

JUVENTUDES EMPREENDEDORAS DE SI MESMAS NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: diálogos a partir de teorizações foucaultianas e estudos da Sociologia

YOUTH ENTREPRENEURS OF THEMSELVES IN THE NEW HIGH SCHOOL
CURRICULUM:

dialogues based on Foucaultian theories and Sociology studies

Bruna de Oliveira Gonçalves¹

Shirlei Sales²

¹ Doutoranda em Educação: conhecimento e inclusão social, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha "Currículos, Culturas e Diferença". Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (CBH/ UEMG). Servidora pública federal lotada no Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) na Universidade Federal de Minas Gerais (CAED/UFMG), no cargo de Pedagoga. Assessora pedagogicamente a elaboração de materiais, bem como a oferta de cursos, disciplinas e projetos na modalidade Educação a Distância (EaD), no âmbito da UFMG. Tem interesse nos seguintes temas: Currículo/ Juventudes/ Educação Profissional e Tecnológica/ Gênero(s) e Sexualidade(s). E-mail: brunadogoncalves@gmail.com

² Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora da Linha de Pesquisa Currículos, culturas e diferença. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar FaE/UFMG. Doutora em educação pela UFMG. Coordenadora do EM Debate - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Observatório da Juventude da UFMG; Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa); Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas e Digitais e do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG). Integra o Conselho Editorial Externo da Alteridad Revista de Educación. Já integrou o Conselho Editorial do Periódico Educação em Revista e o Conselho Consultivo da Revista Docência no Ensino Superior. Recentemente foi vice-coordenadora do curso de Pedagogia da UFMG. Tem experiência no campo educacional, com ênfase nas seguintes temáticas: Currículo, Ensino Médio, juventude, gênero, sexualidade, cibercultura, redes sociais digitais, política educacional. Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora da Linha de Pesquisa Currículos, culturas e diferença. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar FaE/UFMG. Doutora em educação pela UFMG. Coordenadora do EM Debate - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Ensino Médio. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Observatório da Juventude da UFMG; Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa); Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas e Digitais e do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFMG). Integra o Conselho Editorial Externo da Alteridad Revista de Educación. Já integrou o Conselho Editorial do Periódico Educação em Revista e o Conselho Consultivo da Revista Docência no Ensino Superior. Recentemente foi vice-coordenadora do curso de Pedagogia da UFMG. Tem experiência no campo educacional, com ênfase nas seguintes temáticas: Currículo, Ensino Médio, juventude, gênero, sexualidade, cibercultura, redes sociais digitais, política educacional. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

Resumo: O Novo Ensino Médio (NEM) foi criado a partir da conversão da Medida Provisória n.º 746/2016 na Lei n.º 13.415/2017. Essa mudança na legislação educacional envolveu inúmeras disputas em torno de interesses mercadológicos, do direito à educação, das concepções acerca da categoria juventude e debates em torno de qual sujeito jovem o currículo para a última etapa da educação básica interessa produzir. Embasado teoricamente pelas reflexões da Sociologia da Juventude, pelos estudos pós-críticos de currículo e pelas teorizações foucaultianas, desenvolve-se, neste artigo, o argumento de que o currículo do NEM produz as juventudes *empreendedoras de si mesmas*. Foram tomados para análise os documentos “Exposição de Motivos n.º 00084/2016” e “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio”, além de desenvolvida uma revisão bibliográfica. Essa escolha metodológica produziu informações que nos permitem argumentar que o *empreendedorismo de si* produz jovens que se autorresponsabilizam perante seus desempenhos ao compreenderem que suas performances educacionais e no mercado de trabalho são produtos apenas dos investimentos que, ao longo dos anos, efetuaram, eles/as e suas famílias, sobre si mesmos/as. Diante disso, defendemos a revogação total da Lei n.º 13.415/2017 e a criação de políticas educacionais que fortaleçam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Juventude; Empreendedorismo de si; Novo Ensino Médio; Currículo.

Abstract: The New High School (NEM) was created from the conversion of Provisional Measure n.º 746/2016 into Law n.º 13.415/2017. This change in educational legislation involved numerous disputes around market interests, the right to education, conceptions about the youth category, and debates about what kind of young individual the curriculum for the final stage of basic education aims to produce. Theoretically based on reflections from the Sociology of Youth, post-critical curriculum studies, and Foucauldian theories, this article develops the argument that the NEM curriculum produces youth who are entrepreneurs of themselves. The documents "Statement of Reasons n.º 00084/2016" and "Guide for the Implementation of the New High School" were analyzed, along with a bibliographic review. This methodological choice provided information that allows us to argue that self-entrepreneurship produces young people who self-responsibilize for their performances, understanding that their educational and labor market performances are merely the products of the investments that they and their families have made in themselves over the years. Therefore, we advocate for the total repeal of Law n.º 13.415/2017 and the creation of educational policies that strengthen public, free, and quality education.

Keywords: Youth. Self-entrepreneurship. New High School. Curriculum.

1 Introdução

Compreendido a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, como a última etapa da educação básica e obrigatória para a faixa etária dos 15 aos 17 anos pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, o Ensino Médio esteve e está envolto em um cenário de disputas e de debates em torno de seu sentido e de sua finalidade. As reformulações do currículo do Ensino Médio expressam os embates em torno de qual escola será oferecida e a quais jovens.

Após o conturbado golpe que retirou Dilma Rousseff do comando do poder executivo em 2016 no Brasil, Michel Temer torna-se presidente interino. Nesse cenário, conforme sinalizam Adriana Duarte *et al.* (2020), deu-se a aprovação da Emenda

Constitucional (EC) n.º 95 congelando o orçamento público por 20 anos, a reforma trabalhista, o encaminhamento da reforma previdenciária ao Congresso Nacional, além de uma sequência de privatizações: “direito de exploração do pré-sal, a concessão de aeroportos, terminais portuários e ferroviários e as linhas de concessão de energia” (Duarte *et al.*, 2020, p. 3).

No campo educacional, desde 2015 formula-se, no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja demanda se intensificou a partir da Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no decênio a partir de 2014 (Duarte *et al.*, 2020). No Governo Temer, a formulação da BNCC já tinha passado por uma consulta pública e estava em plena formulação uma segunda versão de texto. A continuidade de sua elaboração pós-golpe e posterior homologação foi bastante conturbada, sendo esse processo intensamente marcado por disputas diversas, contestações e expressivos retrocessos.

A BNCC do Ensino Médio foi caracterizada por uma adequação à lógica de mercado (Giovannetti, Carolina; Sales, Shirlei, 2022). Dentre inúmeros pontos refletidos por pesquisadores/as, denuncia-se que o texto é “excessivamente prescritivo” e “atrelado às avaliações de Estado” (Silva, 2018, p. 6), incorpora a “noção de habilidades e de competências”, um “resgate às divisões em áreas do conhecimento e suas tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) (Silva, 2018, p. 5). Como sinaliza Silva (2018, p. 11), nesse processo “se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos”, sendo as competências reforçadoras de uma “educação de caráter instrumental”.

Ainda nesse governo, foi promulgada a Medida Provisória (MP) n.º 746/ 2016, a qual objetivava a alteração da última etapa da Educação Básica, e, apesar das inúmeras resistências, a MP do Novo Ensino Médio (NEM) foi convertida na Lei n.º 13.415/2017. A sustentação do NEM está, sobretudo, na defesa da necessidade de adequação dessa etapa a requisitos impostos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial, sendo mobilizados dados estatísticos e argumentos para atestar a precarização do Ensino Médio, bem como uma suposta desconexão com o tempo presente.

Financiado por meio de empréstimos patrocinados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento com apoio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, uma extensão do Banco Mundial, o NEM se orienta por uma

concepção que desonera o Estado da responsabilidade pelo atendimento às demandas públicas (Ferrazzo, Gedeli; Gomes, Marco, 2021), o que Ana Lara Casagrande e Kátia Mosorov (2020) nomeiam de um neoEnsino Médio criado para um neoliberalismo. As Fundações empresariais, Organizações da Sociedade Civil e Federações Patronais, com natureza jurídica e finalidade social das mais diversas (tais como Fundação Lemann, Bradesco, Itaú social, Todos pela Educação, Instituto Península, Natura, FIEMG, enfim) têm atuado fortemente na produção do currículo do Novo Ensino Médio.

O NEM diminui a carga horária de formação comum, que tem como referência a BNCC, para no máximo 1800 horas, pulveriza e esfacela o acesso ao conhecimento por meio dos nomeados “itinerários formativos”, a parte diversificada do currículo, cuja organização fica a cargo das condições de oferta, inclusive estruturais, de cada sistema de ensino. O Novo Ensino Médio se ocupa, desde o início, de

culpabilizar escolas e profissionais de educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do Ensino Médio que não prosseguem os estudos no Ensino Superior e nem encontram uma colocação profissional – a frívola denominada geração nem-nem (Fernando Cassio; Débora Goulart, 2022, p. 286).

Mônica Ribeiro Silva (2022), no entanto, ressignifica essa conhecida expressão confirmando ser esse “Novo Ensino Médio” um Ensino Médio “nem-nem”, ou seja, a última etapa foi descaracterizada de Educação Básica, não oferece formação profissional de qualidade e nem prepara para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. O trabalho desregulamentado e intensamente flexível tem sido destinação da força de trabalho juvenil, conforme sinaliza a tese de doutorado de Ágatha Condé (2024). Dados levantados pelo Grupo de Trabalho no âmbito do Conselho Nacional do Trabalho (CNT)³ atestam que entre pessoas que têm até 17 anos, a taxa de informalidade é próxima de 84%, bem como alcança quase metade (48,6%) das/os ocupadas/os entre 18 e 24 anos. Levando em consideração um recorte ampliado de juventude (18 a 29 anos), os números indicam que “a taxa de informalidade também é consistentemente maior (44,1%) do que a média nacional”.

³ Disponível em: < <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-nacional-do-trabalho/grupos-de-trabalho/gt-aprendizagem-e-empregabilidade-de-jovens-no-mercado-brasileiro/termo-de-referencia-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2024.

O Novo Ensino Médio tem se apropriado de termos caros a uma parte dos estudos da Sociologia da Juventude, tal como “protagonismo” e “autonomia” do/a jovem. Nesse campo do conhecimento, os conceitos aparecem, por vezes, como expressão da participação juvenil nos processos educativos. Para Nonato e Dayrell (2021), dizer que o centro do processo educativo está nos/as jovens significa compreender que eles/elas chegam até os/as educadores/as já com um conjunto de experiências, uma visão sobre si e sobre mundo, bem como compreendê-los/as como seres com corpos, desejos, expectativas, direitos e demandas próprias a se considerar em um processo educativo. O NEM articula essas ideias de modo distorcido, pretensamente garantindo uma aceitação de suas propostas e induz a autorresponsabilização dos sujeitos perante suas escolhas presentes e, além, perante o futuro, sem que haja um suporte adequado, em múltiplos âmbitos. Os estudos de Josi Freitas e Marisa Bueno (2018), bem como a tese de Gabriela Nóbrega (2019) são recorridos neste artigo endossando a afirmação em torno da responsabilidade perante o dito sucesso ou fracasso ser atribuído exclusivamente aos/às jovens, como se êxito fosse produto das escolhas individuais unicamente.

Os estudos pós-críticos na vertente pós-estruturalista permitem a compreensão de currículo como discurso, o que significa considerá-lo, dentre outros aspectos, como produtor de sujeitos específicos. Destacamos que há uma diversidade de compreensões sobre currículo mesmo nos estudos pós-críticos. Neste artigo, utilizamos a noção de currículo como discurso porque sendo ambos entendidos como prática, “o currículo forma sistematicamente os objetos de que fala, estando, também, diretamente implicado na produção de subjetividades” (Danilo Oliveira; Shirlei Sales, 2020, p. 192).

Diante disso, um percurso teórico-metodológico foi traçado neste artigo, sendo ele mais bem delineado nas próximas páginas, visando sustentar o argumento de que o currículo do NEM produz as juventudes⁴ *empreendedoras de si mesmas*, o que fragiliza a concepção de educação pública gratuita e de qualidade. Essa perspectiva contribui para a autorresponsabilização dos/as jovens diante de seus percursos e desempenho educacional e no mercado de trabalho, desconsiderando a desigualdade de oportunidades de um país fortemente marcado por injustiças sociais. Além de ignorar as

⁴ A escrita no plural, as juventudes, é utilizada com o intuito de “ênfatar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (Symaira Nonato; e Juarez Dayrell, 2021, p. 24).

formas históricas de opressão, o Novo Ensino Médio acentua as desigualdades entre as jovens gerações (Carla Carrochano; Felipe Tarábola, 2023)⁵.

2 Percurso teórico-metodológico

Para a organização deste artigo, propomos a contextualização do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), de maneira a discorrermos sobre a Lei n.º 13.415/2017 e aproximarmos sua discussão à do panorama brasileiro e, brevemente, ao cenário internacional. Para dizer desse contexto em que o currículo do NEM é produzido, foram selecionados e analisados os documentos “Exposição de Motivos” (EM n.º 00084/2016/MEC) para a reforma e o “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” (2018), além do texto da própria Lei n.º 13.415/2017. Esses materiais foram considerados para essa etapa em função da relevância de cada um na composição do currículo do NEM.

Os documentos em formato PDF foram baixados, salvos e atentamente lidos no processo de análise. Com a ferramenta “localizar” do leitor de arquivo, identificamos todas as vezes em que as palavras “protagonismo” e “autonomia” aparecem nos documentos supracitados. Por meio da leitura integral e minuciosa dos arquivos, analisamos os usos dos termos, discutindo seus ditos, pressupostos e efeitos de poder, a partir da fundamentação do referencial teórico foucaultiano, curricular e da Sociologia da Juventude.

Para embasarmos teoricamente essas análises, compomos um caminho metodológico que articula a produção de sujeitos em Foucault e juventude como categoria socialmente produzida (Dayrell, 2016). Para o primeiro entendimento, mobilizamos os conceitos de sujeito, posições de sujeito e discurso, a partir das teorizações de Michel Foucault e pesquisadores/as que dialogam com o referencial foucaultiano em suas produções, inclusive do campo curricular: Marlucy Paraíso, Shirlei Sales, Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Por sua vez, para a compreensão da juventude como categoria socialmente produzida, recuperamos produções de, dentre outras, pesquisadores/as do Observatório da Juventude, Programa fortemente atuante no Ensino, na Pesquisa e na Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. A fim de

⁵ Neste artigo, adota-se o uso do primeiro nome e sobrenome ao referenciar um/a autor/a pela primeira vez no intuito de visibilizar a contribuição expressiva das pesquisadoras.

explicarmos que essas concepções de lugar social e lugar discursivo não se excluem, recorreremos às articulações desenvolvidas por Evandra Grigolletto. Essa composição nos possibilitou refletir sobre a produção das juventudes empreendedoras de si no currículo do Novo Ensino Médio.

Nos dedicamos ao estudo do livro do filósofo francês “Nascimento da Biopolítica” para dizer da governamentalidade como racionalidade política e do sujeito empresário de si mesmo. Articulamos pesquisadores/as que trazem compreensões acerca das juventudes *empreendedoras de si mesmas*, especialmente no Novo Ensino Médio. As pesquisas de doutorado de Gabriela Nóbrega (2019) e a dissertação de mestrado de Rafaela Caldas (2020), bem como as análises empreendidas por Josi Freitas e Marisa Bueno (2018), além de Francisco Silva e Edvânia Morais (2022) nos ajudaram a argumentar teoricamente que o empreendedorismo de si produz juventudes que se autorresponsabilizam perante seus desempenhos, nos permitindo aproximar a argumentação ao contexto do Novo Ensino Médio.

Ao final deste artigo, apresentamos as conclusões por nós elaboradas. Estando elas alinhadas ao que propõem as teorizações pós-críticas, confirmamos que as verdades são produzidas e localizadas historicamente, portanto, contingentes, relativas e temporárias.

3 Novo Ensino Médio (NEM)

O currículo do Novo Ensino Médio pode ser compreendido a partir da proposição da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, no governo de Michel Temer. Esse é um instrumento constitucional utilizado em casos excepcionais porque a MP permite que o Executivo adote medidas com força de lei de forma temporária, em situações de urgência, sem necessidade de aguardar o trâmite legislativo convencional.

Apesar de todo embate anterior envolvendo o Ensino Médio, inclusive deslocando a discussão feita por meio do Projeto de Lei (PL) n.º 6840/2013, que também objetivava promover uma alteração curricular nessa etapa da Educação Básica, as proposições foram apresentadas pelo Governo Federal por meio do instrumento de Medida Provisória. O Ministro da Educação daquele momento, José Mendonça Bezerra

Filho, apresentou, junto ao texto da Medida, uma redação com a exposição de motivos⁶ que explicariam tal ato.

Nesse documento, enfatiza-se um dito “descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma”. Nele, também é evocada a diversificação de 20% do currículo autorizada pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio então vigentes (DCNEM/2012), sinalizando que, apesar dessa proposta de flexibilização curricular, é uma contradição a existência de treze disciplinas no currículo. Com os dizeres de que o Ensino Médio possui um “currículo extenso, superficial e fragmentado”, desarticulado da “juventude”, do “setor produtivo” e das “demandas do século XXI”, os baixos resultados quantitativos das avaliações sistêmicas - aquelas aplicadas em todo o território nacional - são citados no texto. Essa referência tem como finalidade embasar estatisticamente a argumentação de que números refletem “um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (Brasil, 2016). Tendo em vista essa afirmação, José Mendonça Bezerra Filho atesta o que seria a “relevância da alteração legislativa”.

Inúmeras manifestações contrárias às mudanças propostas foram tomadas pela sociedade civil, entidades e associações. Estudantes protagonizaram a ocupação de escolas⁷ e universidades como uma forma de manifesto, também se posicionando contrariamente às reformas então estabelecidas a partir da MP. Nesse momento, o que repercutiu mais contundentemente, em especial na mídia, foi a retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte como componentes curriculares para o Ensino Médio. Na academia, os protestos foram intensos. Muitas/os pesquisadoras/es denunciaram as variadas atrocidades que a medida estabelecia, expropriando da juventude brasileira o acesso ao conhecimento escolar.

⁶ EM n.º 00084/2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 16 jan. 2024.

⁷ Para compreensão das ocupações secundaristas como uma autogestão, subjetivação política e diálogo intergeracional, indicamos as consistentes análises de Luís Antônio Groppo, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Sugestões: GROppo, Luís Antonio *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>; GROppo, Luís Antonio; SILVA, Rodrigo. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 2020. doi: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.024; COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. 1. ed. São Carlos: Pedro&João, 2018. v. 1. 328p.

A despeito de toda a oposição, a MP foi convertida em lei em fevereiro do ano seguinte, após aprovação do Congresso Nacional e sanção do presidente Michel Temer, e incluiu no texto a previsão da obrigatoriedade desses componentes por meio de "estudos e práticas". Retirou-se as palavras "ensino" e "obrigatoriedade de ensino", porém as áreas foram minimamente contempladas com os "estudos e práticas", algo até então impreciso ao entendimento dos/as envolvidos/as no processo educativo.

A Lei 13.415/2017 instituiu, dessa maneira, o Novo Ensino Médio (NEM) e dela, outros documentos foram criados com o objetivo de compor as mudanças curriculares impostas. Nesse contexto, estão as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de novembro de 2018, a formulação da BNCC Ensino Médio homologada em dezembro do mesmo ano, além da definição das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Formação Continuada e da criação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) e para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada).

Um "Guia de Implementação do Novo Ensino Médio" foi produzido em 2018 pela ação conjunta do MEC, dos/as servidores/as especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), visando orientar as secretarias de educação e as escolas a implementarem as mudanças impostas pela Lei 13.415/2017. Nele, com uma seção intitulada "a mudança que o país não pode mais esperar", são retomadas estatísticas que demonstrariam a suposta insuficiência do modelo passado de Ensino Médio, apontando como uma das causas disso "a desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela". O NEM é apresentado no documento como aquele que permitiria colocar o/a "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 ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro" (Brasil, 2018, p. 6).

O art. 35-A parágrafo 1º da lei do NEM determina que cada sistema de ensino deve definir a parte diversificada dos currículos ao estabelecer competências e habilidades da organização das cinco grandes áreas do conhecimento. Sendo elas definidas como itinerários formativos na legislação, cada estado da federação iniciou sua reforma curricular. Essa arquitetura está condicionada às condições efetivas de

oferta de itinerários de cada sistema, sendo essa uma limitação imposta às supostas escolhas dos/as estudantes, especialmente os da escola pública estadual, a qual concentra, de acordo com o Censo Escolar de 2023, 83,6% das matrículas do Ensino Médio⁸.

Por fim, cabe explorar o contexto político em que a lei do NEM foi criada, aproximando a discussão educacional dos demais âmbitos do cenário nacional. Nilma Lino Gomes (2018), Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Ministério das Mulheres, Igualdade racial, Juventude e Direitos Humanos durante o governo da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, define o processo de impedimento pela qual a representante do Executivo passou em 2016 como sendo um "golpe parlamentar, midiático, jurídico, fundamentalista, de classe, raça, gênero e com orientação heteronormativa" (Gomes, 2018, p. 148).

Nilma Lino atesta que naquele ano, em 2016, o Brasil estava imerso em um processo global e nacional de crise econômica, que forçava os países a adotarem "medidas de austeridade impostas pelos organismos internacionais e abandonar a pauta das políticas sociais por uma outra de arrocho econômico e abertura ao capital" (Gomes, 2017, p. 149). Ao estabelecer aproximações entre os contextos internacional e do país, Lino diz que aconteceu um alinhamento de forças e grupos conservadores, não somente no Brasil, mas na América Latina e demais países da conjuntura global.

Sandra Corazza (2016), ao analisar o cenário em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada como primeira versão, entre os anos de 2015 e 2016, confirma ser esse um período de enigmáticos deslocamentos e rearranjos pelos quais passam o país, o mundo, o capital, o trabalho, as relações, a educação. O NEM emerge, portanto, de anos caracterizados por um contexto geral "de incertezas, crises econômicas, políticas, éticas" (Alfredo Veiga Neto, 2018).

4 A produção de sujeitos em Foucault e juventude como categoria socialmente produzida

⁸ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

Na vertente pós-estruturalista dos estudos pós-críticos, o currículo não é entendido somente como um conjunto de disciplinas acadêmicas ou escolares, tampouco é apenas um programa instituído com objetivos e metodologias estabelecidos previamente. Além de objeto de uma acirrada disputa em torno de quais conteúdos, conhecimentos e saberes serão considerados verdadeiros, de acordo com a perspectiva pós-crítica, o currículo forja sujeitos (Tomaz Tadeu da Silva, 1995). Assim, como, a partir de Foucault, os discursos enquanto prática social operam para fabricar sujeitos de um determinado tipo e governar suas condutas (Paraíso, 2007), neste artigo acionamos o entendimento de currículo como discurso.

Discurso é um conjunto de enunciados que provém de uma mesma formação discursiva, podendo-se falar em discurso clínico, discurso econômico, discurso pedagógico, discurso psiquiátrico (Foucault, 2015). Compreender o currículo dessa maneira significa ratificar a sua atuação direta nos processos de subjetivação, sendo essa a forma em que “o sujeito é produzido como uma montagem, uma verdadeira invenção” (Corazza; Silva, 2003, p. 53).

O sujeito é um efeito provisório do discurso. Nesse sentido, para adicionar movimento e fluidez à categoria “sujeito”, dizer “posições de sujeito” expressa a ideia de inacabado, podendo “um único e mesmo indivíduo” [...] “ocupar diferentes posições” (Foucault, 2008, p. 105) no decorrer de sua existência. As diferentes posições que os indivíduos são convocados a assumir nos discursos e nas relações de governo (Foucault, 2015) constituem as subjetividades.

O currículo está diretamente envolvido nos processos de formação de sujeitos, de produção de identidades e de subjetividades (Shirlei Sales, 2014). No caso do Ensino Médio, Sales confirma que ele tem um papel crucial na produção das subjetividades juvenis. O currículo do NEM produz, portanto, juventudes.

A escrita no plural, as juventudes, é justificada pois nos estudos da Sociologia considera-se que as formas de se vivenciar essa condição são múltiplas, plurais, inacabadas, não lineares, em constante transformação, sendo, portanto, necessário considerar que há uma diversidade de modos de ser jovem (Nonato; Dayrell, 2021). Marília Sposito e Felipe Tarábola (2017) analisam como o termo no plural passou a ser utilizado por muitos/as estudiosos/as. O acréscimo do “s” ao final de “juventude” marca o entendimento de que há desigualdades e diversidades entre os (e as) jovens, não existindo uma única forma de vivenciar esse momento da vida. Juarez Dayrell (2007)

referiu-se à condição juvenil como um modo de significar sob diferentes recortes o ser jovem – ao “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir de diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (Dayrell, 2007, p. 1108).

Para a Política Nacional da Juventude (PNJ), o/a jovem é o/a indivíduo com idade compreendida entre 15 e 29 anos de idade, sendo a mesma demarcação estabelecida pelo Estatuto da Juventude – Lei n.º 12.852/2013. Os estudos da Sociologia da Juventude, no entanto, nos alertam que fixar momentos temporais não é suficiente para delimitar as complexidades da passagem para a vida adulta, já que cada um/a vivencia isso de maneira própria. Apesar da juventude se constituir um momento determinado, ela não se reduz, portanto, a uma passagem.

O uso de “condição”, ao lado de “juvenil”, é adotado no sentido de evidenciar o processo que caracteriza tudo do humano, afastando a concepção do/a jovem como um “vir a ser”, “ser inacabado”. Nas palavras de Gomes e Dayrell (2004, p. 4), devemos entender a juventude como “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um”.

Para Foucault, por sua vez, os sujeitos são produzidos pelos discursos e ocupam determinadas posições, sendo elas também produções discursivas. Assim, em termos foucaultianos, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar [...] diferentes posições” (Foucault, 2008, p. 105). A partir dessas considerações, compreendemos que a condição juvenil pode ser considerada como uma produção discursiva.

Symaira Nonato *et al.* (2016), pesquisadoras/es do Observatório da Juventude (OJ) da Universidade Federal de Minas Gerais, refletem sobre os/as jovens relembrando a importância de pensá-los/as como sujeitos de saber, de desejos e de direitos, que vivenciam uma fase própria da vida. No uso da Sociologia da Juventude, o termo “sujeito” não tem o mesmo sentido do uso foucaultiano. No primeiro, o/a sujeito é um ser social, enquanto para Foucault, no processo de subjetivação os seres humanos tornam-se sujeitos – trata-se de um sujeito discursivo, portanto.

Para Evandra Grigolletto (2005, p. 6), essas concepções não se excluem. A autora defende que “lugar social e lugar discursivo se constituem mutuamente, de forma complementar”, à medida que “um necessita do outro para se instituir”. Nesse sentido, “o lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito

num lugar discursivo” (Grigolletto, 2005, p. 6). O lugar discursivo, por sua vez, “só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso” (p. 6).

Assim, para a estudiosa, “ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso” (Grigolletto, 2005, p. 4). Compreendemos, portanto, que discursivamente inúmeras formas de ser jovem são produzidas e disponibilizadas aos/às jovens. A condição de viver essas diferentes formas é também diversificada e, sobretudo, desigual. Por meio de processos de subjetivação, as/os jovens podem ou não ocupar as posições discursivas disponibilizadas e viabilizadas por certas condições de vida.

Tomar as juventudes como categoria de quaisquer estudos significa, para Geraldo Leão (2011, p. 101), pensar nos/as jovens "que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos". Esses contextos são atravessados por desigualdades, sendo as políticas públicas um importante meio de minimizar – com vistas à equidade – as condições históricas injustas entre os/as indivíduos.

Os estudos da Sociologia da Juventude nos subsidiam a refletir em dois termos comumente acionados na constituição do currículo do NEM: protagonismo e autonomia. "Protagonismo juvenil" é compreendido por Dayrell (2016) como uma postura teórico e metodológica na qual as juventudes são interlocutoras e corresponsáveis pelos processos de formação desenvolvidos com elas, participando ativamente, assim, desde a concepção até a avaliação de uma proposta pedagógica. Nas suas palavras, o protagonismo juvenil é uma concepção e uma postura “advindas do reconhecimento dx⁹ jovem como sujeito, que interpreta seu mundo, age sobre ele e dá sentido à sua vida” (Dayrell, 2016, p. 87). Esse entendimento implica em reconhecer o/a jovem como “detentor/a de saberes, de formas de sociabilidade e de práticas culturais” (p. 87). Assim, considerar o/a jovem como protagonista significa “construir as ações em conjunto” [...], “o que leva a estabelecer uma relação dialógica baseada na sua autonomia” (Dayrell, 2016, p. 87).

⁹ Citação literal, utilizando a escrita do autor. Nesse caso, a letra “x” representa um esforço por uma escrita não sexista, em que o/a jovem é incluído/a literalmente no texto. Adicionamos força a esse movimento na escrita ao não tomarmos o gênero masculino como universal.

Para Nonato *et al.* (2016), autonomia é um processo em permanente construção e que assume contornos próprios na fase da juventude. Protagonismo juvenil e autonomia são dois princípios de que a experiência de quem está em formação deve ser reconhecida, valorizada e utilizada em qualquer planejamento pedagógico.

Esses termos são amplamente utilizados no currículo do NEM no sentido de centrar no sujeito suas escolhas presentes e futuras e no desempenho individual com foco no mercado de trabalho, em um uso utilitarista e distante das conceituações cunhadas a partir desses estudos da Sociologia da Juventude. No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, a palavra “protagonismo” aparece dezesseis vezes, e doze são as vezes em que os termos “autonomia” / “autônomo/a” são utilizados no texto. Na seção “a mudança que o país não pode mais esperar”, protagonismo e autonomia são escritos sequencialmente para dizer da “responsabilidade do (e da) estudante por suas escolhas e seu futuro”.

Ainda nessa parte, tem-se que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o (e a) jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (Brasil, 2018, p. 6). No item “as principais mudanças do Novo Ensino Médio” do mesmo material, confirma-se que “é principalmente na escolha do itinerário que se materializa o protagonismo juvenil”. No texto da Exposição de motivos, outro documento analisado, a vigésima terceira razão para a proposição da Medida Provisória n.º 746/2016 diz que ela atua “na perspectiva de ofertar um Ensino Médio atrativo para o (e a) jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários de acordo com seus projetos de vida” (Brasil, 2016).

Essa pretensa “liberdade de escolha” do/a estudante em relação às disciplinas que vai cursar no Novo Ensino Médio, segundo Josi Freitas e Marisa Bueno (2018), pode ser entendida como uma gestão da liberdade como uma forma de controle social. Essa ênfase na autonomia e no protagonismo é refletida pelas autoras no confronto com a situação gerada a partir da lei: o/a estudante está limitado/a quanto à oferta de itinerários formativos de uma ou outra área de acordo com a disponibilidade de profissionais da escola e com o interesse social e econômico de formação para o mercado de trabalho da região. A partir da invenção de novos termos e apropriação de outros, tem sido também criado um repertório do *empreendedorismo de si*, aspecto que desenvolvemos adiante.

5 Juventudes empreendedoras de si mesmas

O *empreendedorismo de si* é o termo selecionado para análise neste artigo ao estabelecermos relações entre o neoliberalismo e a educação a partir do *Nascimento da Biopolítica*, obra em que Michel Foucault discorre sobre a produção do *homo oeconomicus*, o sujeito produzido a partir da orientação de mercado. Ao tomar o neoliberalismo como governamentalidade, ou seja, uma racionalidade que se instala nas sociedades ocidentais desde a Modernidade e produz modos de vida, Foucault (2008, p. 368) diz que é demandado, nesse contexto, “o homem da empresa e da produção”. Para o filósofo, o *homo oeconomicus* que se pretende reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, e sim aquele responsável por suas ações, se constituindo como “empresário de si mesmo [...]”. Ele é seu “próprio capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (Foucault, 2008, p. 311).

O conceito de governamentalidade foi desenvolvido por Michel Foucault desde o curso de 1978 no Collège de France, *Segurança, território, população*. Dentre as diversas concepções desenvolvidas sobre o termo, tomamos, neste artigo, o de racionalidade por produzir modos de vida e subjetividades. A governamentalidade neoliberal decorre da liberal, que foi estabelecida na Europa nos fins do século XVIII. Após o modelo ser colocado em crise, há um movimento em direção a uma racionalidade neoliberal, se consolidando no final do século XX. De uma racionalidade para a outra, uma transformação expressiva é a inteligibilidade da troca de mercadorias na liberal se deslocando para o fortalecimento da competição na governamentalidade neoliberal, alcançando-a todos os domínios da experiência da vida (e não apenas o econômico).

Acionamos a concepção de sujeito que se comporta como empresa, buscando aumentar seu lucro por meio de investimentos em si para ser produtivo e um forte concorrente utilizando a expressão “*empreendedorismo de si*” inspiradas no autor. Nesse sentido, “as habilidades, as competências e as aptidões do indivíduo constituem, elas mesmas, o seu próprio capital” (Kamila Lockmann, 2019, p. 81), sendo o capital de cada um/a colocado em disputa com os/as demais. Foucault (2008) diz da composição do capital humano por elementos inatos e adquiridos - os primeiros correspondem às ações que visam melhorar o capital humano genético e os elementos adquiridos como as aquisições de certas qualidades advindas da educação, da saúde, da cultura e de outros

campos que possam oferecer ou adicionar novos deslocamentos na conduta do sujeito, de forma que seu desempenho possa ser mais eficiente diante da concorrência.

Compreendido como racionalidade, o neoliberalismo atua sobre a conduta do sujeito e aciona discursivamente tecnologias que engendram sua lógica na produção de objetos e sujeitos do tipo neoliberal. Ele é formado para buscar seu interesse sem a intervenção direta do Estado (Foucault, 2008), planejando ações numa perspectiva empresarial. Nas palavras de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 31), o neoliberalismo produz subjetividades caracterizadas por “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais”, afinal, o mercado se caracteriza pela concorrência e os indivíduos estão em permanente disputa. O sujeito econômico é, assim, “uma maneira de comportar-se no campo econômico na forma de concorrência sob a base de planos e projetos, com objetivos, táticas etc.” (Foucault, 2008, p. 211).

Considerando, então, o *empreendedorismo de si* como uma atualização do que seria empresariar seu próprio capital, amparadas em Foucault, tomamos a ideia de que isso corresponde aos movimentos efetuados pelos indivíduos sobre si mesmos de maneira a internalizar lógicas próprias das empresas ou possíveis de serem incorporadas nelas, planejando estrategicamente aquilo que prepara o/a indivíduo para se sobressair em relação aos/às demais, compreendidos/as como concorrentes. Para Foucault (2008), o investimento em capital humano consiste em sua educação – progresso escolar e físico – e isso produzirá um salário a ser recebido quando trabalhador/a. Num primeiro momento, o indivíduo recebe investimentos da família, adiante, ele/a passa a agir de forma a constituir-se sujeito empresário de si, sendo o modelo *homo oeconomicus* com vistas de se atingir todas as formas de comportamento humano.

Essa produção subjetiva forja indivíduos suscetíveis a modificações desejadas à sua conduta, ou seja, que aceitam a realidade e se movimentam de acordo com ela. O *homo oeconomicus* é “eminentemente governável” (Foucault, 2008, p. 310) e age no sentido individualista, ou seja, acredita apenas em si e em suas estratégias nas relações sociais e no mercado. A partir de seu investimento em seu capital humano, adquire a capacidade de responder de maneira satisfatória aos riscos, dada a instabilidade do mercado. O sujeito econômico é, assim, predisposto a mudanças, a novas subjetivações, respondendo satisfatoriamente às oscilações de mercado. Para Gabriela Nóbrega (2019), o/a empreendedor de si assume a capacidade de lidar com as adversidades. A resiliência

é, portanto, produzida no sujeito. Ao dizer do empreendedorismo de si nas juventudes, Rafaela Caldas (2020, p. 20) diz que o/a jovem se percebe como “protagonista de si uma espécie de herói de si mesmo diante das incertezas e adversidades que o cercam, principalmente aquelas relacionadas ao mercado de trabalho”.

Dito isso, compreendemos que o *empreendedorismo de si* é uma marca constitutiva das juventudes produzidas pela política educacional do Novo Ensino Médio, afinal, os/as jovens são convocados/as a se responsabilizarem perante suas trajetórias atual e futura, ainda que a eles/as não sejam dados os suportes necessários. Sendo orquestrado junto aos contextos político, econômico e educacional explorados nas seções anteriores, compreendemos que a Lei n.º 13.415/2017 é uma alteração curricular e dentro de uma racionalidade neoliberal, demanda modos de vida e subjetividades do tipo *empreendedoras de si mesmas*. Entendemos que esses são sujeitos concorrenciais, individualistas, flexíveis e que assumem riscos sem uma rede de suporte adequada – seja ela financeira, familiar, educacional.

Neste artigo, centramos a análise do *empreendedorismo de si* na produção das juventudes a partir do uso dos termos “protagonismo juvenil” e “autonomia” em dois documentos que constituem o currículo do NEM - exposição de motivos da MP n.º 846 e Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Compreendemos que o acionamento desses termos nos textos distancia do que preconizam alguns estudos da Sociologia da Juventude, afinal, responsabilizar o/a estudante perante o seu futuro sem que as devidas condições para as escolhas sejam garantidas não é o mesmo que convocar o/a jovem para ocupar a centralidade do processo educativo – desde a concepção até a fase avaliativa de uma relação pedagógica.

Outros/as pesquisadores/as fortalecem essa proposição de que o NEM produz juventudes empreendedoras de si mesmas, porém tecem outras argumentações. Para Freitas e Bueno (2018), o empreendedorismo de si no NEM pode ser percebido por um incitar de que os sujeitos cada vez mais invistam neles/as mesmos/as, o que significa “assumir a si como capital humano, fazer de si uma pessoa-empresa, um empreendedor de si e assumir a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso social” (p. 74), o que, para elas, constitui o *ethos* do neoliberalismo. Essa ideia de autorresponsabilização também está presente na tese de Nóbrega (2019). Para a pesquisadora, “há uma tendência a eliminar a reflexão acerca dos mecanismos sociais responsáveis pelos problemas atrelados ao desemprego e à desvalorização do trabalho profissional ao

“aumentar a responsabilização individual pela conquista do emprego e pelo exercício digno de uma profissão” (Nóbrega, 2019, p. 222).

As produções acadêmicas que articulam o *empreendedorismo de si* ao Novo Ensino Médio têm fortalecido a ideia de que essa forma de governar condutas está expressivamente orientando a lei como um todo, de maneira significativa no desenvolvimento do itinerário da Formação Técnica Profissional (FTP) e no componente curricular Projetos de Vida. Quanto à formação profissional, Freitas e Bueno (2018) também refletem sobre o NEM e analisam que na governamentalidade neoliberal, os/as alunos/as são subjetivados/as dentro da perspectiva de serem eles/as empresários/as de si mesmo/as, disciplinados/as para o mercado de trabalho e produzidos/as para “trabalharem por conta própria e instrumentalizarem a lógica do mercado e da eterna busca por qualificação profissional” (Freitas; Bueno, 2018, p. 76). Dizendo especificamente desse itinerário formativo, a FTP no NEM, as estudiosas argumentam que há a emergência de um/a jovem constituído a partir da lógica empreendedora.

Por sua vez, o Projeto de vida trabalhado a partir do NEM engendra discursos confluentes à racionalidade neoliberal, responsabilizando os/as jovens por seus desempenhos educacionais e no campo laboral. No “Guia de implementação do Novo Ensino Médio”, é dita a importância de que o/a jovem seja protagonista no desenvolvimento do Projeto de vida logo no início do Ensino Médio. Analisando três obras didáticas que trabalham Projeto de vida, Francisco Silva e Edvânia Morais (2022) demonstraram como os discursos estão articulados à racionalidade neoliberal. Autor e autora evidenciaram como os ditos sobre o trabalho presentes nas coleções estão em profunda conexão com o neoliberalismo e agruparam em cinco essas aproximações.

Em primeiro lugar, atesta-se a instabilidade do mundo do trabalho e indica-se que o Projeto de vida deve ser elaborado pelo/a jovem considerando essa fugacidade. Em segundo, Francisco Silva e Edvânia Morais (2022, p. 17) visualizam que “há a premência em fomentar sujeitos com habilidades e competências a serem desenvolvidas de modo ininterrupto, por meio de um contínuo autoexame, como se estivessem sempre numa competição”. Como terceiro aspecto, ele e ela mostram a indicação de que as habilidades e competências sejam aperfeiçoadas no campo da emoção e dos sentimentos, como se eles pudessem ser pré-programados. Adiante, identificam a “responsabilização por parte do sujeito trabalhador acerca do seu sucesso ou não ao

ingressar no mercado de trabalho, de modo a atenuar o papel do sistema neoliberal na produção das desigualdades” (Silva; Morais, 2022, p. 17) e, por fim, em consonância com a política trabalhista, autor e autora visualizam uma certa “celebrização da ausência de direitos e garantias de natureza trabalhista e a defesa sub-reptícia de uma suposta liberdade para o trabalhador” (p. 17).

O quarto ponto identificado por Silva e Morais (2022) confirma que o neoliberalismo é produtor de injustiças sociais. Desconsiderando essas desigualdades que impactam fortemente nas trajetórias juvenis, tomar os/as jovens como responsáveis perante o desempenho por eles/as alcançados é negar as disparidades sociais e contribuir para produzi-las. Kamyla Dias *et al* (2023), também embasadas na ideia de sujeito empresário de si de Foucault, confirmam que “as políticas sociais neoliberais não têm por objetivo a reparação de qualquer tipo de desigualdade, mas sim de criar um ambiente concorrencial onde todos possam fazer parte e competir” (p. 58).

José Freitas e Marisa Bueno (2018) endossam essa perspectiva e analisam que há, no Novo Ensino Médio, uma concepção utilitarista focada no projeto de vida de cada aluno/a. Nóbrega (2019, p. 82) também diz do critério de utilidade quando o sujeito, que é um empreendedor de si, “não reconhece a si mesmo como subordinado em uma relação de dominação, mas como um parceiro de uma relação horizontal, sem exploração e, portanto, livre”. A autora sustenta a argumentação de que nesse caso, “o principal investimento a ser feito no indivíduo-empresa é na aquisição de conhecimento útil” (p. 82). Útil se refere, nessa formulação, àquilo que atende a fins utilitaristas.

Entendemos, adicionalmente, que ao pulverizar o acesso ao conhecimento por meio de itinerários formativos não garantidos a todos/as os/as jovens, o NEM contribui para que o/a indivíduo/a internalize a lógica de que a complementação de seu estudo é de responsabilidade própria/familiar – um sentido que desconsidera as condições efetivas de cada um/a. Concordamos com as autoras acima mencionadas quando dizem que “tal responsabilização pode converter os/as jovens em estrategistas de seus percursos” e, também alertam: “partindo de recursos desiguais” (p. 78).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 301) comentam sobre a falseada sensação de escolha promovida pela racionalidade neoliberal, argumentando que isso possibilita a ampliação do modelo de mercado para todas as esferas da vida. Essa “obrigação de escolher”, fazendo com que os indivíduos aceitem a situação de mercado [...] como única “regra do jogo”, faz com que eles/as integrem a necessidade de realizar

o cálculo do interesse individual se não quiserem “perder o jogo” e “valorizarem seu capital pessoal no universo no qual a acumulação passa a ser a lei geral da existência”. A partir do pensamento dos autores, podemos refletir em torno da falácia sobre a parte diversificada do NEM e de toda a composição argumentativa em relação à chance dos/as jovens cursarem, ainda na Educação Básica, áreas do conhecimento de acordo com o que supostamente seria desejo deles/as.

Reiteramos, estando o indivíduo responsável inteiramente pelas trajetórias educacionais e no trabalho, como se todos/as iniciassem suas trajetórias do mesmo patamar, com as mesmas condições de vida, os desempenhos ficam, assim, atribuídos aos indivíduos, o que pode eximir a responsabilidade estatal diante de ações que visam a promoção da equidade e da justiça social. O NEM produz juventudes *empreendedoras de si mesmas*, entregues às próprias condições.

6 Conclusão

*Decepção é fome e barriga vazia
Refletem nas notas do histórico escolar
O aluno pensa só em melhorar um dia
Nota azul só de cem e as outras deixa pra lá
O estudo que eu carrego, a vida me ensina
A rua é professora pa' quem 'tá ligeiro
Mas trampo pa' que o meu filho tenha uma vida digna
E não passe o que eu passei por falta de apoio financeiro (então)
Falo do sonho, mas acordo e me disponho
Porque nada acontece só com imaginação
E a fé que move montanha
Me move a descer pa' luta usando as queda' de motivação
Decepção, MC Hariel*

No artigo, percorremos o argumento de que o currículo do NEM produz as juventudes *empreendedoras de si mesmas*. O investimento de si sobre si é estimulado quando o Novo Ensino Médio, enquanto alteração curricular, fragiliza a própria concepção de educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as os/as jovens. O NEM diminui, fragmenta e dificulta o acesso ao conhecimento ao estabelecer a redução da parte comum do currículo e deixar a cargo de cada sistema de ensino a organização de seus próprios itinerários formativos.

Enquanto política educacional, a Lei n.º 13.415/2017 atua de maneira orquestrada a outras práticas discursivas que constituem o currículo do NEM e demanda juventudes *empreendedoras de si mesmas* na medida em que os/as jovens são responsabilizados/as por seu desempenho educacional e, de maneira correlata, no mercado de trabalho. Isso torna-se adicionalmente problemático quando consideramos que a desigualdade é uma realidade do Brasil, um país de dimensão continental, em que uma pequena parcela da população concentra a maior parte da renda do país, além de profundamente estruturado sob acirradas e múltiplas desigualdades de raça, classe, sexualidade, gênero, territorialidade e tantas outras.

Hariel, autor dos versos que iniciam esta seção, é um jovem nascido numa comunidade no estado de São Paulo. Seu pai era dependente químico e faleceu por essa causa. Em 2020, o MC lançou, ao lado do renomado DJ Alok, MCs Davi, Salvador da Rima e Ryan SP, a música “Ilusão (Cracolândia)”, fazendo referência à região conhecida pelo número elevado de pessoas em situação de rua e com dependência de crack. A canção, que traz uma mensagem de consciência em relação ao uso da droga, tornou-se a mais executada no *Spotify*, uma conhecida plataforma de música, por três dias consecutivos. Em fevereiro de 2021, alcançou 2 bilhões de visualizações em seus materiais e se tornou um dos principais representantes do funk no Brasil. Antes de se dedicar ao gênero, o funkeiro trabalhava em uma pizzaria, entregou panfleto e era operador de telemarketing. Ele foi demitido ao mesmo tempo em que lançava seu primeiro *hit*, a canção “Passei sorrindo”¹⁰.

Lutamos pela revogação total do NEM por, dentre inúmeros pontos incansavelmente denunciados por pesquisadores/as das universidades e sociedade civil, produzir as juventudes *empreendedoras de si mesmas*, entregues às próprias condições. Defendemos, de modo oposto, uma política educacional que considere a pluralidade do/a jovem e que produza sujeitos engajados/as, com condições efetivas de prosseguimento nos estudos e no aproveitamento das oportunidades do mundo do trabalho, em um processo efetivamente dialógico de formação humana ampla e integral.

Referências

¹⁰ Biografia resumida de MC Hariel disponível em: < <https://kondzilla.com/mc-hariel-conta-sua-trajetoria-na-serie-funkbol/>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. Exposição de motivos n.º 00084/2016. Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implantação do Novo Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CALDAS, Rafaela Silva Marinho. **A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública**. Orientadora: Fabiane Maia Garcia. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8060> >. Acesso em: 4 mar. 2024.

CARROCHANO, Maria Carla; TARÁBOLA, Felipe. Neoliberalismo, trabalho e pandemia: experiências e enfrentamentos de jovens das periferias. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.274390>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CASAGRANDE, Ana Lara; MOROSOV, Kátia. Ensino Médio e Educação a Distância: uma relação possível? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 13, p. 1447-1465, jul./set. 2020.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, p. 2585-293, maio/ago. 2022. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620> >. Acesso em: 5 mar. 2024.

CONDÉ, Ágatha Alexandre Santos. **Educação e mundo do trabalho juvenil no Brasil: das formas de precarização dos jovens trabalhadores e sua formação no Ensino Médio, de 2016 a 2022**. Orientadora: Fabiane Santana Previtali. 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: < <https://respositorio.ufu.br/bitstream/123456789/39500/1/EducaçãoMundoTranalho.pdf> >. Acesso em: 31 mar. 2025.

CORAZZA, Sandra. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 39, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz (org.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out 2007.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 07 mar. 2025.

DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2016.

DIAS, Kamyla Stanieski; VIERA, Maura Jeisper Fernandes; ROCHA, Cristianne Maria Famer. Influenciadores digitais: entre o trabalho de plataforma e o empresariamento de si. **Brazilian Creative Industries Journal**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/bcij.v3i1.3203>. Acesso em: 07 mar. 2025.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Lycinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22528>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FERRAZZO, Gedeli; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A reforma do ensino médio e a legitimação da educação a distância: o nó obscuro da mediação tecnológica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 26, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79897>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2015.

FREITAS, Josi Aparecida; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Teoria e prática da educação**, v. 21, n. 2 JAN/ABR 2012, v. 21, p. 71-83, 2018. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45350>

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. BNCC, Reforma do Ensino Médio e questões de gênero: disputas para o controle do conhecimento. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20385>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Golpe disfarçado de impeachment: uma articulação escusa contra as mulheres. **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: Edufba, 2018. p. 33-50.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Maceió. **Anais O campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.discursosead.com.br/simposios-ii-sead>. Acesso em: 18 maio 2023.

LEÃO, Geraldo Pereira. Entre sonhos e projetos, a escoa. *In*: DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2011.

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019.

NÓBREGA, Gabriela. **Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco**. Orientadora: Silke Weber. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia, Recife) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38442>. Acesso em: 4 mar. 2024.

NONATO, Symaria Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBBER, Saulo; DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-300.

NONATO, Symaria Poliana; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Por uma Pedagogia das Juventudes: educação e a pesquisa como princípio educativo**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; SALES, Shirlei Rezende. Mais prazeroso, mais excitante e bem melhor: a produção da verdade sobre o prazer no currículo bareback. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. **Pesquisas sobre currículo e culturas: tensões, movimentos e criação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. P. 189-222.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 229- 248.

SILVA, Francisco Viera da; MORAIS, Edvânia Batista de. Reflexos neoliberais: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 31, n. 03, p. 298-316, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. “Novo Ensino Médio” ou Ensino Médio “nem-nem”? Brasil de Fato, 21 jan. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/21/artigo-novo-ensino-medio-ou-ensino-medio-nem-nem/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227146>. Acesso em: 07 mar. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.