação do mais-trabalho direto ou intermediado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provém da sua própria força de trabalho e do lucro sobre as mercadorias.
Forma de renda	<ul style="list-style-type: none"> • Mais-valor. • Lucros na forma de juros, aluguéis etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Renda da venda da força de trabalho.
Implicações do espírito empreendedor	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulação e concentração das riquezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as qualidades objetivas e subjetivas desejáveis para o capital.

Fonte: Ferraz (2021, p. 79).

Dessa forma, Ferraz (2021) sustenta “[...] que o espírito empreendedor atua como um obstáculo à formação da consciência da classe trabalhadora” (FERRAZ, 2021, p. 79). Assim, compreendemos que o empreendedorismo age no sentido de substituir o papel que é agregado ao Estado, inserindo a responsabilidade do crescimento econômico aos indivíduos. Com isso, visualizamos que as conquistas obtidas pela classe trabalhadora ao longo dos anos estão sendo cada vez mais reprimidas politicamente, a exemplo das contrarreformas, das privatizações e de outras ações, o que incentiva os sujeitos da classe trabalhadora a buscarem

os meios que garantam a reprodução do seu trabalho, de forma individual (FERRAZ, 2021). A pesquisadora acrescenta:

[...] o “espírito empreendedor” não é novo, mas foi desenvolvido no momento oportuno, conforme se altera o processo de valorização do valor. Ele atende bem às necessidades do capital, pois possibilita a acumulação e concentração de riquezas ao explorar diretamente ou de forma mediana a força de trabalho envolvida na prática empreendedora, digase de passagem, um contingente crescente. Porém para a classe trabalhadora há uma contradição, pois, por um lado, é necessário apresentar o comportamento desejado pelo capital – ter o tal espírito empreendedor – para conseguir reproduzir a própria existência, por outro lado, a adesão acrítica de tal prática é um aprofundador da condição de submissão e exploração imanente do modo de produção capitalista (FERRAZ, 2021, p. p. 92).

O comportamento empreendedor, como delinea Ferraz (2021), é explicado por meio de um conjunto de competências e de habilidades que são necessárias, sendo que qualquer pessoa poderia desenvolvê-las. Dessa forma, constatamos que algumas dessas competências e habilidades estão em acordo com as da contrarreforma do EM de 2017, por exemplo, o trabalho em equipe, a capacidade de comunicação e a adaptabilidade a mudanças. Isso tudo está atrelado à mídia, que tem um papel fundamental na disseminação desse “comportamento desejável”, que compartilha apenas os aspectos positivos da atitude empreendedora, deixando por “baixo do pano” a exploração e a desumanização do ser social.

Nesse contexto, a falácia “você pode ser um empresário de sucesso” é utilizada em prol da educação empreendedora, assim como histórias de empreendedores de sucesso são contadas e disseminadas na sociedade em geral, deixando de lado a exposição dos empreendedores precarizados, que são os trabalhadores que atuam por conta-própria para a produção da própria

existência. O estímulo ao empreendedorismo, desse modo, “[...] não apenas precariza as condições de trabalho e vida desses indivíduos, mas também cumpre um papel na conformação da classe trabalhadora para que passe a entender que a culpa pelo desemprego é sua” (FERRAZ, 2021, p. 147).

Dado o contexto em que se insere a prática empreendedora no Brasil, na contrarreforma do EM de 2017, o empreendedorismo é um dos quatro eixos estruturantes dos IFs, conforme já mencionado, estando integrados de acordo com a Portaria nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018c). Nesse contexto, o empreendedorismo emerge no âmbito do NEM como forma de combate aos problemas estruturais vivenciados por essa etapa da Educação Básica. Esse “[...] discurso sobre o empreendedorismo, embebido de valores liberais, prima por ocultar as causas dos problemas sociais, apresentando-os, inclusive, como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual” (COAN, 2013, p. 13).

Portanto, a educação torna-se mercadoria e é disputada pelo empresariado, que quer o seu controle. Observamos isso com as reformas do currículo educacional, em que se prioriza a lógica do mercado, precarizando o ensino, além de limitar os conhecimentos da FGB estabelecido no currículo do NEM, já que se requerer o desenvolvimento de competências e habilidades específicas²¹. Todos os elementos considerados até o momento convergem para observação de que o empresariado controla a educação e ele **não quer** que as juventudes tenham um pensamento crítico, mas, pelo contrário, apenas conhecimentos que atendam prioritariamente à lógica de mercado. Nessa direção, “[...] o discurso corrente é o de que se tornou necessário ao trabalhador estar

21. Com relação às competências socioemocionais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017b), o documento indica que as competências socioemocionais se referem ao estudo das emoções e estão presentes em todas as 10 competências estabelecidas pelo documento. Competência, nesse documento, corresponde à “[...] 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, 2017b, p. 10).

provido de novas competências e habilidades para que consiga adquirir conhecimentos que gerem valor” (COAN, 2013, p. 3).

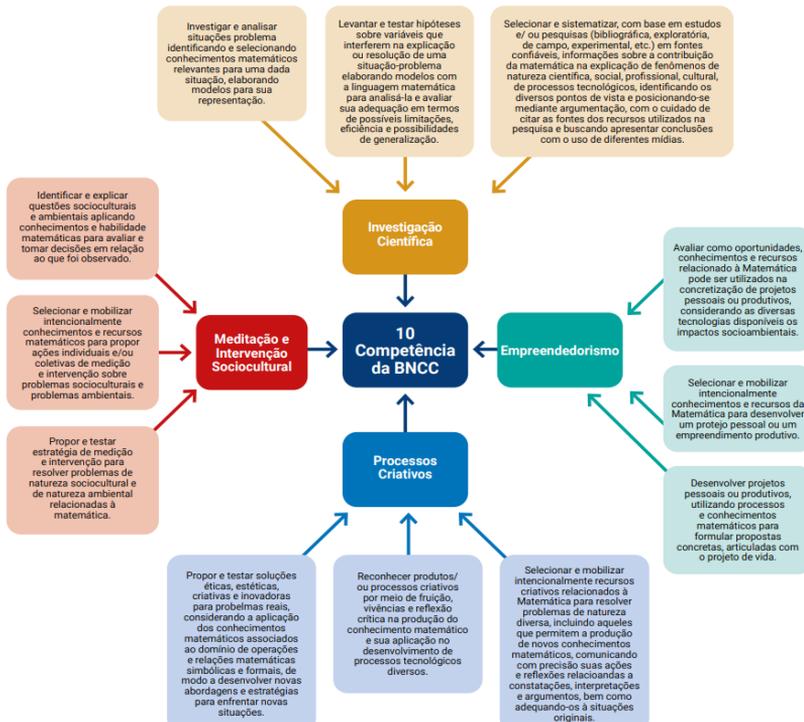
O conceito do empreendedorismo utilizado pela BNCC associa-se à inovação e à modernização. Conforme argumenta Oliveira (2023), “[...] o empreendedorismo é, assim, apresentado como uma solução viável e exequível para uma série de problemas que compõem o momento de crise” (OLIVEIRA, 2023, p. 13). No NEM, o eixo estruturante do empreendedorismo é entendido com a finalidade de ampliar a aprendizagem nas áreas de conhecimento ou uma formação técnica e profissional do jovem, procurando desenvolver as habilidades e competências para atuar em um mundo de trabalho dinâmico e resolver problemas na vida cotidiana com autonomia. Oliveira (2023) menciona que a lógica empreendedora busca, por meio da educação, naturalizar essa prática, formando sujeitos preparados e conformados, que veem no empreender seu meio de sobrevivência, tendo em vista a falta de empregos formais. Em paralelo a isso, de acordo com Reis (2019),

Opera-se um ataque às formas tradicionais de ensino, tidas como velhas e ultrapassadas, voltadas para o tédio do emprego assalariado. A pedagogia empreendedora, ao contrário, é moderna, associada a inovação, ao dinamismo do mercado, a criatividade (REIS, 2019, p. 63-64).

Ao analisarmos os seis Cadernos do CBTCEM, constatamos que, no Caderno 1 (SANTA CATARINA, 2021a), a palavra empreendedorismo aparece 20 vezes, compreendendo informações mais específicas sobre o eixo empreendedorismo. No Caderno 2 (SANTA CATARINA, 2021B), a palavra é mencionada apenas duas vezes, e o verbo empreender uma única vez. Já no Caderno 3 (SANTA CATARINA, 2021c), o termo empreendedorismo surge 154 vezes,

relacionado principalmente às habilidades específicas de cada área do conhecimento, inclusive associado às 10 competências gerais estabelecidas pela BNCC, conforme observamos na Figura 10:

Figura 10 - Habilidades dos Itinerários Formativos associados as 10 competências gerais da BNCC



Fonte: Santa Catarina (2021c).

No Caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021d), o empreendedorismo é mencionado 113 vezes, tendo em vista que esse caderno compreende os CCEs e a maioria das menções diz respeito às habilidades específicas de cada CCE. No Caderno 5 (SANTA CATARINA, 2022b), ainda na versão preliminar, que orienta sobre as TAs da Educação Profissional e

Tecnológica, a palavra empreendedorismo e suas derivações (empreender e empreendimento) surgem 489 vezes. No Caderno 6 (SANTA CATARINA, 2022c), também na versão preliminar, os termos empreendedorismo, empreender e empreendimento são encontrados 131 vezes.

Vamos nos deter, nesse momento, no Caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021d), que destaca a temática desta pesquisa. Como já pontuamos, os CCEs do NEM/SC são divididos em seis áreas do conhecimento. O eixo empreendedorismo aparece no CCE Estudos e Projetos Culturais e explicita a habilidade específica de “[...] desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 81).

Nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o eixo empreendedorismo mostra-se no CCE Conhecimento Científico em Ciências da Natureza, exposto como habilidade específica de “[...] avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza e suas Tecnologias podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 98). No CCE Experimentação e Outras Práticas Investigativas, o eixo empreendedorismo intenciona, em suas habilidades específicas, utilizar as Ciências da Natureza em prol do desenvolvimento de um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, articulado ao seu Projeto de Vida. No CCE Sociedade, Saúde e Meio Ambiente, o eixo empreendedorismo ressalta as estratégias de planejamento, de metas e de caminhos que propiciem a mobilização de recursos para a realização de seus projetos pessoais, primando por habilidades como o foco, a persistência e a efetividade (SANTA CATARINA, 2021d).

Na área da Ciência e Tecnologia, o eixo empreendedorismo emerge no CCE Pensamento Computacional, e novamente faz menção às

habilidades de foco, de persistência e de efetividade, enfatizando que o estudante reflita constantemente “[...] sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 160).

Na **área de Linguagens e suas Tecnologias, o CCE de Práticas Corporais**, com relação ao eixo empreendedorismo, ressalta mais uma vez o planejamento e a organização de metas para se contemplar projetos individuais. Na área de Matemática e suas Tecnologias, o CCE de Educação Financeira destaca, no eixo empreendedorismo, o reconhecimento das qualidades e de fragilidades, com intuito de superá-las para o alcance dos objetivos individuais. Além disso, o agir com proatividade é realçado, bem como a reflexão constante do seu próprio desenvolvimento com intuito de identificar oportunidades. No CCE de Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático, o eixo empreendedorismo reforça o desenvolvimento da proatividade na superação de situações adversas (SANTA CATARINA, 2021d).

Na área dos Componentes Integradores, no CCE Estudos Dirigidos, o eixo empreendedorismo emerge para realçar a capacidade de o aluno reconhecer as suas qualidades e fragilidades, para assim fazer uso delas. O agir de forma proativa e empreendedora evidencia também as situações que podem ocorrer, tais como o estresse, a frustração, o fracasso e a adversidade. No CCE Educação Empreendedora, as habilidades amparam-se na posição de encorajamento, de autoconhecer-se para explorar as suas capacidades e fazer boas escolhas, de persistir (SANTA CATARINA, 2021d). Tendo em vista que esse CCE é a temática desta pesquisa, o exploraremos na subseção a seguir.

2.4.1 O componente curricular eletivo educação empreendedora no Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Esta pesquisa buscou aprofundar-se na temática da educação empreendedora evidenciada no NEM-SC; esse tema é evocado em um dos 25 CCEs:

O Componente Curricular Eletivo de Educação Empreendedora propõe a realização de ações que apoiem os(as) estudantes a desenvolver competências e conhecimentos empreendedores; a identificar possibilidades de atuação empreendedora, tendo em vista o bem comum do território; e a construir planos de negócio na perspectiva do empreendedorismo empresarial (SANTA CATARINA, 2020a, p. 253).

Vale ressaltar que esse CCE é encontrado no Caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021d), e uma versão do Portfólio já havia sido distribuída às escolas em 2020. Nesse sentido, o CCE Educação Empreendedora justifica-se, conforme o documento, por propiciar a interlocução de conhecimentos do empreendedorismo às vivências dos jovens. De acordo com o Caderno 4, esse CCE promove o autoconhecimento e o entendimento do outro, dos problemas da sociedade em que vive, no intuito de articular soluções pelo bem da comunidade. Ademais, esse CCE impacta a formação dos jovens, promovendo o desenvolvimento da criticidade, da criatividade, da autonomia, do senso de responsabilidade, da liderança, da persistência, do protagonismo e do trabalho em equipe. O documento ainda destaca que é preciso preparar os jovens para uma leitura da realidade, visando ao enfrentamento de desafios sociais, econômicos, ambientais e/ou tecnológicos, tomando decisões éticas. O componente pauta-se no desenvolvimento de “[...] atitudes empreendedoras, fundamentos de economia e modelagem de negócio, vem preencher uma

lacuna na formação dos (as) jovens e atender à demanda de uma escola atualizada e atuante no tocante à escuta dos discentes e das necessidades da sociedade” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 181).

O CCE Educação Empreendedora incentiva os estudantes a demonstrarem atitudes empreendedoras em seu cotidiano, desenvolvendo a criatividade, a busca pela realização de interesses individuais e coletivos por meio das práticas aprendidas no ambiente escolar, para que possam servir em suas relações e ao seu futuro profissional. Dessa forma, os estudantes ainda devem estabelecer metas e objetivos, com interesses direcionados ao meio e ao mercado empreendedor. A postura de liderança também tem destaque, promovendo ações que contribuam para a resolução de problemas em benefício de todos (SANTA CATARINA, 2021d).

Sobre o comprometimento dos professores para com o componente, espera-se que: desperte o interesse do aluno pelo desenvolvimento de estratégias que o estimulem ao empreendedorismo, ressaltando as suas potencialidades; tenha habilidade para repassar informações sobre o universo empreendedor, trazendo os fatos históricos e atualidades sobre o empreender; conheça as ferramentas que possibilitem as atividades empreendedoras, bem como entenda o componente e os recursos utilizados, como materiais didáticos, ferramentas administrativas, empresariais e tecnologias digitais (SANTA CATARINA, 2021d).

Nesse sentido, esse CCE compreende três competências gerais da Educação:

1. Conhecimento. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]

6. Trabalho e Projeto de Vida. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que

lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...]

10. Responsabilidade e Cidadania. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (SANTA CATARINA, 2021d, p. 182).

Esse CCE é dividido em três unidades temáticas: “Introdução ao empreendedorismo”; “Empreendedorismo: Social e Sustentável”; e “Empreendedorismo Empresarial”. Algo que nos chama a atenção, diz respeito a alguns objetivos de aprendizagem desse CCE: desenvolver competências socioemocionais como, autonomia nos estudos, proatividade, autoconfiança e senso de responsabilidade; e ser protagonista no mundo e para o trabalho, por meio de ações empreendedoras. Ao observá-los, verificamos que a educação empreendedora emerge como resposta aos problemas de empregabilidade social, sendo uma solução, por meio do discurso de preparar o jovem com habilidades socioemocionais que serão exigidas dele quando inserido no mercado de trabalho. Essa narrativa se justifica devido às constantes transformações tecnológicas, e o jovem deve ser capaz de criar, de inovar, de se adaptar às mudanças, de planejar, de solucionar problemas, além de outras habilidades contextualizadas para enfrentar os desafios do século XXI. De acordo com Freitas (2018),

Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. [...] O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Ainda como sugestões do percurso formativo nesse componente, no que se refere à Introdução ao Empreendedorismo, primeiramente, é analisado o contexto em que o jovem está inserido, tendo em vista seus interesses. Nesse sentido, realiza-se um mapeamento das expectativas no componente. Nessa fase inicial, o empreendedorismo é conceituado e permite ao jovem o estabelecimento de metas pessoais. Ao professor, cabe desempenhar a função mediadora, entre as expectativas dos jovens e a realidade vivida e suas possibilidades de mudança (SANTA CATARINA, 2021d).

A segunda unidade temática compreende o Empreendedorismo: Social e Sustentável, percurso formativo que se direciona, inicialmente, para a compreensão de aspectos sociais, econômicos e culturais do meio em que o aluno vive. Nesse processo, o jovem deve identificar formas de participação na comunidade, por meio de práticas empreendedoras que visem a enfrentar os problemas vivenciados.

Na terceira e última unidade temática, o Empreendedorismo: Foco Empresarial, oferece-se ao jovem o conhecimento do empreendedorismo nas práticas do mercado de trabalho, destacando tópicos como o intraempreendedorismo (permanência no mercado de trabalho), o empreendedorismo social (participação na sociedade) e o empreendedorismo empresarial (fatores econômicos). O conhecimento dos empreendedores locais de sucesso faz parte dessa última temática, e, como atividade final desse CCE, os estudantes devem construir seus próprios planos de negócios.

Avaliamos que a formação das juventudes pautada no empreendedorismo reflete ainda mais a diferenciação educacional já existente, “[...] marcado por uma perspectiva reducionista de ensino, reservou aos estudantes da classe trabalhadora, o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais, caracterizando uma formação que atende aos interesses da burguesia” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 3). Observamos essas implicações principalmente para os jovens da classe trabalhadora. De acordo com Araujo (2019b),

[...] é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação. Servem os itinerários formativos diferenciados para desqualificar e minimizar ainda mais a escola de Ensino Médio frequentada pelos pobres (ARAUJO, 2019b, p. 55).

Frigotto (2008) pondera que a realidade social brasileira é de que os jovens, em sua maioria, **não concluem o EM** e, muitas vezes, o fazem de maneira precária, em cursos supletivos ou em horário noturno. Com a contrarreforma do EM, com o esvaziamento na formação pedagógica e com o alargamento de uma educação voltada à lógica capitalista, a perspectiva é de formar um jovem trabalhador flexível. Na concepção de Costa e Caetano (2021), “[...] a educação passa a ter nova centralidade voltada ao empreendedorismo, especialmente para os jovens, em detrimento de políticas públicas de emprego e renda” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 6). Assim, podemos afirmar que são organizadas novas formas de alienar o trabalhador para a sua inserção nesse modelo produtivo.

Nesse contexto, os jovens são “[...] motivados a inovar e a criar novas e rápidas respostas para as dificuldades da realidade, os estudantes desenvolvem posturas almejadas pelo mercado” (ESTORMOVSKI, 2021, p. 6). Apoiamo-nos na tese de que o empreendedorismo emerge como solução do capital para as problemáticas existentes e se dissemina no âmbito educacional. Concordamos com Reis (2019), o qual argumenta que “[...] o empreendedorismo tem ganhado proeminência nos meios de comunicação e nos discursos sobre a educação como uma solução para os problemas do capitalismo contemporâneo, a exemplo das crises econômicas, do desemprego crônico e da informalidade” (REIS, 2019, p.

15). Além disso, o receituário do empreendedorismo focaliza o mérito e o esforço dos sujeitos para o sucesso no trabalho e na vida, sob o argumento de que a igualdade de oportunidades é dada de forma igualitária a todos os indivíduos na escola; a diferença está na dedicação de cada um.

O CCE Educação Empreendedora tem sido ofertado na EEB João Roberto Moreira, localizada na cidade de São Domingos, região Oeste de Santa Catarina, desde 2022. Diante desse cenário, o terceiro capítulo dessa dissertação constituiu-se em espaço de escuta de docentes e estudantes do CCE Educação Empreendedora, a fim de analisarmos as implicações desse componente para a formação dos jovens nessa unidade escolar.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA

Neste capítulo, analisamos as implicações do CCE Educação Empreendedora no processo formativo dos jovens do NEM da EEB João Roberto Moreira, localizada no município de São Domingos – SC. Também é nosso intuito caracterizar como ocorreu a implementação do CCE Educação Empreendedora nessa unidade de ensino, bem como avaliar a compreensão dos professores e dos jovens com relação às implicações da educação empreendedora **em** sua formação. Para tanto, entrevistamos a professora em que leciona o CCE Educação Empreendedora e **28** estudantes que cursaram esse componente, criando um espaço de escuta para esses sujeitos.

Apresentamos inicialmente os aspectos históricos da escola pesquisada, bem como do município de São Domingos/SC. Observamos durante a análise a influência do empresariado para a construção de políticas educacionais e a inserção do empreendedorismo como a proposta do capital para a formação das juventudes da classe trabalhadora. Analisamos a partir das entrevistas que, a implementação do NEM nesta unidade escolar, assim como muitos pesquisadores trazem de outras redes de ensino, ocorre sem diálogo com os profissionais da educação e com as juventudes envolvidas. Reafirmando o que Frigotto (2021) nos diz sobre o NEM, o qual oferece um “pastel de vento” a formação das juventudes. Pois aparentemente se apresenta como algo cheio de novidades, mas que, na realidade, direciona a formação das juventudes da classe trabalhadora ao esvaziamento curricular, precarizando e diferenciando ainda mais sua formação.

Como apontamentos finais, partindo das falas da professora e das juventudes entrevistadas, afirmamos que a contrarreforma do EM vai na contramão dos interesses das juventudes, e ainda faz a contenção do

acesso ao ensino superior. Vemos que na base desse discurso do “novo” EM emergem interesses antigos de favorecimento em prol do capital privado. Diante desse cenário, o desafio que se coloca é o de continuarmos na busca por estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola e a formação das juventudes.

Utilizamos neste capítulo autores que contribuíram com as falas dos entrevistados, como: Silva e Engelke (2024); Gawryszewski et al (2023); Ferraz (2021); Ramos e Frigotto (2023) e Frigotto (2021); Barbosa e Paranhos (2023), entre outros.

3.1 O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira: processo de implementação e organização

Primeiramente, destacamos os aspectos históricos da EEB João Roberto Moreira. É relevante saber que o município de São Domingos está localizado na região Oeste de SC, pertencendo à microrregião da Associação do Municípios do Alto Irani (AMAI). Faz divisa territorial ao Norte com Mariópolis - PR e Galvão - SC, ao Sul com Ipuacu - SC e Entre Rios - SC, ao Leste com Abelardo Luz - SC e Clevelândia (PR) e a Oeste com Coronel Martins - SC e Santiago do Sul - SC. Conforme os dados obtidos no site da prefeitura municipal, São Domingos tornou-se município em dezembro de 1962, por meio da Lei Estadual nº 804. Em 1963, o território de São Domingos foi desmembrado do município de Xaxim. Destacamos, na imagem a seguir, a localização do município de São Domingos – SC.

Figura 11 - Localização do município de São Domingos no estado de Santa Catarina



Fonte: São Domingos... (2023a).

Em meados de XIX, os indígenas Guaranis e Kaigangs habitavam a região Oeste do estado, inclusive o município de São Domingos. Os senhores Diogo Ribeiro e Balduino Scheffer, vindos do Rio Grande do Sul em 1906, se instalaram como primeiros moradores de São Domingos. Outras famílias vieram para essa localidade. Em 1937, foi criado o distrito Diogo Ribeiro, no município de Chapecó - SC. No ano de 1942, esse distrito passou a se chamar de São Domingos, pois era localizado na fazenda São Domingos, de propriedade de Domingos Baldissera e Germano Griss, de onde se originou o nome da cidade. De acordo com a estimativa do IBGE de 2022, São Domingos tem uma população de 9.226 habitantes (BRASIL, 2022).

Situada no município descrito, encontra-se a EEB João Roberto Moreira, lócus desta pesquisa. A origem dessa instituição remonta ao

Grupo Escolar de São Domingos, criado pelo Decreto nº 1.475, de 26 de maio de 1962, tendo como patrono o senhor Kirana Lacerda. Em 20 de agosto de 1962, por meio do Decreto nº 1.870, passou a se denominar “Professor João Roberto Moreira”. Em 1971, a partir do Decreto nº 10.297, recebeu o nome de Escola Básica Professor João Roberto Moreira.

Atualmente, a EEB João Roberto Moreira está localizada na Rua Brasil nº 680, no centro de São Domingos – SC. A escola é mantida pelo estado, funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e mantém os Anos Iniciais, os Anos Finais e o Ensino Médio. Conforme os dados retirados de seu Projeto Político-Pedagógico – PPP – (2023), os estudantes que frequentam a escola têm níveis socioeconômicos diversificados e residem tanto na zona urbana quanto na zona rural.

No PPP, são mencionados problemas como evasão escolar, adversidades no processo de ensino e de aprendizagem, reprovações e outros. No início de 2023, foram matriculados 728 estudantes, sendo que o número de estudantes aprovados no término de 2022 foi de 591, reprovados 90 (41 por infrequência e 20 por desistência ou evasão). Há 184 estudantes matriculados no NEM diurno e 37 no noturno. Quanto à evasão, a escola avalia ser um nível intermediário, observando nesses estudantes pouca perspectiva de futuro e o estudo por obrigação, o que faz com que iniciem o ano letivo, mas não o finalizam. É importante salientarmos que a evasão no EM é um grande problema enfrentado em todo o país.

Com relação à infraestrutura da EEB João Roberto Moreira, há: uma biblioteca, um refeitório, uma sala de projeção multimídia (cinema), uma sala de informática, uma sala de experimentos (para as disciplinas de Ciência/ Biologia/ Química/ Física/ Matemática), uma sala de secretaria, uma sala de Coordenação Pedagógica, uma sala da Direção, uma sala de Assessores, 17 salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma cozinha (empresa terceirizada), dois depósitos para materiais de limpeza e merenda, uma

sala de almoxarifado, uma sala do Projeto de Vida, uma sala de Projeto Maker, uma sala para as TAs, conjunto sanitário masculino e feminino, além de um espaço verde e uma quadra coberta para a prática esportiva.

O quadro de funcionários é composto por aproximadamente 66 pessoas: uma diretora, dois assessores, duas assistentes educacionais que contemplam a parte administrativa da escola; três assistentes técnico pedagógico e quatro orientadores educacionais, que compõem a parte pedagógica da escola; 22 professores efetivos e aproximadamente 32 professores contratados em caráter temporário, apresentando uma grande rotatividade no quadro de docentes da unidade escolar.

Destacamos até aqui os aspectos históricos, físicos e pedagógicos da EEB João Roberto Moreira. Compreendendo esse contexto, continuamos com nossas reflexões por meio das entrevistas, a fim de analisar as implicações do CCE Educação Empreendedora para a formação das juventudes nessa escola-piloto do Oeste catarinense.

Essa unidade escolar, como já mencionado, implementou o NEM no ano de 2020, oferecendo às suas turmas a Matriz A, que conta com 31 aulas, optando pela seguinte organização de horário: um dia integral, com o horário matutino das 7h30 às 12h15 h e o período vespertino das 13h15 às 17h15 h, e os demais dias somente no horário matutino, das 7h30 às 11h30 h.

Nesse sentido, salientamos que, foram entrevistados 28 estudantes do NEM diurno. As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora na própria escola, entre os meses de outubro e dezembro de 2023, com horário e data pré-agendados. Gravamos as entrevistas utilizando um gravador no aparelho celular. Cada entrevista teve duração aproximada de 20 a 30 minutos. Dando sequência, realizamos as transcrições das entrevistas, optando por preservar os relatos originais, dando autenticidade às suas falas sociais.

O roteiro para a entrevista semiestruturada foi organizado em três momentos. Em um primeiro momento, as perguntas contemplaram

a caracterização dos sujeitos entrevistados: para a professora, questões como a formação, o tempo de atuação no magistério catarinense e no NEM, além do vínculo empregatício (efetivo ou contratado); para os estudantes, a série do EM em que estão cursando, a renda familiar, quantos moradores por residência, atividades que desenvolvem ou participam além dos estudos, se trabalham, se fazem curso pré-vestibular e outras questões. Em um segundo momento, analisamos a percepção dos entrevistados estudantes/professoras quanto ao NEM, à sua proposta, às dificuldades encontradas no processo da implementação do NEM, bem como se esse formato de ensino será relevante para a formação das juventudes. Em um terceiro momento, ouvimos os estudantes e as professoras, buscando analisar as implicações do CCE Educação Empreendedora no processo formativo das juventudes.

Optamos pela categorização dos dados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), levando em conta alguns aspectos, tais como a voz da professora e dos estudantes com relação à compreensão do NEM, à organização e implementação na escola e às percepções sobre as implicações do CCE Educação Empreendedora para a formação das juventudes.

3.2 O CCE educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira: concepções e práticas pedagógicas

“O aluno está saindo como se fosse uma carroça vazia, batendo bastante e sabendo muito pouco”
(AMANDA, 2023).

Imersa na realidade social, a educação pública incorpora sempre novos aspectos, os quais devemos compreender, tais como a influência do empresariado na construção das políticas públicas educacionais e a inserção do empreendedorismo como aposta do capital para reproduzir

uma ideologia neoliberal “com novas roupagens”. Nesse sentido, analisamos que a educação pública se insere em um contexto neoliberal e neoconservador (SILVA; ENGELKE, 2024). Dessa forma, o relato que inaugura esta seção foi extraído da entrevista da professora que lecionou no CCE Educação Empreendedora em sua implementação na EEB João Roberto Moreira. Visualizamos que, por meio da contrarreforma do EM no estado de SC, a inserção do empreendedorismo no currículo escolar reflete qual é a proposta do governo para a formação das juventudes.

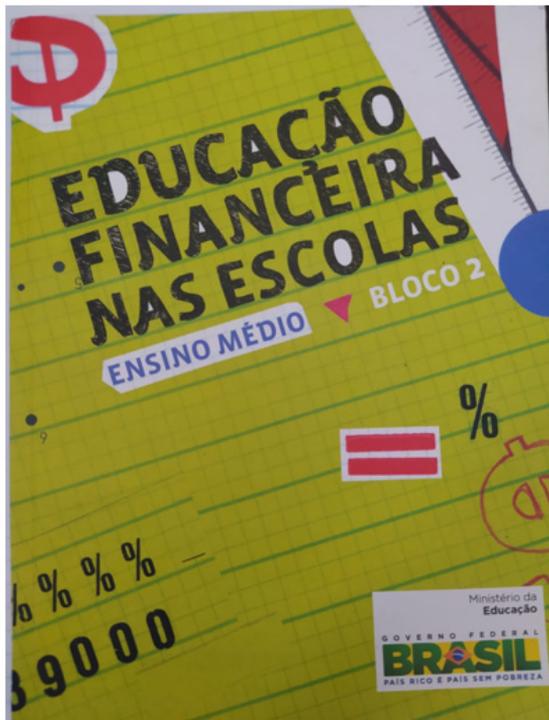
O CCE Educação Empreendedora foi implementado sem estrutura, sem amparo aos profissionais, conforme observamos na seguinte fala:

É, os objetivos lá no papel são os melhores né, mas, a gente não consegue, nós não temos material, nós não temos preparação para isso. Eu para trabalhar a aula de educação empreendedora aqui na escola, eu tenho a página de um livro e a página de um outro livro que é educação financeira, é esse, é meu material e tudo o que veio das outras disciplinas foi a gente que foi procurar na biblioteca e não encontra nada de material, então não veio nenhum material do estado [...] muita coisa vai pela minha criatividade eu procuro desenvolver isso no aluno (AMANDA, 2023).

A professora aponta para as dificuldades encontradas no que se refere à formação continuada e ao material de suporte para as aulas. Ressaltamos, como já mencionado nesta dissertação, que, com a redução da carga horária de disciplinas da FGB, e devido à EEB João Roberto Moreira ser a única escola da cidade de São Domingos - SC que oferta o E M, os professores efetivos, para não completarem a sua carga horária em outra cidade, se submeteram a lecionar na parte flexível do currículo, IFs. A professora entrevistada é efetiva na disciplina de Química, nessa unidade escolar.

Como já salientamos, para lecionar o CCE Educação Empreendedora, o governo do estado deveria fornecer uma formação capaz de auxiliar os professores durante esse percurso, mas não foi isso o que aconteceu. É nítida a preocupação dos profissionais em fazer um bom trabalho com o pouco que é oferecido, haja vista que não foi oferecido nenhum material de suporte à professora, que, sem amparo, direcionou-se à biblioteca da escola para ver se encontrava algo que pudesse lhe ajudar. Localizou ali uma caixa com livros de educação financeira, conforme a seguinte imagem:

Figura 12 - Livro Educação Financeira



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Educação Financeira nas escolas: ensino médio/livro do professor* foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) em 2013, é dividido em três Blocos, ou seja, três livros com temáticas diferentes, foi distribuído as escolas pelo MEC (BRASIL, 2013c). Para as aulas do CCE Educação Empreendedora, foi utilizado o livro do “Bloco 2”. A professora o selecionou, pois, tendo em vista que não havia outro material, esse livro foi tudo que ela teve para conduzir as aulas. Destacamos as temáticas do Bloco 2:

Figura 13 - Sumário Bloco 2

SUMÁRIO – BLOCO 2	
Estrutura do Livro	1
O que você já sabe?	6
TEMA 4 - TRABALHO	11
O trabalho dá as cartas	14
Primeiro emprego	22
Renda-se!	34
Vacas magras e vacas gordas	42
O incrível caso do 13º salário que sumiu	50
Linhas da vida	58
Antenor, o precavido trabalhador	66
TEMA 5 - EMPREENDEDORISMO	72
Uma grande ideia!	74
Quais são os seus talentos?	84
Profissão: Empreendedor	90
A alma do negócio	96
Mãos à obra!	106
Vitória!	114
Muito além do lucro	122
TEMA 6 - GRANDES PROJETOS	130
Tijolo por tijolo	132
Surpresa!	138
No seu cantinho	142
Todo o dia ela fala a mesma coisa	154
Um carro para chamar de seu	164
Agora é a minha vez de ajudar os meus pais	170
Quantos quilômetros separam você do seu amanhã?	178
Sonho Planejado	186
Referências bibliográficas e Websites indicados	190
Glossário	191

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse bloco contempla temáticas como trabalho, empreendedorismo e grandes projetos. O item trabalho expõe categorias como o trabalho para alguém, o trabalho no governo, o trabalho por conta própria e o primeiro emprego (nessa categoria, são esclarecidos elementos como o que é um currículo, o que é a carteira de trabalho, o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e o Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ)). A categoria desemprego e seus fatores também têm destaque nessa primeira temática do livro, quando são abordadas as questões que levam à recessão e ao papel do governo em seu combate. No material, cita-se que “[...] **uma das formas de se combater o desemprego é estimular o empreendedorismo**, o movimento de surgimento de empresas de pequeno e médio porte com ideias inovadoras que transformarão conhecimento e bens em novos produtos, gerando maior riqueza” (BRASIL, 2013c, p. 45, grifos nossos). Nesse sentido, ressaltamos a imagem ilusória criada do empreendedorismo como a solução do desemprego no Brasil.

Com relação à importância de traçar um plano de vida e escolher uma profissão, o livro afirma:

Por incrível que pareça, muitas pessoas não atingem seus sonhos simplesmente porque não fazem planos para alcançá-los. Tem gente que desiste antes mesmo de começar. E tem aqueles que dizem “eu tenho tudo na cabeça”, e não conseguem ter disciplina ou planejamento suficientes para traçar metas e avaliar as dificuldades do caminho para vencê-las (BRASIL, 2013c, p. 58).

É possível perceber que, ao delinear os passos para um plano de vida, a obra culpabiliza as pessoas pela condição econômica em que estão inseridas, não levando em conta os fatores estruturais que as antecedem.

Passando para a temática empreendedorismo, o livro assim o define:

O empreendedorismo pode ser definido como o processo de criar algo novo com valor, dedicando-se o tempo e o esforço necessários, assumindo os correspondentes riscos financeiros, psicológicos e sociais, e recebendo as recompensas consequentes da satisfação e da independência pessoal e econômica. [...] Claro que isso tem riscos, o seu negócio pode não dar certo e você acabar perdendo dinheiro. Empreendedores muitas vezes trabalham várias horas por dia, sem horário fixo e têm que se manter antenados com seu mercado. Porém, há a possibilidade de ter maiores retornos, maior ganho financeiro, a satisfação de trabalhar no que gosta, a possibilidade de montar seu horário etc. Adquirindo os conhecimentos necessários, você pode minimizar os riscos e ter sucesso. Um empreendimento de sucesso cresce, trazendo como recompensa lucro para os empreendedores que assumiram seus riscos (BRASIL, 2013c, p. 75).

Na obra, há duas categorias de empreendedorismo: por oportunidade e por necessidade. No caso do empreendedorismo por necessidade, esse ocorre quando a pessoa não faz um planejamento, assumindo assim o risco de fracassar (BRASIL, 2013c). Analisamos que o empreendedorismo por necessidade ocorre geralmente quando a pessoa não encontra um emprego formal, fazendo o possível para sobreviver, e isso inclui várias formas de ganhar o seu sustento. A pessoa não consegue focalizar em apenas uma atividade, nem ter o tempo para fazer o que o livro sugere de “Plano de Negócios”. Dessa forma, sem um capital de giro e não tendo chances para fracassar, o empreendedor da classe trabalhadora é movido a não desistir.

Como já pontuamos, a professora não tinha um material para trabalhar o CCE Educação Empreendedora, por isso, utilizou a obra em destaque, que é de Educação Financeira. É importante distinguirmos esses objetos, sabendo que o CCE Educação Financeira também está presente no CBTCEM, integrando a área de Matemática e suas Tecnologias.

O CCE Educação Financeira, conforme o Caderno 4, está articulado ao jovem fazer uma leitura de sua realidade, do seu planejamento de vida e de sua realização pessoal e coletiva. Objetiva, desse modo, auxiliá-lo a resolver problemas financeiros com mais facilidade e a tomar decisões quanto ao seu consumo, à poupança e investimento, à prevenção e à proteção, considerando seus desejos e suas necessidades. Esse CCE apresenta uma breve definição de educação financeira – “[...] é uma maneira de construir comportamentos básicos para melhorar a qualidade de vida pessoal, familiar e da comunidade” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 292) – e pretende acompanhar o estudante na compreensão da relação que cada pessoa tem com o dinheiro, como gerenciar as suas finanças e como esses conhecimentos podem contribuir para ele e seus familiares.

Podemos observar que o CCE Educação Empreendedora e o CCE Educação Financeira se assemelham, porém, não são a mesma coisa. Com efeito, reafirmamos que a formação continuada precária fornecida pelo estado de SC prejudicou e prejudica os docentes que não detêm desse conhecimento em suas aulas e os quais perderam o direito de lecionar em suas disciplinas de formação. Além disso, tem-se os prejuízos aos estudantes que não escolheram ou optaram por esse CCE e que sofrem com o esvaziamento das disciplinas básicas do currículo para inserção dos IFs.

É nesse sentido que compreendemos o esvaziamento na formação das juventudes, pois a prática empreendedora não prepara o estudante para o Ensino Superior. Nos dados do Relatório GEM (2022), verificamos que a maioria dos empreendedores não tem Ensino Superior, o que reforça a intenção do capital de uma formação precária para a classe trabalhadora. Assim,

Subsumindo a escola pública aos interesses da classe dominante local e internacional, promove uma formação aligeirada e minimalista da classe trabalhadora e dificulta o acesso desta juventude

aos conhecimentos fundamentais para a construção da interação crítica e ativa no mundo do trabalho e, dialeticamente, de sua consciência de classe (GAWRYSZEWSKI *et al.*, 2023, p. 84).

Acrescentando à discussão, Ferraz (2021) expõe que “[...] o Estado intermedeia o estímulo ao empreendedorismo sob a justificativa de combate aos índices de desempregos e assim faz parecer que a produção econômica está em harmonia com os interesses da população” (FERRAZ, 2021, p. 268). Na entrevista com a professora, quando perguntamos sobre o CCE Educação Empreendedora e qual era sua análise, ela nos disse:

Eu acho que ela tira o direito do aluno de aprender mais e desenvolver mais o lado cognitivo dele né porque tirou português tirou as Ciências da natureza tirou a matemática, tudo isso, então ele tá saindo praticamente sem saber fazer cálculo, ele vai depender toda hora da calculadora, o lado cognitivo dele foi muito pouco desenvolvido, e além do mais, **só direciona ele pro mercado de trabalho** não estamos preparando ele para o Enem para um concurso concorrido (AMANDA, 2023, grifos nossos).

Entendemos que a pedagogia do capital oculta a expropriação sofrida pela classe trabalhadora, utilizando-se de um discurso ideológico que emprega palavras como “empregabilidade” e “protagonismo juvenil”; em tese, pode até soar bonito, mas, pelo contrário, e concordando com a fala da professora, retira o direito dos estudantes de aprender o conhecimento científico. Ramos e Frigotto (2023) apontam que, com o NEM e com a BNCC, se completa uma dupla traição aos estudantes de escolas públicas, esses que são filhos e filhas da classe trabalhadora. De acordo com Frigotto (2021), o NEM e a BNCC oferecem às juventudes um “pastel de vento”, pois, de um lado, liquida com o sentido de Educação Básica, sendo que essa supõe um equilíbrio entre as disciplinas que permitem entender as

leis da natureza, como a Química, Biologia e outras, bem como as que compreendem as relações sociais, como a História e a Sociologia. Por outro lado, oferece uma formação humana e científica fragmentada e minimalista, preparando as juventudes da classe trabalhadora de maneira desigual e com grande desvantagem para os desafios da vida social, isso inclui o prosseguimento dos estudos e a sua vida profissional. Portanto, negam-se aos estudantes formados no NEM das escolas públicas as condições parecidas com os estudantes que frequentam as escolas públicas federais e a maioria das escolas privadas (RAMOS; FRIGOTTO, 2023).

Podemos afirmar, portanto, que o NEM prioriza os conhecimentos instrumentais, acabando com o esforço de décadas em busca da superação da dualidade estrutural e de uma educação geral para a elite, que o EM cursará em instituições privadas e uma educação instrumental nas escolas públicas, destinadas aos estudantes da classe trabalhadora como forma de adestramento profissional (FRIGOTTO, 2021). Dessa forma, o NEM

[...] afasta os estudantes do conhecimento sistemático nos domínios da ciência, da tecnologia, da filosofia e da arte e cultura em prol de competências que moldariam formação às necessidades do capital por meio de competências adaptativas à ordem social, inclusive em um contexto de imensa precarização do trabalho e mesmo de empreendedorismo concebido aqui como uma expressão que denota o trabalho sem direitos trabalhistas (GAWRYSZEWSKI *et al.*, 2023, p. 83-84).

Compreendemos com Frigotto (2023) que o EM é uma etapa crucial de formação cultural e científica para as juventudes. Importa-se com a construção de um sujeito autônomo, que seja capaz de intervir de maneira positiva na vida social, política e cultural, e não ser um instrumento de manipulação e de dominação. O EM ainda objetiva que as juventudes se qualifiquem científica e tecnologicamente, com intuito de adentrar no

mundo do trabalho, adquirindo a sua independência econômica, e, desse modo, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Inferimos que o EM deve constituir-se como base, a partir da qual as juventudes se alicerçaram para a construção de sua formação.

Nesse sentido, em sua análise de como ocorreu a implementação do NEM nas 120 escolas-piloto em SC, a professora menciona que “[...] a implementação foi por parte da direção. A direção que decidi implementar, ela não tinha profissional né, o que que acontece, **eu como que perdi as aulas de química com o NEM** fui direcionada para trabalhar esse conteúdo e **não tive suporte**. Tive que inventar” (AMANDA, 2023, grifos nossos). Como já mencionado nesta dissertação, em 2019, as escolas que aderissem ao NEM receberiam uma verba de custeio para a sua implementação nas unidades escolares, o que incentivou a adesão das 120 unidades escolares sem nem mesmo conhecer a proposta do NEM.

É válido mencionar que metade dos municípios em todos os estados tem apenas uma escola que oferta o EM, além disso, em quase todos os estados há falta de professores de disciplinas da área das Ciências da Natureza (GAWRYSZEWSKI *et al.*, 2023). No estado catarinense, por exemplo, dos 295 municípios, 168 têm apenas uma escola que oferta o EM, e 57% dos municípios desse estado não conseguem ofertar aos seus estudantes as opções do itinerário flexível presente no currículo. Logo, muitos estudantes não terão a opção de escolha, nem estudarão o que querem, com sustenta o discurso da contrarreforma do EM.

Com isso, consideramos que o NEM alarga a dualidade na educação brasileira, tendo como principal propósito o esvaziamento na formação das juventudes da classe trabalhadora, ofertando uma educação pensada pela classe dominante, tendo em vista as suas demandas. Quando indagamos a docente sobre a sua avaliação do NEM, ela respondeu:

Eu faço uma avaliação ruim, porque as matérias do currículo diminuíram muito. O aluno está

aprendendo muito pouco, ele não tem mais vontade de aprender nada. As novas disciplinas que vieram, **a gente não sabe direito como trabalhar**, porque **nós não estamos preparados para isso**. Falta muita preparação do professor, conseqüentemente o aluno percebe isso, ele desvia muito daquilo que o professor tende a trabalhar. O aluno se acha hoje no direito de quase querer mandar no próprio assunto, no próprio conteúdo [...] então **eu acho que o novo ensino médio é uma perda de tempo sem precedentes** e aquilo que deveria ser focado mesmo que é interpretação, que é a leitura, que é o desenvolvimento cognitivo através das áreas das ciências da matemática isso não está mais sendo feito, então o aluno está saindo como se fosse uma carroça vazia batendo bastante e sabendo muito pouco (AMANDA, 2023, grifos nossos).

Ao considerar que os professores não tiveram uma formação continuada para assumir as novas disciplinas da parte flexível do currículo, a professora observa que os estudantes sabem, às vezes, mais que ela sobre o conteúdo e acabam não dando tanta atenção àquilo que ela traz. A docente, ao afirmar que o NEM é uma perda de tempo, refere-se à parte flexível do currículo, que vem ensinar conteúdos que os jovens não buscam saber naquele momento. Ao questionarmos sobre a sua avaliação do CCE Educação Empreendedora, constatamos que a professora acha esse componente relevante, mas sugere que deveria ter vindo como aulas complementares, ou seja, não tirando as aulas das disciplinas básicas do currículo.

Após ouvirmos a professora, a seguir, analisamos os depoimentos dos estudantes, os principais afetados pela contrarreforma do EM.

3.3 Os jovens e a educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira

A gente está saindo, mas, a gente deseja que os outros tenham a oportunidade de aprender o que a gente não aprendeu (RENATA, 2023).

Nesta seção, concentramo-nos nas falas dos estudantes da 3ª série do NEM²² da EEB João Roberto Moreira sobre o CCE Educação Empreendedora e a implementação do NEM. As turmas selecionadas frequentam o NEM diurno, sendo o horário das aulas todos os dias pela manhã e um dia integral, conforme já mencionado. Optamos por não entrevistar os jovens do NEM noturno, tendo em vista que o horário desses discentes é reduzido, das 18h30 às 22h00 h. Entrevistamos 28 estudantes, 10 meninos e 18 meninas, com idades entre 17 e 18 anos. As entrevistas ocorreram durante aulas das TAs, pois não quisemos ocupar o tempo das disciplinas básicas do currículo, observando o esvaziamento delas. Em análise, identificamos que a concepção de “para que o EM deve formar” é traçada pela perspectiva de preparação para a vida, para a universidade e para o mundo do trabalho.

O município de São Domingos - SC conta com 1,8 mil empregos com carteira assinada, e os trabalhadores se ocupam como motoristas (caminhão, ônibus, outros), na confecção (fábrica de vestuário) e no setor de vendas de comércio. Os três setores que mais empregam são: a administração pública, o transporte intermunicipal de carga e a confecção de peças de vestuário. Não podemos deixar de destacar as atividades de cultivo de milho, da soja e dos serviços de manejo de animais (SÃO DOMINGOS..., 2023b)²³.

A remuneração média mensal dos trabalhadores formais no município de São Domingos - SC fica entre R\$ 2,4 mil/mensal, abaixo da média estadual (R\$ 3,3 mil/mensal). Destacamos que 62,6 % dos trabalhadores têm uma renda de R\$ 2,4 mil até R\$ 4 mil/mensais, 11,8 % possuem uma renda mensal maior que R\$ 4 mil/mensais e

-
22. Essa turma é piloto no NEM, dessa forma, nessa 3ª série do EM, os estudantes frequentam o NEM desde a 1ª série.
 23. Essas informações são levantadas pela Caravela, uma startup de dados e estatísticas que analisa informações da economia regional e setorial; a sua sede fica localizada na cidade de Florianópolis - SC. O site da startup é este: <https://www.caravela.info/caravela>.

aproximadamente 25,6 % uma remuneração menor que R\$ 2,4 mil/mensal (SÃO DOMINGOS..., 2023b).

Os jovens entrevistados são dominguenses considerados como classe média baixa (salário entre R\$668,00 e 3.755,00 reais por pessoa). Ressaltamos que muito jovens que residem nessa cidade deslocam-se para cidades próximas a fim de cursar o EM seja na rede privada (Colégio Agrícola, outros) ou na rede pública (institutos federais).

Dos jovens entrevistados, dezoito residem na zona urbana e 10 na zona rural. Dos que vivem na área rural, duas estudantes fazem cursinho pré-vestibular on-line, quatro já se ocupam em atividades do campo com suas famílias, três pretendem estudar e se especializar para continuar no campo e um deles não pretende continuar com os estudos. Os demais são estudantes que querem sair da vida do campo em busca de melhores oportunidades na cidade. Mais da metade dos estudantes que residem na zona rural não tem desejo de permanecer no campo, e isso diz muito sobre a proposta de formação que estão recebendo. Dentre esses estudantes, uma complementa seus estudos em casa pelo *YouTube*.

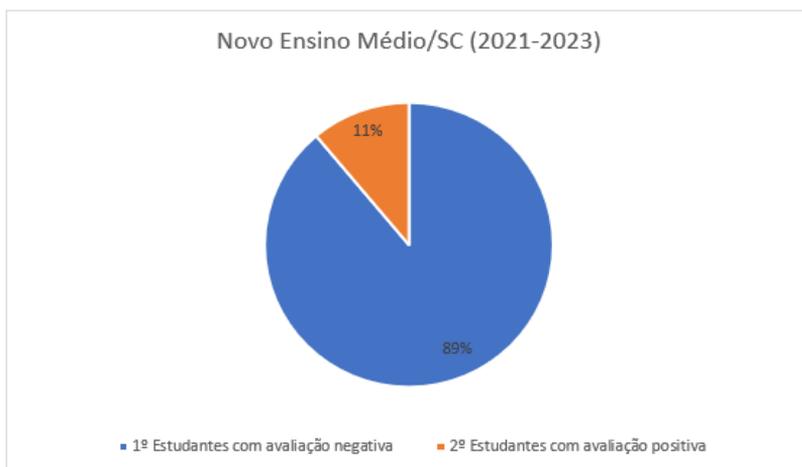
Alguns jovens procuram nos mercados e nas fábricas de vestuário o primeiro trabalho, e dois estudantes já estão trabalhando. Contudo, as melhores oportunidades são extremamente concorridas (estagiários no fórum, bolsista), sendo os estudantes selecionados pelo seu desempenho escolar. Duas estudantes dessa turma já estão inseridas no mercado de trabalho, uma como estagiária no fórum da cidade e outra como bolsista na própria escola.

Dos 18 estudantes que residem na cidade, onze destes estudam em casa, por meio de cursos pré-vestibular e/ou pelo *YouTube*. Esses estudantes auxiliam nas atividades diárias de casa, mas não trabalham fora. Como o NEM na unidade de ensino que frequentam tem o formato integral em um dia da semana, e os empregos formais no comércio e nas fábricas de vestuário dificilmente aceitam/contratam alguém que perderá um período de trabalho, esses jovens dificilmente conseguem

uma inserção nesses postos de trabalho. Assim sendo, os estudantes do NEM encontram dificuldades em conciliar os estudos com o mercado de trabalho (o que vai na contramão da proposta).

No Gráfico 1, a seguir, verificamos que, dos 28 estudantes entrevistados, vinte e cinco declaram ter uma avaliação negativa do NEM contra três que têm uma avaliação positiva. Entre os pontos negativos, citamos o esvaziamento das disciplinas de FGB do currículo e a falta de objetividade dos conteúdos trabalhados pela parte flexível do currículo.

Gráfico 1 - Avaliação dos estudantes sobre o NEM-SC



Fonte: Dados da pesquisa.

Evidenciamos que os três estudantes que avaliaram positivamente o NEM são aqueles que, quando questionados sobre as suas perspectivas de futuro, um não pretende continuar com os estudos, pois já trabalha com a família no campo, e os outros dois pretendem continuar apenas em nível técnico, qualificando-se para o mercado de trabalho. Os três estudantes afirmam que gostam da proposta do NEM, como mencionado por Fabio: “A proposta é legal, ela deixa as aulas mais interativas nas

trilhas e eletivas, deixa o aluno ser **protagonista**, mesmo que, às vezes acaba não dando certo né, porque os alunos ainda estão acostumados com o formato antigo que eram só **meros expectadores**” (FABIO, 2023, grifos nossos).

Observamos na fala as palavras “protagonista” e “meros expectadores”, as quais são frequentemente usadas pelos apoiadores do NEM. Muitos alunos não se dão conta do que significa ser protagonista, visto que não tiveram voz ativa nem para a escolha dos IFs e das TAs. João também se posiciona: “Tem tantas matérias diferentes tipo se **a gente pudesse escolher** desde o começo o que a gente gostaria de fazer seria mais fácil para o mercado de trabalho (JOÃO, 2023, grifos nossos). Outro estudante com avaliação do NEM positiva explica:

É um bom tipo de ensino, mas para ter isso nas escolas, as escolas deveriam ter mais recursos não adianta nada colocar novas disciplinas eletivas se a escola não tem recurso para oferecer o que o curso exige. Assim não tendo os recursos necessários para oferta se torna umas disciplinas meio que inúteis (LUCIA, 2023).

Até mesmo os estudantes que gostam da proposta a criticam. Passamos agora à análise mais detalhada dos estudantes que se sentem insatisfeitos com o NEM em SC. Segundo eles, não aprendem o que é necessário para adentrar no mundo do trabalho e nem para a universidade:

[...] na minha concepção o ensino médio seria um resumo daquilo que você fez ao longo dos anos e uma preparação para a vida toda, todavia, nos últimos anos, tentaram criar um **novo sistema no caso o NEM**, mas acabaram criando um **sistema deficitário**, com a inserção de trilhas de aprofundamento com objetivo de ensinar a gente de outras formas, como se fosse um método de estudo ativo, na sala de aula, porém esse estudo não tem

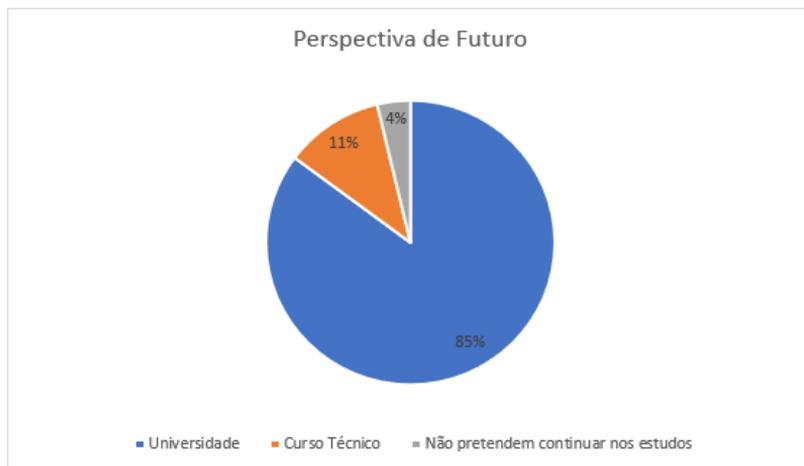
dado muito certo, por que **ele tem investido em outras áreas que não tem tido muito aquilo que a gente precisa aprender de fato para entrar no mundo do trabalho e para a universidade** (EMILI, 2023, grifos nossos).

[...] o que é ruim porque estamos perdendo, por exemplo, uma aula de história, que temos apenas uma aula por semana, física também que temos só uma aula, e essas aulas estão sendo substituídas por trilhas de aprofundamento, acredito que isso só está atrasando um pouco os vestibulandos como eu, então só **está atrasando os meus estudos**, pois demanda muito tempo de mim pra fazer esses projetos, que poderiam estar sendo substituídos por fórmulas de física ou de história (EMILI, 2023, grifos nossos).

[...] esse novo ensino médio na verdade, ele tirou o nosso direito de ter as matérias mais importantes, quando veio as trilhas, daí tipo tirou, aí **o que a gente nota que faltou e que vai faltar são coisas que caíram no ENEM**, que a gente nem viu por que as aulas importantes como química física história nós perdemos por causa das trilhas então o novo ensino médio ele prejudica muito a gente porque a gente perdeu o direito né de estudar mais (RENATA, 2023, grifos nossos).

Notamos que a percepção dos estudantes com relação ao currículo do NEM - SC é de um sentimento de esvaziamento. Com efeito, ao estudante da classe trabalhadora resta uma formação precária, direcionada para o trabalho produtivo. Entre os 28 estudantes entrevistados, vinte e quatro pretendem cursar o Ensino Superior, três vão buscar o ensino técnico e um não pretende continuar estudando, conforme informa o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Estudantes e a sua Perspectiva de Futuro nos Estudos



Fonte: Dados da pesquisa.

No descompasso da implementação do NEM, visualizamos que o principal vestibular brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seguiu cobrando de seus vestibulandos, em 2023, conteúdos fundamentados na proposta tradicional do EM, ou seja, não fez alterações tendo em vista o novo formato de ensino. Dessa forma, em Santa Catarina, as juventudes que frequentam as 120 escolas-piloto foram prejudicadas com relação a esse exame e, conseqüentemente, ao Ensino Superior. Sabemos que a cobrança de disciplinas às quais os estudantes não tiveram nem metade de seus conteúdos destoa com a preocupação sobre a formação desses jovens. O que ocorre, portanto, conforme Frigotto (2021), é um fatiamento do EM, em que o currículo é dividido em vários IFs, sendo que a rede de ensino não tem a obrigação de ofertar todos os itinerários, configurando o esvaziamento da FGB (a qual é cobrada no vestibular). Dessa forma, observamos que o NEM cerceia o direito universal à formação básica de qualidade.

Nesse sentido, afirmamos que os mais afetados são os estudantes da escola pública que prestaram o ENEM (exame que garante uma vaga na universidade) sem ter a oportunidade de ter acesso ao conhecimento daquele conteúdo. Essa é uma problemática que possivelmente persistirá no 2024.

Destacamos algumas falas dos estudantes sobre o NEM:

Eu não tenho muita coisa positiva com isso, porque eu acho que o novo ensino médio toma lugar de disciplinas que seriam mais importantes do que as trilhas de aprofundamento. De física, temos só uma por semana, as aulas de história também geografia, então **a trilha acaba tirando o foco das aulas e acabamos produzindo menos do que éramos acostumados a produzir**. Na trilha aprendemos muita coisa interessante, mas não tanto quanto, as outras matérias. Acho que as trilhas não seriam tão importantes quanto essas matérias (JOANA, 2023, grifos nossos).

O novo ensino médio não contribuiu tanto para os meus estudos futuros eu acredito, porque vimos muitas coisas interessantes, mas **talvez não aquilo que vai cair no vestibular ou aquilo que eu me identifico realmente como era a proposta. O que a proposta trazia cursar aquilo que eu me identificava**. Sinto que o ensino médio ficou meio vazio. A professora ia atrás de todo o material não recebemos nenhum material para o trabalho em sala (BIANCA, 2023, grifos nossos).

Muitos estudantes entrevistados recorreram a vídeos no *YouTube* para estudar alguns temas relacionados ao ENEM, como acenado por Maria: “percebo que poderíamos ter aprendido mais, mas conforme fui percebendo a necessidade de aprender eu mesma corria atrás” (MARIA, 2023). Ana, por sua vez, disse:

[...] o que nos atrapalhou no NEM foi a **diminuição das aulas**, como na disciplina de física, que agora temos uma aula por semana e assim não aprende muito, e **isso nos complica, dificulta para a entrada na universidade**, se vai cursar qualquer curso na universidade não vão exigir os conteúdos que trabalhamos nas trilhas por exemplo, isso **não vai cair no ENEM, vai dificultar a nossa entrada na universidade** (ANA, 2023, grifos nossos).

Outros ainda fazem cursinhos pré-vestibular, pois não aprenderam o básico na escola:

Eu estou aprendendo mais coisas no cursinho do que em todos os anos do Nem, o cursinho faço a seis meses e é mais específico nas disciplinas que vou precisar. O cursinho é on-line e eu que me organizo nos estudos, prefiro assim, porque aqui na escola quando o professor chega por exemplo de física como temos uma aula só não dá tempo de nada praticamente ele faz a chamada e acalma a turma conversa e passa os conteúdos em uns 20 minutos e acabou. E lá no on-line posso rever quantas vezes quiser o vídeo com aulas de mais de uma hora (CLAUDIA, 2023).

Observamos também a fala de Joana e de Emili: “Eu faço cursinho pré-vestibular e percebo que o cursinho ele complementa as aulas, mas sinto a necessidade de mais aulas das disciplinas específicas como história geografia física (JOANA, 2023); “[...] os estudos na escola não estão suprimindo o que eu preciso, penso em cursar medicina, mas como **o sistema está deficitário**, estou estudando muito em casa, mas demanda tempo, **talvez esse ano eu não consiga passar**, por causa desse novo ensino médio inclusive (EMILI, 2023, grifos nossos).

Emili afirma que talvez não consiga passar no vestibular, já que é estagiária no Fórum da cidade no período em que não está na escola

(vespertino), além de cumprir um horário a mais todos os dias para compensar a tarde em que fica na escola. A estudante percebe que o tempo que está na escola não é suficiente, tendo em vista que não está estudando os conteúdos cobrados nos vestibulares. Ela ainda faz a menção ao NEM como um sistema deficitário, precisando de tempo em casa para os estudos; sabendo que necessita do trabalho meio período, ela recorre ao horário noturno para estudar. Ela reforça:

Eu gostava do ensino médio tradicional, principalmente do ensino médio inovador, que eles ficavam 3 dias integrais com muitas aulas de todas as disciplinas. Lembro que tinha 3 aulas de física e eu sinto muito a falta disso, **se tivéssemos um ensino médio reforçado nas disciplinas básicas** e não tivesse tido essas trilhas e eletivas, talvez os nossos conhecimentos em cálculo e funções seria bem melhor, **coisas básicas sentimos dificuldades, pois com os vídeos em casa sinto a necessidade de ter o professor** na escola é necessário, **o problema não são os professores que não ensinam, mas sim a carga horária que está totalmente diferente do que era** (EMILI, 2023, grifos nossos).

Analisamos que os estudantes, de modo geral, reconhecem o esforço dos professores, como mencionou Renata: “eles têm o desejo de ensinar mais coisas para a gente, mas também não tem tanto tempo, é tipo eles querem mas não dá (RENATA, 2023). Os alunos têm consciência que o sistema vem de cima para baixo e que quem aprova uma contrarreforma dessas não ouve os professores, muito menos os estudantes. Reafirmamos que a proposta do NEM foi aprovada sem diálogo, sem escuta dos profissionais e das juventudes.

No caso da professora que lecionou no CCE Educação Empreendedora, como já discutido, ela fez o que estava ao seu alcance, buscou de maneira incessante recursos para desempenhar da melhor forma esse CCE. Os alunos assim se referiram a esse CCE:

Sobre o empreendedorismo ou a educação empreendedora tivemos com uma professora que não é habilitada na área, os conteúdos que ela repassou para nós, ela aprendeu naquele minicurso que os professores fazem antes de dar aula nas eletivas, e aprendemos “male mal” aquilo que é o empreendedorismo. Aprendemos a fazer algumas contas, mas de maneira muito rasa e pouco vou levar para a vida, principalmente para o vestibular, foi bem raso a explicação precisávamos de mais. [...] A professora mesmo não tendo material se esforçou para repassar o conteúdo para nós (LUANA, 2023).

[...] a professora que corria atrás dos conteúdos, esse novo formato aí não deu muito suporte pro professor, eu acho que os professores não sabem muito o que passar pra gente nas trilhas e eletivas, eu acho que eles ficam meio perdidos também e aí **não é culpa deles**, digamos assim, é do total do novo ensino médio eu acho, que não é muito planejado, e ainda nossa escola foi piloto e aí nós tivemos os 3 anos do novo ensino médio (LUANA, 2023, grifos nossos).

Os alunos ressaltam o esforço da professora, salientando que os conteúdos trabalhados pela professora foram obtidos em uma formação. O minicurso que a estudante se refere é a formação online dada pelo Instituto Iungo para a implementação do NEM, pois não houve formação específica ao CCE Educação Empreendedora, conforme relatou a professora. Convém lembrarmos que o Instituto Iungo e a SED-SC elaboraram o Portfólio dos Educadores *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes*, sendo esse o único documento fornecido durante processo de implementação do NEM em 2020 para amparar os professores dos CCEs. Com relação ao componente em questão, Renata observa: “[...] acho que essa disciplina educação empreendedora deveria vir como um complemento porque

querendo ou não ela tirou o nosso direito de aprender mais coisas nas outras disciplinas” (RENATA, 2023).

No momento da entrevista, questionamos os estudantes sobre o que seria o empreendedorismo. Algumas respostas forma estas: “Empreendedorismo, é saber usar os seus lucros e saber multiplicar, saber gastar e cuidar” (EMILI, 2023); “O empreendedorismo seria você ter ciência sobre a sua **autonomia**, a sua economia, sobre você **saber investir o seu próprio dinheiro** e sobre você **ser proativo e ter novas ideias** para você conseguir gerar uma renda extra ou aumentar a sua renda (JOÃO, 2023, grifos nossos); “[...] eu acho que seria ter um negócio e você saber administrar ele” (JOANA, 2023); “eu acho que é criar algo a partir da sua ideia da sua imaginação e vender essa ideia, viver daquela criação sua e tirar o maior proveito dela” (MARIA, 2023); “[...] **Empreender mais** e se aprofundar nessa questão [...] criar inovar” (RENATA, 2023, grifos nossos); “[...] empreender, a palavra já diz isso né, eu **saber vender, saber contratar** pessoas saber lidar com o que pode ser um comércio acho que é isso” (ANA, 2023, grifos nossos); “[...] seria uma ideia que surge e que você se aprofunda nela e que um dia pode virar um negócio” (BIANCA, 2023); “[...] eu acho que é você **saber administrar** alguma coisa nesse sentido” (LUCAS, 2023, grifos nossos); “O empreendedorismo para mim é **ventas investimentos** essas coisas” (JOSÉ, 2023, grifos nossos); e “[...] eu acredito que **saber empreender, saber cuidar do dinheiro, saber investir** (LUANA, 2023, grifos nossos).

Observamos o uso das palavras “autonomia” e “proativo”, que fazem parte das competências socioemocionais requeridas e incorporadas no currículo da contrarreforma do EM e na BNCC. É interessante destacar o inciso 7º do art. 35 da LDBEN (nova redação), que menciona a inclusão de aspectos socioemocionais no currículo do EM:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar

um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos **aspectos cognitivos e socioemocionais**, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017, grifos nossos).

A menção e a incorporação de palavras como o “proativo”, “autonomia” e o próprio “empreendedorismo”, no currículo do NEM e na BNCC, ocupam um papel de transferência de responsabilidade ao sujeito, a de inserção no mercado de trabalho, mediante a justificativa do desemprego estrutural. Conforme salienta Magalhães (2023), a contrarreforma do EM juntamente com a BNCC constituem-se “[...] como políticas convergentes com agenda socioemocional, potencializando, pela aproximação programática e pelo oportunismo dos reformados, os dispositivos político-pedagógicos necessários para sua efetivação” (MAGALHÃES, 2023, p. 20).

Na fala dos estudantes, o EM deveria “preparar para o básico de tudo independente do que eu quiser fazer eu vou saber pelo menos o básico daquilo, de tantas matérias diferentes” (JOÃO, 2023). Antes de falarmos da opinião dos estudantes sobre CCE Educação Empreendedora, faz-se necessário destacar estas falas:

Olha a nossa turma foi piloto, então estamos desde a primeira série no novo ensino médio. E sobre a inserção das trilhas e eletivas eu achei que elas são bem desnecessárias, tipo ela ocupou muito tempo, do que poderia ter dado outras matérias como português e matemática, eu achei que a gente teve bem pouca aula dessas matérias, porque as trilhas a gente tem mais né, não foi tão útil essas trilhas, não supria as outras aulas (BIANCA, 2023).

Porque a gente tem a culminância pra apresentar, então a gente tinha que fazer coisas que a gente pudesse apresentar então, que nem matemática a

gente não tinha muito o que fazer para apresentar, então teve conteúdo que a gente nem teve ou que a gente não conseguiu ter conhecimento sobre. A maior dificuldade é no português e na matemática porque no outro ensino médio tinha quatro ou cinco aulas e agora a gente tem duas de matemática e duas de português e as outras uma né, história biologia uma, tudo diminuiu, eu acho que foi bem ruim pra minha formação (LUCAS, 2023).

Eu acho que foi ruim porque faltam aulas necessárias, tipo agora temos uma aula de física, uma aula de história, uma aula de geografia, falta mais e aí as aulas de trilha elas ensinam muita coisa prática mas a gente precisaria de mais teoria, por exemplo, a gente vai entrar em eletromagnetismo na disciplina de física só agora (mês de novembro), que é basicamente o conteúdo inteiro do terceiro ano deveria ser eletromagnetismo a gente deveria ter visto espelhos o ano passado, teriam que ter sido visto antes mas tipo como eu não tenho tempo de revisar a matéria porque o professor só tem uma aula, então toda aula ele passava mais conteúdo e mais conteúdo e aí quem não entendia, não tinha como revisar a matéria, porque não tinha aula suficientes para revisar por causa disso a gente atrasou muita matéria e vai ter muita matéria que a gente não vai ter tempo de estudar [...] Vai ter muita matéria que a gente precisaria e a gente não vai aprender, eu acho que a experiência prática da trilha não é útil o suficiente para suprir a falta que faz uma aula mas de matérias úteis tipo português matemática biologia e geografia (LUANA, 2023).

A maioria dos estudantes entrevistados percebe que foi prejudicada pelo esvaziamento do currículo, bem diferente do processo de convencimento da sociedade, antes da implementação, que se pautou em um discurso de que o NEM teria uma “ótima formação” ou ainda de que seria “o que os jovens querem estudar”. A esse respeito, Ramos e Frigotto (2023) salientam:

Valendo-se da estratégia televisiva de construção de consenso, não foi somente um espaço considerado culto ocupado por intelectuais, como o programa Roda Viva, da TV Cultura, que o bloco no poder usou para divulgar e valorizar as propostas de mudança no ensino médio. A linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstrando satisfação por um ensino médio em que eles poderiam **“escolher o que gostam”**, **“estudar o que interessam”** entra pelos lares dos brasileiros, com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o ensino médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2023, p. 227, grifos nossos).

Nesse contexto, várias pesquisas demonstram que a sociedade sabe dos problemas das escolas e dos sistemas estaduais de ensino, que são os responsáveis pela oferta do EM. Não são novidades as dificuldades com infraestrutura e com condições de trabalho docente. A realidade das escolas públicas brasileiras, de fato, pouco atrai as juventudes, isso é tomado pelo discurso dos contrarreformadores, como sendo um desinteresse pelo ensino médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2023). Enfatizamos, com as falas dos estudantes, que os jovens querem uma escola, um EM de qualidade, por isso, eles percebem o que perderam e como farão falta os conteúdos não estudados, tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para a inserção no mundo do trabalho.

A ampliação da carga horária do EM é algo interessante, tendo em vista que a escola é o melhor lugar para os jovens permanecerem, no entanto, concordamos com Ramos e Frigotto (2023), que questionam as condições e as finalidades para esses jovens ficarem em tempo integral nas escolas. É oportuna a observação de Renata: “é a gente se obriga a estudar em casa né, porque aqui (na escola) não tem muito tempo” (RENATA, 2023). Assim, mesmo com a ampliação da carga horária do currículo no EM, os estudantes entendem que precisam se organizar com o tempo em

casa para os estudos. A estudante explicou que, como tem poucas aulas da FGB, precisa estudar em casa para poder prestar o vestibular. As palavras de Ana vão na mesma direção:

Sinceramente eu não gosto muito do NEM, eu acho que as trilhas tiraram oportunidades que a gente tinha com as outras aulas, que eram aulas muito boas por exemplo, temos uma aula de cada matéria e faz falta [...] as outras aulas (formação geral básica) que eram tão importante **quanto fazem falta** porque daí **você tem mais coisas para estudar em casa** você tem mais um peso nas suas costas você não aprende tudo que você aprenderia normalmente como no outro ensino médio (grade curricular antes do NEM), então eu não gosto, sendo bem sincera, não gosto desse novo formato minha avaliação é negativa (ANA, 2023, grifos nossos).

Em torno de 80% das juventudes frequentam o EM em escola pública (ARAUJO, 2019a), e muitos desses jovens estudam e trabalham, por isso, uma jornada escolar integral não seria possível. Em SC, por exemplo, o NEM noturno, em sua implementação, teve sua matriz curricular de 4 anos. Em vista disso, questionamo-nos se seria justo deixar esse estudante um ano a mais que os outros. Ele não estaria sendo ainda mais prejudicado? Embora não exploremos esse aspecto, é válida e necessária uma reflexão sobre isso.

Ainda durante a entrevista, quando questionamos sobre como foi cursar o CCE Educação Empreendedora, constatamos novamente que o protagonismo na escolha das disciplinas não é do estudante: “[...] sobre educação empreendedora, eu acho que **foi meio que obrigado** todos os alunos a fazerem, tinha alguns que **não queriam** fazer isso né, e tinha uns que aceitaram (MARIA, 2023, grifos nossos). Os estudantes acham interessante a disciplina, porém, não é tão útil quanto as outras que foram esvaziadas do currículo:

Educação empreendedora foi uma matéria **mais divertida do que o útil** na verdade, tipo porque se fosse envolvido algum tipo de cálculo tipo cálculo sobre economia assim, ou alguma coisa assim, seria muito útil mas **ela foi mais envolvida sobre criar uma marca e desenvolver uma marca e divulgar um produto** então foi tipo legal porque no semestre a gente desenvolveu uma marca desenvolver um produto para gente vender só que a gente não conseguiu vender porque questões da escola e tudo mais mas aí a gente fez uma confraternização com os nossos produtos e com o resto dos participantes da educação empreendedora e foi e foi divertido assim foi tipo legal desenvolver a marca desenvolver o produto é até porque eu que cozinhei o meu produto então tipo foi divertido mas não necessariamente muito útil (JOÃO, 2023, grifos nossos).

Na fala, o estudante relatou que a disciplina consistiu praticamente em criar um produto relacionada à área alimentícia, sendo essa, de acordo com as falas, a mais fácil de realizar para a atividade proposta. Os estudantes relataram que o trabalho foi realizado em dupla, e cada uma deveria trazer seu produto em uma data combinada para a apresentação e socialização . Assim, a atividade foi desenvolvida na casa de cada estudante, alguns fizeram **suspiro, minipizzas, brigadeiro, brigadeiro gourmet, bolo de pote**, outros ainda, fizeram **bolachinhas coloridas, doces (balas), waffle e bolos**.

Primeiramente, o estudante deveria rascunhar os ingredientes de sua receita, detalhando as quantidades. Partindo disso, era preciso fazer o seguinte cálculo: o valor total de custo da receita e o possível valor comercializado, obtendo-se uma certa quantia de lucro. De acordo com Joana, “aprendemos venda, fizemos uma dupla e fizemos a venda de um produto, fizemos doces, e arrecadamos um dinheiro, fizemos uma tabela e

organizamos os gastos tudo que entra na casa e o que são os gastos, vendo assim qual valor sobraria” (JOANA, 2023). Luana complementa:

O trabalho, era um produto, alguns fizeram doces e vendemos esses produtos a um certo preço, a atividade durou seis meses então querendo ou não a gente guardou um dinheiro, conseguiu administrar o dinheiro guardando e vendendo. O trabalho foi feito em dupla e era somado quanto gastávamos para comprar o que precisava, por exemplo o meu grupo fez assim compramos as caixinhas e fizemos brigadeiro (LUANA, 2023).

De acordo com as entrevistas, essa atividade foi comparada com a atividade dos gastos de uma casa (cada um fez da sua família), quando, por exemplo, cada um analisou quanto a sua família ganhava (salário), o valor das despesas (água, luz, internet, mercado etc.) e o que sobraria ou faltaria no fim do mês. Do mesmo modo, ao produzir um alimento e comercializá-lo, os estudantes esboçaram os gastos, as despesas e qual seria a margem de lucro, acrescentando-se no valor de cada produto.

A respeito das implicações do CCE Educação Empreendedora, Maria disse: “quanto às implicações da educação empreendedora para nossa formação acredito que afeta muito principalmente no esvaziamento das disciplinas” (MARIA, 2023). Sobre a mesma questão, Luana comentou:

Acredito que não vou utilizar a educação empreendedora pois não é isso que eu quero ser, eu quero ir para a área do direito, e **percebo que o que me faltou no ensino médio foram justamente essas aulas básicas que foram tomadas pelas trilhas e pelas eletivas, sinto que vai me faltar conhecimento para o vestibular e depois para cursar o que escolhi** (LUANA, 2023, grifos nossos).

No geral, entendemos que os estudantes gostaram do CCE Educação Empreendedora, mas, para a maioria, “[...] a educação empreendedora contribuiu em boa parte para minha formação, mas penso que **ela deveria ter vindo como algo extra, algo a mais**” (EMILI, 2023, grifos nossos). Para os estudados, esse componente deveria ser algo que complementasse a sua formação, e não algo que precarizou ainda mais o acesso a conhecimentos básicos, primordiais para a continuidade dos estudos.

É relevante mencionarmos que esses estudantes entrevistados cursaram o 9º ano do EF e a 1ª série do NEM durante a pandemia da covid-19. Em vista disso, Renata comentou:

[...] muita matéria, a gente perdeu muita aula importante, perdemos muita aula de física, muita aula de matemática, eu por exemplo **com a pandemia eu perdi o 9º ano também e me afetou muito** eu não sei quase nada em matemática, em matéria de exatas assim, sorte que eu estudo em casa e isso me ajuda um pouco, temos apenas duas aulas de matemática enquanto de trilhas temos um monte. As matérias das trilhas não dão continuidade ao conteúdo das outras matérias (RENATA, 2023, grifos nossos).

Consoante as falas, é possível afirmar que as juventudes veem o ensino médio como ponto primordial para o início de uma nova fase em suas vidas, onde será traçado seu futuro, seja este direcionado ao mundo do trabalho, ou ao ensino superior. As juventudes esperam um direcionamento durante o percurso do ensino médio, que nesse contexto não está acontecendo. Vejamos a fala, “[...] o NEM **diminuiu as aulas das disciplinas regulares básicas**, acho que **para incorporar as trilhas de aprofundamento deveríamos ficar mais tempo na escola** e não retirar as aulas das disciplinas regulares. Acredito que aprenderíamos mais” (ANA, 2023, grifos nossos).

Vemos, estudantes preocupados com o seu futuro, preocupados com todo conteúdo que estão perdendo, “[...] minha avaliação em si é ruim, mas acredito que eles vão melhorar né, ou pode piorar um pouco mais. Seja o que vier de ensino médio **eles têm que aprofundar um pouco mais nas matérias que faltaram, pois, a gente saiu prejudicado é como a gente diz “somos as cobaias”** (RENATA, 2023, grifos nossos).

Ao final das entrevistas, perguntamos aos estudantes com que sentimento eles estavam saindo do EM, e obtivemos respostas como “Que eu aprendi a fazer maquete, porque em três anos a gente só fez maquete todas as trilhas eletivas a gente faz maquete, apenas no empreendedorismo que não fizemos maquete fizemos então a bolachinhas coloridas” (BIANCA, 2023), e

Sendo bem sincera às vezes é **frustrante**, porque às vezes a gente para pra pensar e **a gente não aprendeu tanta coisa e a gente vai ter que se virar sozinho** com alguns problemas que tivemos, estou saindo com um sentimento de que **poderia ter melhorado podia ter aprendido muita coisa e que talvez isso vai faltar lá na frente** (BEATRIZ, 2023, grifos nossos).

Enfatizamos novamente que o NEM foi aprovado e implementado sem diálogo com a comunidade escolar, professores e principalmente os estudantes. Conforme ressaltam Silva, Martini e Dias (2024), isso caracteriza-se por uma lei de origem antidemocrática que não leva em consideração a posição de entidades científicas, pesquisadores e tampouco atende a reivindicação dos estudantes e professores brasileiros. Nesse sentido, é lamentável perceber os rumos que a educação pública percorre e direciona a formação das juventudes.

Desse modo, é no fortalecimento dos princípios neoliberais do individualismo, da meritocracia e da responsabilização que o

empreendedorismo se estabelece, substitui a noção de empregabilidade e transfere, como já mencionado nesta pesquisa, a responsabilização aos indivíduos pela sua formação e pela sua preparação para adentrar e permanecer no mundo do trabalho. A justificativa do empreendedorismo é a escassez de empregos, dessa forma, a educação empreendedora se configura como uma estratégia do capital para a conformação da classe trabalhadora “empreendedora de si” (DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir do que foi apresentado, a formação para o empreendedorismo

[...] é a formação necessária para o exército de sobrantes do trabalho formal produzido pelo capitalismo financeiro globalizado. Além de ser uma formação que demanda baixo investimento cumpre uma função ideológica, qual seja: (a) impedir o desvelamento das causas estruturais do desemprego, fortalecendo a compreensão do desemprego e dos problemas sociais como questões de ordem individual; (b) fortalecer a ideia de que o sucesso ou fracasso é uma questão de esforço e mérito; (c) naturalizar a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais e a garantia dos direitos; (e) camuflar os antagonismos entre capital e trabalho na medida em que induz o trabalhador a se identificar como um investidor/empresário ou como um trabalhador possuidor de maior autonomia e liberdade/flexibilidade para gerenciar seu tempo de lazer e trabalho (BARBOSA; PARANHOS, 2023, p. 22-23).

De maneira geral, consoante às pesquisas de Barbosa e Paranhos (2023), buscamos enfatizar neste texto a crítica à educação para o empreendedorismo, sendo que essa, ao assumir os princípios neoliberais, não busca problematizar a desigualdade, tanto para questões de apropriação de bens quanto para as condições de empreender, mas sim apresenta o

empreendedorismo como se fosse apenas a capacidade de inovar e criar. Para tanto, desconsidera, “[...] as lutas de classes e os antagonismos entre capital e trabalho na sociedade capitalista acaba por afirmar um conceito a-histórico de empreendedorismo” (BARBOSA; PARANHOS, 2023, p. 23). Assim sendo, propõe que o empreendedorismo seja a solução das problemáticas do capitalismo contemporâneo.

Cabe destacar ainda que, a partir de 2024, houve as mudanças na grade curricular do NEM em SC. Preocupa-nos a proposta que tem a educação híbrida como elemento principal. O documento enviado pela SED às escolas ao final do ano de 2023, com o nome *Ensino Médio e Educação Profissional Tecnológica indicações para 2024*, propõe uma nova forma de organização curricular no NEM em SC. Para tanto, esclarece que o documento segue a Lei nº 13.415/2017, estando a possibilidade de alteração na legislação á em conformidade com o MEC e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Nesse sentido, apresenta-se a Matriz Curricular de 31 aulas, sendo dessas 25 aulas presenciais e seis não presenciais, com um total de 3.000 horas. Faz menção ao Ensino Médio, que agora passa a ser propedêutico, por meio da seguinte matriz:

Figura 14 - Matriz Novo Ensino Médio 2024

Ensino Médio - Propedêutico - 31 aulas			CARGA HORÁRIA									TOTAL	
			1ª série			2ª série			3ª série				
			CHP	CHNP	CH T	CHP	CHNP	CH T	CHP	CHNP	CH T		
BNCC - Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2		64	2		64	2		64	192	
		Educação Física	2		64	1		32	1		32	128	
		Arte	1		32	2		64	1		32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2		64	1	1	64	2		64	192	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2		64	1		32	1		32	128	
		Física	1		32	2		64	1		32	128	
		Biologia	1		32	1		32	2		64	128	
		Geografia	1		32	2		64	1		32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1		32	1		32	2		64	128	
		Filosofia	1	1	64	1		32	1		32	128	
		Sociologia	1		32	1		32	1	1	64	128	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		96	2		64	3		96	256	
	CH T - Formação Geral Básica			18	1	608	17	1	576	18	1	608	1792
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1		32	1		32	1		32	96	
	Projeto de Culminância da Parte Flexível				8			8			8	24	
	Segunda Língua Estrangeira		1	1	64	1	1	64	1	1	64	192	
	Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	64	1	1	64	1	1	64	192	
	Matemática Aplicada			1	32		1	32		1	32	96	
	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1	32		1	32	0	2	64	128	
	Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1	64			0			0	64	
	Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	0	1	1	64			0	64	
	Aprofundamentos	Ap. em Biologia		1		32	1		32			0	64
		Ap. em Física				0			0	1		32	32
		Ap. em Química				0	1		32	1		32	64
		Ap. em Geografia		1		32			0	1		32	64
		Ap. em História		1		32	1		32			0	64
Ap. em Filosofia				0			0	1		32	32		
Ap. em Sociologia				0	1		32			0	32		
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			7	5	392	8	5	424	7	5	392	1208	
CH SEMANAL / CH ANUAL			25	6	1000	25	6	1000	25	6	1000	3000	

(CH: Carga Horária; CHP: Carga Horária Presencial; CHNP: Carga Horária não presencial; FGB: Formação Geral Básica; IF: Itinerário Formativo; CCE: Componente Curricular Eletivo)

Fonte: Santa Catarina (2023).

Observamos na Matriz em destaque, que aquilo que antes era chamado de “trilhas de aprofundamento” passa a ser aprofundamentos nas disciplinas da carga horária geral básica, porém, no formato não presencial. O documento explica que, para as aulas não presenciais, a SED-SC tem disponibilidade de duas plataformas, os aplicativos do *Google Education* e a Plataforma Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH)²⁴.

24. A RIEH é uma estratégia da Política Nacional para Recuperação das

A educação híbrida foi regulamentada pelo CNE por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que, entre outros assuntos, trata da carga horária não presencial:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018d).

O documento enviado às escolas no final de 2023 esclarece que essa carga horária não presencial poderá incidir tanto na FGB quanto nos IFs. Além disso, não é obrigatório que a carga horária não presencial seja realizada de forma digital, mas será necessário o acompanhamento do professor(a) da escola. Afirma-se ainda: “[...] ao detalharmos o formato da Educação Híbrida em Santa Catarina, ficará evidente que o professor terá um papel fundamental no processo, pois não serão utilizados sistemas autoinstrucionais ou similares para essa carga horária” (SANTA CATARINA, 2023, p. 11).

Em outras palavras, os professores deverão acompanhar essas aulas, recebendo o mesmo valor financeiro para dar a aula não presencial que o valor da aula presencial. Refletimos que, a princípio, isso está sendo bem aceito por parte dos profissionais, que postam uma atividade no *Google Classroom* e imprimem a mesma atividade para os estudantes que não têm acesso à internet. O documento afirma que haverá atividades impressas.

Aprendizagens, instituída pelo Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022 (BRASIL, 2022b).

Essas aulas, na realidade, funcionam como se fossem um tema de casa, em que o estudante deve realizar para obter presença e nota. Nesse primeiro momento, como podemos visualizar na matriz exposta anteriormente, foram utilizadas, na maior parte, as aulas dos IFs para a grade curricular não presencial. O que nos preocupa é que o estudante também está sendo prejudicado, pois, além de ser um “faz de contas”, como dito, o ensino híbrido pode incidir na FGB, havendo novamente um retrocesso. É válido mencionar também que a grade curricular para o EM noturno retorna a ser em três anos, não mais quatro anos como na proposta implementada em 2021.

Passamos agora à análise da grade curricular do diurno de 31 aulas, que foi a matriz curricular escolhida pela E. E. B. João Roberto Moreira e a que está mais presente em todas as unidades de ensino de SC. A matriz de 31 aulas semanais contém seis aulas não presenciais. Nessa matriz, a 1ª, 2ª e 3ª séries do NEM terão apenas uma aula não presencial da FGB em cada ano, começando pela disciplina de Filosofia na 1ª série, na 2ª série com a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês) e na 3ª série com a disciplina de Sociologia. As outras cinco aulas não presenciais contemplam a parte dos IFs.

Constatamos que, das 31 aulas, restam 25 aulas presenciais, dessas, na 1ª série, são direcionadas 18 aulas para a FGB. Esse é um ponto muito importante a ser analisado, pois, na grade curricular implementada em 2021, a oferta era de 25 aulas da FGB; assim, os alunos perderam sete aulas que agora compõem os IFs, os quais passaram de seis para 12 aulas. Os IFs ficam divididos entre: a segunda Língua Estrangeira e Projeto de Vida, com uma aula presencial e uma não presencial cada; o CCE e um CCE na área das Ciências da Natureza, também com uma aula presencial e outra não presencial cada, sendo anual e não mais semestral; uma aula de aprofundamento em Biologia, mais uma em Geografia e outra em História presenciais; uma aula não presencial em Matemática e suas aplicações e outra não presencial em Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa.

Destacamos que houve significativa redução das aulas da FGB, afetando as seguintes disciplinas: Arte, Física e Sociologia, que ficam apenas uma aula na 1ª série; as disciplinas de Biologia, de Geografia e de História, ao mesmo tempo, ficam com apenas uma aula na FGB recebem uma aula cada de aprofundamento na parte dos IFs.

Na 2ª série, observamos a redução de uma aula presencial de Inglês na FGB; as demais disciplinas permanecem com a mesma grade, 14 aulas presenciais e uma não presencial. Os IFs ficam assim divididos: Projeto de Vida com uma aula presencial; Segunda Língua Estrangeira, com uma aula presencial e uma não presencial; o CCE e um CCE na área das Ciências Humanas, também com uma aula presencial e outra não presencial cada, sendo anuais; uma aula não presencial em Matemática e suas aplicações e outra não presencial em Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa; uma aula presencial de aprofundamento em cada uma dessas disciplinas: Biologia, Física, Química, Arte, Geografia, História e Sociologia, totalizando 11 aulas presenciais e cinco não presenciais.

Na 3ª série, a Matriz Curricular se altera na FGB com a redução de uma aula presencial de Matemática e a inserção de uma aula a mais de Biologia, outra aula não presencial de Sociologia, totalizando 15 aulas presenciais e uma não presencial. Já na parte dos IFs, temos: o Projeto de Vida permanece com uma aula presencial; Segunda Língua Estrangeira, com uma aula presencial e uma não presencial; o CCE também com uma aula presencial e outra não presencial, sendo anual; duas aulas presenciais e uma aula não presencial em Matemática e suas aplicações; duas aulas não presenciais em Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa. totalizando 10 aulas presenciais e cinco não presenciais.

Destacamos que mesmo as aulas sendo não presenciais e não acontecendo em tempo real, os professores devem ficar na escola durante esse horário. Outro cuidado que devemos tomar é com relação às aulas híbridas, que mais cedo ou mais tarde podem ser direcionadas a parcerias público-privadas, reduzindo ainda mais a carga horária dos professores

e precarizando sobremaneira o ensino público aos estudantes da classe trabalhadora.

Desse modo, entendemos que o EM,

[...] que se constitui em condição à cidadania política e econômica é aquele que fornece as bases, os princípios, os fundamentos da ciência da natureza e das ciências sociais e humanas e das artes. Isto implica organizar o currículo com um justo equilíbrio entre as ciências da natureza, ciências sociais e humanas e o campo das artes. Ou seja, um ensino médio que dê bases para formar o ser humano por inteiro. A luta para o **ensino médio integrado**, como travessia para a educação politécnica e onilateral (omnilateral) se inscreve no caminho que busca facultar as bases para a dupla cidadania. A contrarreforma do “novo” ensino médio destroça justamente essas bases. É só examinar as propostas dos “arranjos curriculares” que estão sendo publicados para ver que a maior carga horária é para as disciplinas instrumentais ou ao que denominam de “projeto de vida” (FRIGOTTO, 2023, p. 458-459, grifos do autor).

Em síntese, ao analisarmos o currículo e as matrizes do NEM, é possível compreender que a redução da carga horária da FGB é influenciada por parcerias externas ou “redes de influências”²⁵ que atuam para a ampliação dos IFs (parte flexível), interferindo na formação das juventudes e na prática docente, o que induz a formação de novas subjetividades, as quais atendam às demandas do capital (SILVA; MARTINI; DIAS, 2024).

25. Protagonismo da influência privada ligada à participação de institutos e fundações na elaboração do currículo catarinense (SILVA; MARTINI; DIAS, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendedorismo tem sido propagado em diferentes espaços como a solução para o desemprego estrutural. Nesse contexto, os discursos midiáticos em prol do empreendedorismo assumem papel fundamental na disseminação de uma cultura empreendedora. Esses discursos se dirigem em especial às juventudes.

Analisamos, nesta pesquisa, que o empreendedorismo, ao adentrar no âmbito educacional, tem um propósito: destaca-se como a estratégia do capital para formar um novo perfil de trabalhador, que seja flexível, polivalente e adaptável às novas configurações do mundo do trabalho.

As contrarreformas educacionais têm grande influência das políticas neoliberais e de seus reformadores, que atuam com a intenção de formar subjetividades nas juventudes, consoantes aos interesses do capital (DARDOT; LAVAL, 2016). Dessa forma, a ideologia do empreendedorismo busca adaptar as juventudes e conformá-las, mediante as formas de precarização e de exploração do trabalho atualmente. Cumpre, portanto, um papel ideológico, que é de ocultar a existência das classes sociais pelo argumento da meritocracia, com um discurso de que todos podem ser empresários de sucesso, sendo apenas necessário desenvolver as habilidades e as competências para o êxito (REIS, 2019). Devemos nos atentar que “[...] o empreendedorismo atua como um preventivo ideológico que dificulta a emergência de uma consciência de classe nas populações exploradas, levando a interiorização dos valores da classe dominante” (REIS, 2019, p. 166).

Em análise a esse contexto, acompanhamos a inserção do empreendedorismo com eixo estruturante na contrarreforma do EM, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e no CBTCM, sobretudo por meio do CCE Educação Empreendedora na sua parte flexível do currículo. Salientamos que a contrarreforma é uma “[...] expressão do pensamento

conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (RAMOS; FRIGOTTO, 2023, p. 227).

Esta pesquisa problematizou a fragilidade apresentada na proposta do NEM nas escolas brasileiras e como ela tem adentrado nas escolas catarinenses. Percebemos que a educação para o empreendedorismo se estruturou nas escolas sem contexto formativo, sem ouvir as juventudes e os professores que trabalharam diretamente com esse tema. Em vista disso, objetivamos analisar as implicações da implementação do NEM e do CCE Educação Empreendedora na formação das juventudes que compõem a EEB João Roberto Moreira, localizada no município de São Domingos – SC. Além disso, foi nosso escopo conhecer os desafios enfrentados pelos educadores, possibilitando uma compreensão das reais intenções dos objetivos propostos pelo CCE Educação Empreendedora para a formação das juventudes.

Para alcançar esses intentos, propomo-nos a compreender as alterações curriculares da contrarreforma do EM, em especial direcionando nosso foco ao currículo catarinense. Avaliamos que estudar uma política em implementação é um desafio, sendo necessário percorrer um caminho desde a compreensão das políticas educacionais neoliberais e suas influências direcionadas a formação das juventudes.

No primeiro capítulo desta dissertação – *Trabalho, Empreendedorismo e a Educação dos Jovens* –, discutimos o alinhamento da proposta da educação empreendedora com as demandas do capitalismo contemporâneo para a formação dos jovens. Consideramos a categoria trabalho como central para a formação do ser humano, dando destaque ao corrompimento do sentido do trabalho, quando tomado pelo capital. Nessa constante, enfatizamos sobre as transformações no trabalho, decorrentes do capitalismo contemporâneo, do taylorismo/fordismo ao

toyotismo. Buscamos ressaltar o papel da ideologia neoliberal para a manutenção da hegemonia do capital.

Procuramos enfatizar nesse capítulo como as políticas neoliberais inseridas no âmbito educacional por meio das contrarreformas curriculares e com as parcerias público-privadas forjam um novo tipo de sujeito trabalhador, moldando-o conforme as necessidades do capital. Junto a isso, analisamos a gênese e a história do empreendedorismo, bem como a Pedagogia Empreendedora, que é a proposta do capital para a formação das juventudes da classe trabalhadora, minimizando o papel do Estado, sob a ótica do desemprego estrutural.

Avaliamos que a contrarreforma do EM de 2017 é marcada pela fragmentação dos conhecimentos científicos e pela fragilidade na formação para as juventudes da classe trabalhadora, que é fatiada em cinco IFs diferentes, com a inserção do empreendedorismo nos currículos escolares (ARAUJO, 2019). Dessa forma, o empreendedorismo se alastra no âmbito educacional, configurando-se como proposta do capital para a formação das juventudes da classe trabalhadora, em um discurso que aproxima e legitima a integração do trabalhador com o trabalho precário.

No segundo capítulo – *O Novo Ensino Médio em Santa Catarina: O Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora* –, destacamos as alterações estabelecidas pela n^o Lei 13.415/2017, bem como a organização do NEM no estado de SC. Explanamos sobre a educação empreendedora, que se insere por meio do CCE. Analisamos, nesse capítulo, que as contrarreformas atacam a educação brasileira, sustentando o interesse do empresariado na formação de um novo sujeito, o sujeito empreendedor alienado aos interesses e demandas do capital.

Ao compreendermos as mudanças curriculares geradas com a aprovação da Lei n^o 13.415/2017, observamos que o Governo Federal deu autonomia aos estados, para que construíssem seus currículos, devendo ser subsidiados pela BNCC. Para tanto, apresentamos um breve histórico do EM brasileiro a partir dos anos 1970, expondo as suas principais

mudanças e visualizando a histórica dualidade no ensino brasileiro. Os marcos deixados pelas contrarreformas educacionais demonstram que a educação para a classe trabalhadora foi historicamente pensada e projetada pela classe dominante, tendo em vista os seus interesses.

Expomos no texto que a proposta adotada pela Lei nº 13.415/2017 vai na contramão de uma educação ampla a classe trabalhadora. As políticas públicas educacionais emergem em um campo de interesses, que não é obviamente um espaço neutro. Nesse cenário, as políticas educacionais são direcionadas para a relação público-privada. E o capital, com um discurso ideológico bem formado, tenta consolidar sua hegemonia perante a classe trabalhadora (CAETANO, 2021).

Destacamos, nesse capítulo, a educação empreendedora, que se insere de maneira mais articulada no NEM-SC no CCE Educação Empreendedora. Relacionamos seus fundamentos com a educação das juventudes por meio da formação de competências socioemocionais e como proposta do capital para a formação da classe trabalhadora. De forma sucinta, abordamos a tríade do NEM, que une empreendedorismo, protagonismo juvenil e o projeto de vida. Buscamos elucidar que as contrarreformas atacam a educação brasileira, que sofre e é conduzida ao processo de empresariamento da educação. O empresariado, ao querer controlar os sujeitos, oferece uma formação precarizada, alienada aos interesses do capital, formando um novo sujeito, fácil de ser manipulado.

No terceiro capítulo – *A educação empreendedora na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira* –, analisamos as implicações do CCE Educação Empreendedora para o processo de formação das juventudes do NEM da EEB João Roberto Moreira, localizada no município de São Domingos – SC. Caracterizamos como ocorreu a implementação do CCE Educação Empreendedora nessa unidade de ensino, bem como analisamos a compreensão da professora e das juventudes com relação às implicações da educação empreendedora em sua formação. Para tanto, entrevistamos a professora em que leciona

o CCE Educação Empreendedora e 28 estudantes que cursaram esse componente, criando um espaço de escuta para esses sujeitos.

Entendemos que as contrarreformas educacionais intensificam um único propósito, manter a hegemonia burguesa, e na contrarreforma do EM de 2017 isso não é diferente. Há uma busca incessante pelo detrimento da formação das juventudes, com intuito de construir subjetividades sob a perspectiva neoliberal.

É relacionado a esse contexto que o currículo escolar ocupa papel importante na construção de tais subjetividades, sendo que esse atua diretamente na construção da identidade coletiva e no estabelecimento de critérios de controle de professores e estudantes (PACHECO, 2003 *apud* SILVA; MARTINI; DIAS, 2024). Por essa perspectiva, a contrarreforma do EM de 2017, ao direcionar a formação das juventudes por uma BNCC e pelos IFs, tendo eixos estruturantes alicerçados no Projeto de Vida e Empreendedorismo, “[...] reforça a ideia de que o currículo é um dos instrumentos importantes de formação de novas subjetividades juvenis, cuja elaboração acontece por redes de influência” (SILVA; MARTINI; DIAS, 2024, p. 6).

Analisamos que o protagonismo, amplamente divulgado com estratégias midiáticas de convencimento de que as juventudes “iriam escolher o que gostariam de estudar”, é desmentido a medida em que a maior parte dos IFs não é nem se quer ofertada a esses estudantes. Depende-se, por exemplo, daquilo que a escola tem disponibilidade em oferecer, e mesmo entre os IFs constantes na escola, seriam escolhidos conforme o interesse da maioria dos estudantes. Nesse sentido, no currículo implementado em 2021, seriam dois CCEs ao ano, e no 3º ano, os estudantes cursariam seis CCEs. Na nova organização curricular implementada em 2024, o estudante cursará apenas um CCEs por ao, totalizando três CCEs ao concluir o EM.

Nesse sentido, ao analisarmos os documentos do NEM-SC, observamos que o empreendedorismo se insere como algo novo para as

juventudes, mas, pelo contrário, percebemos que, ao adentrar no currículo, provoca o esvaziamento das disciplinas da FGB, reafirmando os velhos interesses do capital, que é continuar a exploração e a expropriação da classe trabalhadora, prejudicando a educação de quem mais precisa, as juventudes da classe trabalhadora (REIS, 2019). Difunde-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para competir, e o resultado (sucesso ou fracasso) advém do esforço e da dedicação de cada um (DARDOT; LAVAL, 2016).

O empreendedorismo atua com intuito de conformar a classe trabalhadora, concebendo a ideia de que “ser empreendedor, é ser capitalista”, o que oculta a divisão social de classes. Acreditamos que não podemos confundir o empreendedorismo por necessidade com oportunidade, visto que, por necessidade, muitas vezes, torna-se a busca pela sobrevivência, devido a diversos fatores, como o desemprego estrutural.

A fala do ministro Flávio Dino (2024), do Supremo Tribunal Federal (STF), ao se referir à falta de direitos trabalhistas e de contribuição previdenciária dos entregadores de aplicativo, criticando também o enquadramento desse trabalho como atividades empreendedoras, ilustra nossas convicções: “[...] ter uma bicicleta, colocar um isopor nas costas e sair pedalando não é empreendedorismo” (MENDES, 2024). No contexto de refluxo dos postos de trabalho, tendo em vista as dificuldades em encontrar um trabalho formal, as juventudes encontram na informalidade a forma de garantir sua sobrevivência (BARBOSA; PARANHOS, 2023).

Nessa perspectiva, as opções são formar um trabalhador polivalente, empenhado com os interesses da empresa, tranquilamente contratado e demitido, conformado com a escassez de direitos trabalhistas e adaptável às mudanças do capitalismo contemporâneo, e/ou ser um “empreendedor de si mesmo”, assumindo os riscos e responsabilidades, colocando a sua sobrevivência em jogo. Por isso, uma formação frágil e precária é necessária, não deixando espaço para a ciência e para o

pensamento crítico. Busca-se, com isso, que a classe trabalhadora esteja conformada com o que se insere, naturalizando a situação precária no mercado de trabalho e disseminando o empreendedorismo como forma de sobrevivência e possível alcance de sucesso. Dessa forma, anseia-se pelas juventudes que normalizem os princípios neoliberais para a formação humana, por exemplo, o individualismo, o competitivo, a meritocracia e outras características.

É possível concluirmos que na base desse discurso do “novo” EM emergem interesses antigos de favorecimento em prol do capital privado, por meio de parcerias público-privadas, que buscam conduzir as juventudes da classe trabalhadora à conformação, precarizando a sua formação e atingindo outro objetivo, o de fazer a contenção do acesso ao ensino superior. Para Ramos e Frigotto (2023),

Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia da mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado (RAMOS; FRIGOTTO, 2023, p. 237).

Além disso, a contrarreforma vai na contramão dos interesses das juventudes, atendendo ao pensamento reacionário de que “[...] nem todos têm capacidade para o ensino superior ou, na pior das hipóteses, devem ser condicionados para aquelas áreas de menor prestígio econômico. A MP, pelo teor de um ensino médio de conhecimentos mínimos, restringe as escolhas de acesso ao ensino superior” (RAMOS; FRIGOTTO, 2023, p. 248).

Diante desse cenário, o desafio que se coloca é o de continuarmos estudando e refletindo para pensarmos coletivamente estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola

e sobre a formação das juventudes. Concordamos com Freitas (2018) quando menciona a necessidade da organização de formas de resistência às políticas de reformas neoliberais, a exemplo da contrarreforma do EM. Caminhamos na luta pela revogação dessa contrarreforma, pela retirada das parcerias público-privadas da educação pública e por uma formação integral na perspectiva progressista.

Finalizamos essa dissertação ressaltando as palavras de Florestan Fernandes (1991), citado por Frigotto (2023) em sua obra *O Ensino Médio no Brasil: e sua (im)possibilidade histórica*:

[...] ou o Brasil empreende sua **revolução educacional**, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma “Nação com história”, mais determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes prosseguirão presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência da escravidão (FERNANDES, 1991, p. 31 *apud* FRIGOTTO, 2023, p. 475, grifos nossos).

Por fim, importa dizer que queremos e lutamos por uma formação em plenitude, integral, de modo que as juventudes tenham acesso e possam se apropriar do patrimônio científico, cultural, ético e político produzido pela humanidade, para que possam confrontar e questionar, como expressão de sua visão do mundo, uma formação que dê base para a autonomia econômica e política das juventudes da classe trabalhadora (RAMOS; FRIGOTTO, 2023). Portanto, é urgente retomar a defesa do EM integrado, universal, público, gratuito, laico e unitário.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de. **O empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea**. 220. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALVES, A., KLAUS, V., LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação E Pesquisa**, [s. l.], v. 47, e226115, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190005>. Acesso em: 16 maio 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010470432013000200009&script=sci_abstract&tlng. Acesso em: 20 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

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

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, nº 4, 2019a. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051> . Acesso em: 15 de junho de 2023.

ARAUJO, Ronaldo M. L. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019b.

ARAUJO JUNIOR, João Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil**: a mercadorização da educação na Lei 13.415/17. 2020. 143f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467> . Acesso em: 15 jun. 2023.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13253-parecer-ceb-1999>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: SEMT, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: <https://www>.

adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm.
Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de lei n.º 6.840-a, de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação Financeira. **Educação Financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor**. Brasília: CONEF, 2013c.

BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de lei de conversão n.º 34, de 2016**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494,

de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709820&disposition=inline>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Guia de implementação do Novo ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 649 de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência pública, 2018c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=+n%c2mec+portaria+n%c2%ba+1432/2018+itinerarios+formativos>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2018d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem)**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo

Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Seção 1, p. 46, 13 de julho de 2021. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2022a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**.

Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2022b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Presidência da República, 2023b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. BNCC e Empreendedorismo: O conteúdo da política educacional em disputa. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim. **Diálogos sobre a Relação entre o Público e o Privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 107-124.

CARA, Daniel. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 243-254

CÁSSIO, Fernando. A reforma do ensino médio e seus eufemismos. **Carta Capital**, 2 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-reforma-do-ensino-medio-e-seus-eufemismos/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 127, p. 53–68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 307-328, maio-out. 2020. Disponível em: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5434> . Acesso em: 20 maio 2023.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2022.

CHAVES, Priscila Monteiro; LIMA, Guilherme Luiz F. F. Instituto Jungo e a juventude no ensino médio: projeção da vida subordinada ao capital. **Germinal: Marxismo e Educação Em Debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 545-576, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47171>. Acesso em: 1 jun. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e a viabilização de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio**. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. 540f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COAN, Marival. A educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, [s. l.], n. 9, v. 1, p. 1-18, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23373>. Acesso em: 15 maio 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-24, 2021.

Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290-319, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315> . Acesso em: 15 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Graziany Penna. **Empreendedorismo, educação e sociabilidade**: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si. 2019. 566f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36828>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 15 jun. 2023.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito; PAIVA, Marlúcia Menezes de. O ensino de 2º grau no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: a dualidade educacional na lei nº 5.692/1971. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/21935/9802>. Acesso em: 15 maio 2024.

FERNANDES, Vivian. O golpe de 2016: a porta para o desastre, por Dilma Rousseff. **Brasil de Fato**, 17 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>. Acesso em: 115 jun. 2023.

FERRAZ, Janaynna de Moura. **Para além da prática empreendedora no capitalismo brasileiro**. São Paulo: Actual, 2021.

FERRAZ, Janaynna de Moura; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 105–117, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/85313>. Acesso em: 16 maio 2023.

FERREIRA, João Roberto Resende; RIBEIRO, Tatiana Cristina. Educação profissional e ensino médio no Brasil: um estudo das políticas educacionais a partir de 1970. **Revista TEMPORIS (ação)**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2018, p. 9-26. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3841>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 32-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 5 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novoensinomeditraicaoajuventude-que-frequenta-a-escola-publica> . Acesso em: 20 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GAWRYSZEWSKI, Bruno *et al.* Formação da classe trabalhadora. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 77-98

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil. **Relatório executivo 2022**. Brasília: GEM, 2022. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2023/05/GEM-BR-2022-2023-Relatorio-Executivo-v7-REVISTO-mai-23.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

GENTILI, Pablo. O que há de nova nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 20 maio 2023.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO BOLSONARO. **Brasil Escola**, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-bolsonaro.htm#:~:text=Em%2022%20de%20junho%20do,pol%C3%ADticas%20adotadas%20pelos%20ministros%20anteriores>. Acesso em: 20 maio 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência**

& Saúde Coletiva, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

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

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O Novo Estado Brasileiro e as Políticas Públicas para o Ensino Médio: uma análise do projeto de Lei 6840/2013. **REVASF**, Petrolina, v. 5, n. 9, p. 89-105, dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/96>. Acesso em 15 jun. 2023.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, Ano XIII, n. 11, p. 98-108, dez. 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_artigos_o_governo.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Implementação do “novo ensino médio” nos estados brasileiros: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares. **Formação em Movimento Revista da ANFOPE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/724/767>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAGALHÃES, Ramon Magalhães Mendes da Costa; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Empreendedorismo nas políticas educacionais e nas escolas. **Revista Eletrônica Interações Sociais (REIS)**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 10-27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15829>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **História, natureza, trabalho e educação**. Organização de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salet Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MENDES, Lucas. Ter uma bicicleta, colocar um isopor nas costas e sair pedalando não é empreendedorismo. **CNN BRASIL**, 14 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ter-uma-bicicleta-colocar-um-isopor-nas-costas-e-sair-pedalando-nao-e-empreendedorismo-diz-dino/#:~:text=O%20ministro%20Fl%C3%A1vio%20Dino%2C%20do,por%20aplicativos%20como%20atividades%20empreendedoras>. Acesso em: 15 jun. 2024.

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

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O PACTO. **Pacto Ensino médio**, [20--]. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5. Acesso em: 23 maio 2023.

OLIVEIRA, Tiago F. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Trabalho necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-24, jan-abr, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268>. Acesso em: 23 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. **In**: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: SEMT, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 13 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. **In**: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 209-251.

REIS, Luiz Henrique Fernandes. **Juventude LTDA.**: A ideologia do empreendedorismo na formação dos jovens do século XXI. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 101-112.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA (Estado). Governo do Estado. **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado, 2020b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-515-2020-santa-catarina-declara-situacao-de-emergencia-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobrade-n-1-5-1-1-0-doencas-infecciosas-virais-para-fins-de-prevencao-e-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 – Disposições Gerais**. Florianópolis: SED, 2021a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes.** Florianópolis: SED, 2020a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 2 – Formação Geral Básica.** Florianópolis: SED, 2021b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-2?authuser=0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.** Florianópolis: SED, 2021c. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-3?authuser=0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes – Portfólio dos(as) Educadores(as).** Florianópolis: SED, 2021d. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.
Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio. Florianópolis: SED, 2022a. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00691338314e40a6c63bc>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.
Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis: SED, 2022b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-5>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.
Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 6 – Trilhas de Aprofundamento Formação Docente – Curso Normal em Nível Médio - Magistério. Florianópolis: SED, 2022c. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-6> . Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.
Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis: SED, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10lrbCxXwgGKGj7UYfXK2ryBxQB-Xy35A/view>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.
Governo de SC lança Programa Educação Empreendedora para qualificação profissional em parceria com o SENAI. Florianópolis: SED, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/governo-de>

sc-lanca-programa-educacao-empreededora-para-qualificacao-profissional-em-parceria-com-o-senai/. Acesso em: 15 jun. 2023.

SÃO DOMINGOS. **Wikipédia**, 2023a. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Domingos_%28Santa_Catarina%29. Acesso em: 7 dez. 2023.

SÃO DOMINGOS. **Caravela**, 2023b. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/s%C3%A3o-domingos---sc>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SENA, Ailton. Alienação: a origem do conceito e suas implicações para o pensamento social. **Educa mais Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/filosofia/alienacao>. Acesso em: 18 maio 2023.

SILVA, Afonso Reno Castro da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Determinações da lei 13.415/17 e a reforma do ensino médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 22, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5787>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Amanda Moreira da; ENGELKE, Cristiano Ruiz. Apresentação do dossiê temático “Empreendedorismo e Educação: perspectivas críticas”. **Revista Eletrônica Interações Sociais (REIS)**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 6-9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/16946>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; MARTINI, Tatiane Aparecida; DIAS, Alessandra Vidal. Contexto e redes de influência

na produção do texto do currículo base do ensino médio do território catarinense. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16881>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 178-196, 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/silva.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

SOBRE O IUNGO. **Iungo**, 2023. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 maio 2023.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ANEXOS

Anexo A – Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA-SÃO DOMINGOS-SC: IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.

Pesquisador: ALINE DANIEL DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71123623.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.221.671

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO ROBERTO MOREIRA-SÃO DOMINGOS-SC: IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.

Pesquisador Responsável: ALINE DANIEL DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71123623.7.0000.0107

Submetido em: 01/08/2023

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.221.671

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências saneadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171546.pdf	01/08/2023 09:14:44		Aceito
Cronograma	cronograma_Aline.pdf	01/08/2023 09:13:22	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_de_utilizacao_de_dados.pdf	01/08/2023 09:04:31	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLE_Responsavel_pelo_menor.pdf	01/08/2023 08:57:22	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Outros	questoes_de_pesquisa.pdf	01/08/2023 08:48:05	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/07/2023 09:00:31	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_Aline.pdf	29/06/2023 10:15:42	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao.pdf	29/06/2023 10:12:29	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Outros	requerimento_para_pesquisa.pdf	29/06/2023 10:11:33	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_entrevistados_maiores.pdf	29/06/2023 10:04:13	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	declaracao_de_compromisso_etico.pdf	29/06/2023 10:03:47	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Continuação do Parecer: 6.221.671

Responsável	declaracao_de_compromisso_etico.pdf	29/06/2023 10:03:47	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_de_pesquisa.pdf	29/06/2023 09:59:07	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	29/06/2023 09:57:38	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	29/06/2023 09:55:15	ALINE DANIEL DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 06 de Agosto de 2023

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Anexo B – Questões da pesquisa semiestruturada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGEFB

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadores: Aline Daniel dos Santos (Mestranda) e Prof^a Dra. Franciele Soares dos Santos (Orientadora)

Pesquisa: O novo ensino médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira – São Domingos – SC: implicações da educação empreendedora na formação dos jovens.

Pesquisa realizada como requisito para conclusão de curso de Mestrado em Educação, pela Unioeste.

Objetivo: Analisar as implicações do Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora no processo formativo dos jovens do NEM da Escola de Educação Básica João Roberto Moreira, localizada no município de São Domingos - SC.

Participaram da pesquisa, a professora, a qual lecionou no componente curricular educação empreendedora, bem como, os/as estudantes que neste ano cursam a 3ª série do Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira – São Domingos/SC, e que cursaram este componente curricular no ano de 2022, totalizando 15 estudantes.

A fim de relatar e dialogar sobre suas vivências, experiências e desafios frente ao processo de implementação do componente curricular educação empreendedora nesta unidade escolar, analisando também como foi o processo de escolha deste componente curricular, se a opinião dos

estudantes teve real impacto nesta escolha. A entrevista é semiestruturada e o anonimato do entrevistado está garantido.

ENTREVISTADO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
PROFESSOR(A)	CARACTERIZAÇÃO	Sexo: () masculino () feminino Idade: E-mail: Local onde reside: () urbano () rural Tempo de atuação no magistério? Vínculo empregatício: () act () efetivo Tempo de atuação no nem? Tempo de atuação no CCE educação empreen- dedora?

ESTUDANTES	CARACTERIZAÇÃO	
		Sexo: () masculino () feminino Idade: E-mail: Local onde reside: () urbano () rural Qual ano do ensino médio está cursando? Renda familiar? Quantos moradores na casa? Quantos destes mora- dores auxiliam na renda familiar? Que atividades você desenvolve além dos estudos? Você trabalha?

ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Para você qual é a função do Ensino Médio?

Qual é a avaliação que você tem sobre o novo ensino médio? Por quê?

ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Qual é a sua concepção sobre a educação empreendedora?

Quais os objetivos da educação empreendedora proposta pelo NEM?

Quais implicações da educação empreendedora para a formação dos jovens?

Como ocorreu a implementação do componente curricular eletivo educação empreendedora no Novo Ensino Médio-SC na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira?

Em que medida os professores da escola compreendem os desdobramentos da educação empreendedora na formação dos jovens?

Na sua avaliação, como os jovens percebem o papel da educação empreendedora no seu processo formativo no NEM?

O que significa empreendedorismo para você?

Para você, ter frequentado o novo ensino médio contribuiu para o avanço nos estudos? Você avaliou essa caminhada importante para delinear sua profissão?

Como são as aulas de educação empreendedora?

Quais as metodologias utilizadas pela professora?

Quais conteúdos vocês aprendem nas aulas?

Em sua opinião a educação empreendedora contribui com sua formação pessoal e profissional? Como?

Qual é a sua perspectiva de futuro?